**Содержание**

Введение

1. Отставание в обучении как психолого-педагогическая проблема

1.1 Понимание «отставания в обучении» в трудах зарубежных и отечественных психологов

1.2 Основные причины и варианты проявления отставания в обучении школьников

1.3 Возможности преодоления отставания в обучении учащихся в условиях совместной работы практического психолога, педагогов, родителей и обучаемых

2. Опытно-экспериментальное исследование психологических условий преодоления отставания учеников школы в обучении

2.1 План исследования, характеристика испытуемых и методик сбора эмпирических данных

2.2 Практика выявления конкретных причин отставания в обучении и определения психологических условий преодоления отставания школьников

2.3 Проект Программы преодоления отставания в обучении учащихся младших классов в условиях средней школы

Заключение

Глоссарий

Список использованных источников

Приложение

**Введение**

Актуальность. В современных условиях, когда неуклонно набирают обороты процессы активизации образования, происходит усиления его роли в формировании подрастающего поколения, наблюдается усиление ответственности такого социального института как «школа» за уровень и качество обучения и воспитания обучаемых. В деле школьного образования существует множество проблем, одной из которых является противоречие между темпом введения новых информационно-коммуникационных образовательных технологий и снижением темпа познавательной деятельности учащихся, что приводит к нарастанию отставания в обучении, появлению стойкой неуспеваемости школьников уже со 2-го класса.

Преодоление неуспеваемости и отставания в обучении – важнейшая задача теоретической и практической психологии. При этом мы должны понимать, что только организационное решение поставленных в этом направлении работы задач не сможет обеспечить преодоление отставания. Здесь требуются современные теоретические знания о сущности самого явления «отставания», о признаках и многообразных формах его проявления в современной школе и самое главное – требуется четкое понимание того, какие психологические условия будут способствовать качественному преодолению отставания в обучении школьников.

Разрешение этой задачи в условиях общеобразовательной школы предполагает не только широкую пропаганду передового опыта обучения и внедрение результатов психолого-педагогических исследований в школьную практику, но и вдумчивого подхода к определению и особенно задействованию психологических возможностей детей в преодолении такого отставания.

Объект исследования – деятельность педагогического состава школы по преодолению отставания обучаемых в рамках образовательного процесса.

Предмет исследования – работа практического психолога и классного руководителя по созданию и поддержанию психологических условий обеспечивающих преодоление и недопущение отставания в обучении детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: на основе теоретического изучения сущности проблемы отставания в обучении и, исходя из результатов практической опытно-экспериментальной работы, выявить психологические условия, обеспечение которых позволяет преодолеть отставание школьников 2-3 классов, разработать и предложить проект Программы преодоления отставания в обучении учащихся младших классов в условиях средней школы.

Для достижения поставленной цели мне необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить взгляды зарубежных и отечественных представителей психолого-педагогической науки на сущность проблемы и самого явления «отставания в обучении»;

2. Отталкиваясь от понимания индивидуально-личностных различий психических процессов школьников, их познавательной деятельности, реализующихся в школьной успеваемости, рассмотреть причины отставания и возможности образовательного учреждения по преодолению отставания в обучении детей младшего школьного возраста;

3. Рассмотреть состояние работы в конкретной школе по организации преодоления выявленного учителями и психологом отставания в обучении учащихся начальных классов и ведении соответствующей превентивной работы;

4. Спланировать практическую работу, подобрать методические средства и провести сбор эмпирических данных по исследуемой проблеме, осуществить их обработку;

5. В ходе интерпретации полученных данных – выявить и описать психологические условия, обеспечение которых позволяет преодолеть отставание школьников 2-3 классов;

6. Разработать и предложить к практическому применению проект «Программы преодоления отставания в обучении учащихся младших классов в условиях средней школы».

В качестве исследовательской гипотезы было использовано предположение, что основными психологическими условиями преодоления отставания в обучении младших школьников являются полное согласие учащегося с необходимостью преодолеть выявленное отставание в обучении по конкретном учебному предмету и мотивация ученика на совместную с учителем и родителями работу по преодолению разрыва между пройденным в школе учебным материалом и отражением его в знаниях и умениях обучаемого.

Для решения поставленных задач и проведения исследования были использованы нижеизложенные методы:

а. Теоретические - изучение и анализ научной литературы, изучение документов, сравнение,

б. Практические - наблюдение, беседа, опрос (в т.ч. экспертный), тестирование.

Методический замысел исследования в рамках моей выпускной квалификационной работы заключался в следующем:

1. На основе изучения первоисточников и специальной психолого-педагогической литературы мною была проведена работа по изучению взглядов зарубежных и отечественных научных деятелей в области педагогики и психологии на сущность проблемы и самого явления «отставания в обучении», по их систематизации и выработке единого понятия данного явления;

2. При рассмотрении сущности психологической проблемы отставания в обучении школьника мною были выделены наиболее характерные, научно подтвержденные причины и варианты проявления отставания в обучении школьников с целью определения взаимосвязи между индивидуально-личностными различиями психических процессов школьников и их реализации в процессе познавательной деятельности;

3. Была рассмотрена практическая работа в конкретной общеобразовательной школе г. Орши Витебской области по организации преодоления выявленного учителями и психологом отставания в обучении учащихся начальных (2-3-го) классов и ведении соответствующей превентивной работы;

4. На основании полученной информации мною был выработан, систематизирован и представлен в работе перечень основных психолого-педагогических методических средств, позволяющих школьному учителю и практическому психологу в своей деятельности выявлять отдельные признаки отставания в обучении и при проведении надлежащей коррекционной работы нивелировать их;

5. С целью осуществления практической части работы были подобраны методические средства ее проведения, эмпирическая база эксперимента, согласована возможность проведения практического исследования, после чего был проведен сбор эмпирических данных по исследуемой проблеме и осуществлена их обработка;

6. В ходе интерпретации полученных в ходе экспериментальной части работы данных были выявлены и описаны психологические условия, обеспечение которых позволяет преодолеть отставание школьников 2-3 классов;

7. На основании полученных данных и соответствующих выводов во взаимодействии со школьным психологом был разработан проект Программы преодоления отставания в обучении учащихся младших классов в условиях средней школы.

В качестве экспериментальной базы исследования выступили учащиеся двух классов Учреждения образования «Средняя общеобразовательная школа №3 г. Орши» в возрасте 7-8 лет, в том числе – 24 мальчика и 28 девочек, всего 52 человека; 9 человек педагогического состава школы, в т.ч. один социальный педагог-психолог.

Практическая значимость данной исследовательской работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы и практически применены в реализации задач преодоления отставания учащихся младших классов в средних образовательных учреждениях.

Научная новизна работы проявилась в попытке объединить разрозненные представления педагогического состава и психологов школ в практику формирования именно таких психологических условий школьного обучения, которые обеспечат возможность преодоления в отставании обучаемых.

Структура ВКР. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, глоссария и библиографического списка использованной литературы.

**1. Отставание в обучении как психолого-педагогическая проблема**

**1.1 Понимание «отставания в обучении» в трудах зарубежных и отечественных психологов**

Известно, что школьники, несмотря на одинаковые программы и условия обучения и воспитания в школе, имеют неодинаковые знания, различные показатели успеваемости, по-разному воспитаны, по-разному относятся к учебным обязанностям и фактически получают неодинаковый уровень развития. В выполнении задач, поставленных государством и обществом перед органами образования по обучению и воспитанию школьников, осуществлению общего среднего образования, большое значение имеет своевременное преодоление неуспеваемости школьников.

Под неуспеваемостью сегодня понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Неуспеваемость выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения и др. При этом стоит отметить, что систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества. Это явление крайне нежелательное и опасное с моральной, социальной, экономической позиций. Педагогически запущенные дети часто бросают школу, пополняют группы риска.

Проблеме школьной неуспеваемости в истории педагогики и психологии уделялось и уделяется много внимания (Ананьев Б.Г. – 1982г., Божович Л.И. - 1962, 1968, 1978г.г., Выготский Л.С. – 1997г., Менчинская Н.А. – 1971г., Славина Л.С. - 1958 и др.). В разные исторические периоды эта проблема трактовалась по-разному.

Современным психологом Б.С. Боденко предложена целая периодизация развития взглядов на проблему отставания в обучении школьников. Были выделены пять периодов развития знаний в сфере преодоления школьной неуспеваемости [12; с. 44].

На протяжении начального периода (1920-1930-е годы) в работах советских ученых прослеживалась связь неуспеваемости с такими социальными факторами, как социальное происхождение родителей. И.А. Армянов, П.П. Блонский, Л.С. Выгодский делали попытки рассматривать неуспевающего ученика в контексте его целостного, биосоциального развития.

В 1940 – 1950-е годы (второй период) М.А. Гельмонт [24; с. 31], М.А. Данилов, Э.И. Моносзон, С.М. Ривес и др., уделяя внимание данной проблеме, считали главной причиной неуспеваемости недостатки процесса обучения, подчеркивали значение уровня педагогического мастерства учителя. Исследования Л.С. Славиной посвящены выявлению сугубо психологических причин и стали основанием для выделения отдельных типов неуспевающего ученика.

Третий период (1960 – 1970-е годы) можно охарактеризовать как время усиления внимания к личности учащегося, к сформированности его как субъекта обучения и воспитания (Бабанский Ю.К., Божович Л.И. и др.). В целях предупреждения и преодоления неуспеваемости предлагается оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе.

В работах представителей четвертого периода (1980-е годы) - Борисова П.П., Калмыковой З.И., Матюхина М.В. главными причинами неуспеваемости считается нарушение основных компонентов психологической структуры учебной деятельности. Кроме того, отмечается влияние индивидуально-типических и возрастных особенностей личности детей на успешность их обучения.

В настоящее время для научной мысли характерна теория двух факторов, т.е. принятие как биологических, так и социологических теорий [7; с. 118]. М.М. Безруких [9; с. 52] отмечает, что проблема неуспеваемости является и педагогической, и медицинской, и психологической, и социальной. Именно поэтому в последнее десятилетие все чаще и чаще звучат призывы к объединению усилий специалистов разного профиля в деле повышения успеваемости школьников. Существует мнение, что для выявления причин неуспеваемости необходимо комплексное обследование. К психологическому обследованию необходимо добавить антропометрическое (тип телосложения) и психофизиологическое (свойства нервной системы) обследования.

Хотя задача раскрытия сущности неуспеваемости в литературе не поставлена, во многих работах можно обнаружить подходы к ее решению. Один из этих подходов состоит в анализе психологических условий, порождающих неуспеваемость. Так, А.А. Бударный связывает неуспеваемость с движущими силами процесса обучения - его противоречиями. Согласно этой позиции, в тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушается, возникает неуспеваемость [14; с. 215]. Сходные мысли высказывает П.П. Блонский, который определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учениками, учителями и внешними условиями [11; с. 110].

Однако исследования, выполненные в русле этого подхода (педагогического), нельзя считать достаточными, они направлены на выяснение внешних связей явления и оставляют в тени его внутреннее строение (психологическую сторону).

Неуспеваемость - сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении [6; с. 8].

Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные отставания, она - итог процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют, в конечном счете, неуспеваемость.

Отставание - это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Слово «отставание» обозначает и процесс накапливания невыполнений требований, и каждый отдельный случай такого невыполнения, т.е. один из моментов этого процесса [55; с. 22].

Противоречивость такого понимания и терминологии заложена в самой сущности исследуемого явления: процесс отставания складывается из актов отставания.

Неуспеваемость трактуется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности. Предупреждение неуспеваемости предполагает своевременное обнаружение и устранение всех ее элементов.

Частные характеристики учебного труда даны в работе А.М. Гельмонта. Он указывает на разные уровни усвоения учебного материала. Под учебным материалом он имеет в виду параграфы учебника, а разные типы усвоения он соотносит с определённым уровнем смысловой переработки текста. А.М. Гельмонт делит учащихся на следующие группы [24; с. 326]:

1. Неуспевающие ученики, которые не могут следить за ходом объяснения учителя, имеют большие трудности при понимании текста учебника;

2. Неуспевающие учащиеся, которые частично справляются с анализом-синтезом, например, только тогда, когда речь идёт о конкретных предметах, явлениях.

Общим для той или иной группы является нежелание напрягать свои умственные силы, негативное отношение к более сложным формам и методам работы.

Для ответа на вопрос, почему возможно отставание, необходимо прежде всего разобрать факторы успеваемости.

Изучение соответствующих научных данных позволило выделить три основных фактора успеваемости: требования к учащимся, вытекающие из целей школы; психофизические возможности учащихся; социальные условия их жизни, воспитания и обучения в школе и вне школы.

Требования к учащимся составляют основу для разработки контрольных заданий и критериев оценок. Требования содержания образования только тогда могут быть выполнимыми, когда они не превышают физических и психических возможностей школьников и находятся в соответствии с условиями обучения и воспитания детей.

В возможностях детей различают две тесно связанные друг с другом стороны - физические возможности (состояние организма, его развитие) и психические (развитие мышления, памяти, воображения, восприятия, внимания). При разработке требований к учащимся специалисты каждого учебного предмета ориентируются на некую норму возможностей детей того или иного школьного возраста.

Психофизические возможности детей изменяются, совершенствуются под влиянием социальных условий, в том числе и влиянием учебно-воспитательной работы школы. Содержание и методы обучения повышают (а иногда задерживают, понижают) возможности учащихся [35; с. 50].

Социальные условия (в широком смысле слова) как фактор успеваемости также взаимодействуют с возможностями детей. Это условия, в которых дети живут, учатся, воспитываются, бытовые условия, культурный уровень родителей и окружающей среды, наполняемость классов, оборудование школы, квалификация учителей, наличие и качество учебной литературы и многое другое. И этот фактор так или иначе учитывается при определении содержания обучения.

Одни и те же условия обучения и воспитания по-разному воздействуют на детей, воспитывающихся в разных условиях, имеющих различия в организме, в общем развитии. Не только обучение, но и вся жизнь ребенка влияет на формирование его личности, и развитие личности не совершается под влиянием одних внешних условий.

В определении элементов неуспеваемости необходимо опираться на дидактическую, методическую и психологическую литературу, использовав программы и учебники, а также результаты наблюдений педагогического процессов.

В качестве элементов неуспеваемости выступают следующие недостатки учебной деятельности школьника:

1. не стремится получать новые знания теоретического характера;
2. не стремится к оценке своих достижений;
3. не владеет минимально необходимыми операциями творческой деятельности (комбинирование и использование в новой ситуации имеющихся знаний, умений и навыков);
4. избегает трудностей творческой деятельности, пассивен при столкновении с ними;
5. не стремится расширять свои знания, совершенствовать умения и навыки;
6. не усвоил понятий в системе.

Указанные черты составляют признаки понятия «неуспеваемость» для тех учебных предметов, в которых ведущая роль принадлежит деятельности творческого характера, основанной на знаниях, умениях и навыках. Неуспеваемость, как итог, характеризуется наличием всех элементов. В процессе же обучения могут возникнуть отдельные ее элементы, они-то и предстают как отставания.

Таким образом, основываясь на имеющихся в психолого–педагогической литературе данных, можно говорить о том, что в настоящее время в практике школьного обучения сложилось несколько подходов к диагностике и коррекции причин, вызывающих те или иные трудности в школьном обучении: педагогический (самый ранний) и более поздние – психологический и нейропсихологический.

Оценивая эффективность этих подходов в плане выявления причин учебных трудностей школьников, следует отметить, что эффективность педагогического подхода в целом крайне низка. Исключение составляют случаи, когда ученик в силу ряда внешних обстоятельств (например, болезнь) отсутствовал на уроках и не мог слышать объяснение учителем нового материала, а самостоятельно в нем разобраться не сумел. Тогда именно педагогический подход может оказаться наиболее адекватным для преодоления возникших у ученика трудностей.

Нейропсихологический подход, по принципиальной сути совпадающий с психологическим подходом, можно считать достаточно эффективным, если все–таки не стремиться прямо увязывать внешние проявления всех школьных трудностей с недостатками в развитии конкретных мозговых структур. Однако наиболее эффективным, по моему мнению, выступает психологический подход, и с точки зрения его теоретической обоснованности, и с точки зрения практической результативности в преодолении школьных трудностей учащихся.

Учитель не всегда имеет возможность своевременно выявить причины разного рода трудностей в учебной работе с учащимися разного возраста, преодолеть отклонения в интеллектуальном и личностном развитии школьников, оказать психологическую помощь в решении конфликтных ситуаций. В то же время проведение учителем оперативной и долговременной психодиагностики является одной из важных сторон его профессиональной деятельности. Наиболее часто в своей психодиагностической деятельности учитель пользуется интуитивно–эмпирическим подходом, состоящим в том, что учитель, полагаясь лишь на свой опыт и интуицию, часто оценивает проблемы ученика, его учебные трудности без достаточного количества информации об учащемся, без понимания истинных мотивов его поступков и действий, используя в основном свои впечатления о ребенке.

Согласно полученным данным, ненадежность этого подхода проявляется в том, что примерно 60 % учителей, основываясь только на своем опыте и знании ученика, указывали на причины трудностей учащихся неправильно, около 30 % учителей называли их не полностью или частично неверно и лишь 10 % опрошенных учителей правильно понимали причины возникновения тех или иных трудностей учащихся. Это подтверждает мысль о том, что «на глазок», без использования приемов и методов психодиагностики, практически невозможно разобраться в психологических причинах тех или иных трудностей в учебной деятельности школьников, а следовательно, и осуществить эффективную коррекционную работу [56; с.93].

Однако здесь появляется существенная трудность. Дело в том, что нет прямого и однозначного соответствия между видимыми проявлениями отставания в обучении и их психологическими причинами. Вполне вероятно, что одно и то же внешнее проявление трудностей имеет у разных учеников разные психологические причины, и возможно также, что разные по внешним проявлениям отставания в учении у разных учащихся имеют в своей основе одну и ту же причину.

Таким образом, при раскрытии понятия «отставание в обучении» следует учитывать как педагогическую сторону этого явления, так и психологическую. Иначе говоря, для наиболее точного определения понятия отставания в обучении и его своевременной диагностике следует руководствоваться не только педагогическими началами этого явления, но, даже в первую очередь, психологическим подходом к вопросу его рассмотрения.

Чтобы преподаватель мог выделить процесс неуспеваемости у школьника, ему необходимо знать причины отставания в обучении школьников, а также психологические особенности неуспевающих школьников. Для этого необходимо более детальное рассмотрение этих вопросов для выработки какого-либо определенного решения проблемы отставания в обучении. В следующей части работы мы рассмотрим причины отставания в обучении, и варианты проявления отставания в обучении школьников.

* 1. **Основные причины и варианты проявления отставания в обучении школьников**

В последние годы в педагогической практике отмечен значительный рост количества учащихся, для которых усвоение школьной программы представляет трудности. По различным данным, число неуспевающих школьников превышает 30 % от общего числа учащихся. Своевременное выявление причин, приводящих к неуспеваемости в младшем школьном возрасте, и соответствующая коррекционная работа позволяют уменьшить вероятность перерастания временных неудач в хроническую неуспеваемость, что в свою очередь снижает вероятность возникновения у ребенка нервно–психических и психосоматических расстройств, а также различных форм девиантного поведения, развивающегося на основе стрессовых состояний.

С чем связаны случаи отставания в обучении у некоторых детей?

В детской патопсихологии и детской психиатрии хорошо изучены причины школьной неуспеваемости (Г.М. Дульнев, С.Д. Забрамняя, А.Я. Иванова, К.С. Лебединская, А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский, Г.Е. Сухарева).

Неуспеваемость связана с индивидуальными особенностями детей, с условиями протекания их развития, с наследственными факторами. Именно поэтому необходима систематизация различных подходов к проблеме возникновения неуспеваемости, к выявлению вызывающих ее причин [32; с.102].

К числу причин, приводящих к нарушению успеваемости детей в массовых школах, относятся: истинная умственная отсталость; парциальные дефекты анализаторов (слуха, речи, моторики, дисграфия, акалькулические явления); педагогическая запущенность; нарушения умственной работоспособности (вследствие церебрастенических состояний) [22; с.76].

Существуют различные концепции и теории неуспеваемости. Так, представители биологизаторской теории считают, что главная причина возникновения неуспеваемости – врожденные факторы, которые не изменить обучением. Согласно социогенетическому подходу, неуспеваемость является следствием влияния неблагоприятной среды [53; с. 174].

Существует мнение, что для выявления причин неуспеваемости необходимо комплексное обследование [34; с. 42]. К психологическому обследованию необходимо добавить антропометрическое (тип сложения) и психофизиологическое (свойства нервной системы) обследования.

Гарольд Б. Леви замечает, что в последнее время объем исследований, посвященных проблеме неуспеваемости, так возрос, что ни один ученый на может уследить за ними. «Психологи почти не читают медицинских журналов, врачи не интересуются психологической литературой, а школьные учителя не читают ни того, ни другого» [23; с. 53].

Огромное разнообразие причин неуспеваемости, отраженных в литературе, приводит, по мнению А.Ф. Ануфриева к тому, что педагог, выясняя причину трудностей в обучении, испытывает сложность в выборе диагностических методик и коррекционных программ [3; с. 120].

В зависимости от причин, которые вызывают неуспеваемость существует несколько подходов к классификации типов неуспеваемости. Рассмотрим некоторые их них.

Так, А.А. Бударный выделяет два типа неуспеваемости – абсолютную и относительную. Абсолютная неуспеваемость, по мнению автора, выражена оценками «2» и «1» и соотносится с минимальными требованиями школьной программы. Относительная неуспеваемость характеризуется недостаточной познавательной нагрузкой тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования школьной программы и возможностями отдельных учащихся.

Польский исследователь В.С. Цетлин анализируя литературу по проблеме неуспеваемости, акцентирует внимание на том, что наряду с фиксированной неуспеваемостью существует неуспеваемость скрытая, что школьная неуспеваемость может выражаться не только в пробелах знаний, но и в отношении учащихся к учению [63; с. 92].

А.М. Гельмонт [24; с. 106] и Н.И. Мурачковский [45; с. 118] представляют другую классификацию, построенную в зависимости от устойчивости отставания. Они выделяют три степени школьной неуспеваемости и причины её возникновения в каждом случае (таблица 1).

Таблица 1 Степени школьной неуспеваемости

|  |  |
| --- | --- |
| * Общее и глубокое отставание (по многим или всем предметам длительное время)
 | * Неподготовленность.
* Неблагоприятные условия (болезнь, семейные обстоятельства).
* Нерадивость, лень.
* Недостаточный уровень общего развития.
 |
| * Частичная, но относительно стойкая неуспеваемость (по 1-3 наиболее сложным предметам).
 | * Недостатки преподавания.
* Недоработки в предыдущих классах.
* Отсутствие интереса к учебе, сознательности.
 |
| * Эпизодическая неуспеваемость (то по одному, то по другому предмету).
 | * Недочеты преподавания.
* Неаккуратное посещение школы.
 |

Классификация английского автора Ф. Шонелла составлена на основании выделения вызывающих ее причин, а именно [10; с. 79]:

А – общая неуспеваемость, к которой ведет тупость;

В – общая неуспеваемость (исправленная и неисправленная) или специальная (исправленная и неисправленная).

С – неуспеваемость, вызванная нереализованными возможностями ребенка. Высшая степень этой неуспеваемости ведет в «В», т.е. к общей неуспеваемости.

Н.П. Локалова выделяет два типа школьной неуспеваемости: общее отставание в учебе и отставание по отдельным предметам [39; с. 24].

В научной литературе имеются попытки сгруппировать причины неуспеваемости школьников. А.М. Гельмонт поставил задачу соотнести причины неуспеваемости с ее категориями. Им были выделены причины трех категорий неуспеваемости: глубокого и общего отставания (I категория), частичной, но относительно устойчивой неуспеваемости (II категория), эпизодической неуспеваемости (III категория) [24; с. 19].

В качестве причин I категории отмечены: низкий уровень предшествующей подготовки ученика; неблагоприятные обстоятельства разного рода (физические дефекты, болезнь, плохие бытовые условия, отдаленность местожительства от школы, отсутствие заботы родителей); недостатки воспитанности ученика (лень, недисциплинированность), его слабое умственное развитие.

Для II категории указаны: недоработка в предыдущих классах (отсутствие должной преемственности); недостаточный интерес ученика к изучаемому предмету, слабая воля к преодолению трудностей.

Для III категории выявлены: недостатки преподавания, непрочность знаний, слабый текущий контроль; неаккуратное посещение уроков, невнимательность на уроках, нерегулярное выполнение домашних заданий [24; с. 20-56].

Анализируя данные точки зрения, взгляды на проблему отставания школьников в обучении можно сказать, что они в недостаточной мере раскрывают причины отставания в обучения, чтобы исходя из условий их предотвращения создать такие психологические условия, которые бы способствовали преодолению отставания в обучении школьника. Это связано, прежде всего, с тем, что вышеуказанные причины отставания, их классификация были рассмотрены с точки зрения скорее практической педагогики, но никак не психологии, поскольку основными причинами отставания в обучении здесь указываются неподготовленность, недостатки преподавания, неаккуратное посещение школы и т.д., т.е. те причины, которые можно устранить чисто педагогическими мерами (дополнительные занятия, повышение квалификации педагогов, контроль за посещением и т.д.).

Однако, как уже было установлено, педагогический взгляд на проблему отставания в обучении школьника, как в раннем школьном возрасте, так и на более позднем периоде обучения (7-9 классы) отнюдь не является исчерпывающим. Более того, такой взгляд на проблему отставания, по моему мнению, является чрезвычайно опасным как для ученика, в частности, так и для общества, в целом. Это утверждение подтверждается тенденциями развития нашего общества на современном этапе, когда среди школьников все более участились случаи психологического невосприятия как процесса обучения, так и педагогов. И здесь, как видится, проблему отставания в обучении одними педагогическими мерами, какими бы продвинутыми они не были, не решить. Поэтому, при рассмотрении проблемы отставания в обучении школьника, с данной точки зрения, т.е. с признанием необходимости рассмотрения этой проблемы с точки зрения практической психологии и психодиагностики, становится очевидным, что причинами отставания в обучении конкретного школьника наряду с педагогическими (безусловно), скорее всего окажутся и причины психологического характера, без устранения которых преодоление отставания школьника в обучении будет невозможным, и, скорее всего, выльется в его неуспеваемость, а впоследствии и в запущенность в обучении.

Более удачное (но неполное) описание системы причинно-следственных связей неуспеваемости дано в работе Ю.К. Бабанского. Он изучил учебные возможности школьников, объединил в этом понятии два основных фактора успеваемости.

Учебные возможности, в понимании Ю.К. Бабанского, составляют некий потенциал личности в учебной деятельности и представляют синтез особенностей самой личности и ее взаимодействий с внешними влияниями. Т.е. он предпринял попытку рассмотреть причины неуспеваемости в контексте взаимосвязанности педагогических и психологических причин отставания в обучении [6; с. 18].

Схема изучения учащихся, разработанная Ю.К. Бабанским и его сотрудниками, предназначена для целей оптимизации процесса обучения на уровне школы (Приложение А).

К причинам внутреннего плана он относит дефекты здоровья детей, их развития, недостаточный объем знаний, умений и навыков.

К причинам внешнего порядка отнесены в первую очередь педагогические:

а) недостатки дидактических и воспитательных воздействий;

б) организационно-педагогического характера (организация педагогического процесса в школе, материальная база);

в) недостатки учебных планов, программ, методических пособий, а также недостатки внешкольных влияний, включая и семью.

Очень важно в схеме Ю.К. Бабанского то, что показаны связи между группами причин, различаются явления первого и второго порядка, соотносящиеся между собой как причины и следствия. Так, например, отрицательное влияние семьи связано с недисциплинированностью ученика.

Условия внутреннего и внешнего плана не однородны - они представлены определенными группами явлений: особенности организма и особенности личности школьника составляют две взаимосвязанные группы явлений внутреннего плана в первом кругу условий внешнего плана, т.е. наиболее непосредственно воздействующих на особенности самого ученика. При этом выделяются следующие группы явлений: бытовые и гигиенические условия жизни и деятельности ученика (в семье и в школе); особенности учебно-воспитательного процесса в школе и особенности воспитания в семье [61; с. 104].

Следующий за данным круг определяет те обстоятельства, следствием которых являются причины предыдущего круга. Здесь можно указать такие группы: причины недостатков бытового и гигиенического плана; условия, вызывающие недостатки учебно-воспитательного процесса в школе; условия, вызывающие недостатки воспитания в семье. При этом последующий круг должен раскрывать причины этих причин [19; с. 40-68].

Некоторые другие попытки сгруппировать причины неуспеваемости больше отвечают теоретическим требованиям в вопросе преодоления отставания в обучении. В частности, представляет интерес схема П.П. Борисова. В ней рассматриваются три группы причин неуспеваемости [13; с. 27-31]:

1. Общепедагогические причины.
2. Психофизиологические причины.
3. Социально-экономические и социальные причины.

Причины I группы порождаются, как считает автор, недостатками учебно-воспитательной работы учителей. Соответственно эти причины делятся на дидактические (нарушение принципов и правил дидактики) и воспитательные (главным образом недооценка внеклассной и внешкольной работы с детьми).

Вторая группа причин обусловлена нарушениями нормального физического, физиологического и интеллектуального развития детей.

Причины III группы, отмечает П.П. Борисов, непосредственно не зависят от учителей и учащихся. К ним он относит слабую материально-техническую базу школы, низкий уровень дошкольного воспитания детей, не разработанность проблем языка обучения, домашние условия жизни учащихся, культурный уровень родителей, отношения в семье, нехватку учителей [19; с. 29].

В данной классификации внутренние по отношению к учащемуся причины (состояние здоровья, особенности психики) отчленены от внешних (школьные условия, социальные условия); условия обучения отделены от более широких социальных условий. Однако, следует сказать, что при таком подходе можно усмотреть определенную непоследовательность суждений. Например, психофизиологические причины также мало зависят от воли учителей и учащихся, как и причины социальные. С другой стороны, неверно связывать недостатки учебно-воспитательной работы только с деятельностью учителя.

Таким образом, представленные характеристики в данной классификации выделяют отдельные причины неуспеваемости, а не рассматривают ее в комплексе, что является их общим недостатком в вопросе рассмотрения причин, способствующих отставанию школьника в обучении. А ведь, как мы знаем, без определения причин отставания в обучении, невозможно и преодоление этого явления.

Психолого-педагогическая типология общего отставания в учении у младших школьников (В.П. Талонов, Ю.З. Гильбух) включает три поведенческих типа:

А: дети с низкой интенсивностью учебной деятельности. Доминирующим мотивом поведения у детей данной группы является проблемность в самоутверждении в активной, практически осязаемой деятельности, в признании со стороны авторитетных сверстников. Как правило, эти потребности не находят удовлетворения в учебной деятельности, и ребёнок поэтому стремится утвердить себя в различных видах внешкольных занятий.

Б: дети с низкой эффективностью учебной деятельности. Причинами недостаточного развития познавательных способностей в этом случае обычно служат либо бедность чувственного и речевого опыта ребёнка, обусловленные низким культурным уровнем родителей, недостатком родительской любви и заботы в дошкольный период и во время обучения в школе, либо микропоражения в коре головного мозга, либо и то, и другое вместе.

В: дети с сочетанием признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности. Обычно эти два признака неуспеваемости ребёнка объединены определёнными причинно-следственными связями, возможно также одновременное их проявление. В соответствии с этими вариантами учащиеся данного типа могут быть разделены на три группы.

Отличительным признаком первой группы является обусловленность низкой интенсивности учебной деятельности предшествующей ей низкой эффективностью. Другие специфические признаки: низкий уровень развития познавательных способностей (в первую очередь – мышления и речи) как результат недостаточного внимания к ребёнку со стороны родителей; в начале обучения – в первом классе наблюдаются старательность, переживание неудач в учении, в дальнейшем, однако, такое отношение сменяется равнодушием, тупой пассивностью; отношения с учителями, родителями и сверстниками, как правило, спокойные.

Отличительной чертой второй группы детей является обусловленность низкой эффективности учебной деятельности её низкой интенсивностью на начальном этапе обучения. Источник последней – это либо несформированность мотивов учения на начальном его этапе, либо лёгкие нарушения функций эмоционально-волевой сферы.

Особенностями учащихся третьей группы являются одновременные независимые проявления низкой интенсивности, и низкой эффективности с первых дней обучения в школе. Специфические признаки: тотальная психологическая неготовность к школьному учению, ярко выраженная психическая инфантильность, охватывающая не только эмоционально-волевую, но и другие сферы личности.

На мой взгляд, наиболее детально вопрос школьной неуспеваемости рассмотрела в своей работе Локалова Н.П., которая при диагностике и коррекции причин, вызывающих те или иные случаи отставания в школьном обучении руководствовалась тремя подходами: педагогическим, психологическим и нейропсихологическим [39; с. 16].

При этом она выделяет нейропсихологический и психолого–педагогический факторы школьного обучения и рассматривает их влияние на успеваемость.

Согласно ее утверждениям, все психические процессы имеют сложное многокомпонентное строение и опираются на работу многих мозговых структур, каждая из которых вносит свой, специфический вклад в их протекание. В связи с этим каждая трудность может иметь место при дисфункции различных отделов головного мозга, но в каждом из этих случаев она проявляется специфично, качественно отличаясь от особенностей его проявления при недостатках развития других мозговых структур. «Слабые», недостаточно сформированные и закрепленные в дошкольном детстве составляющие психических функций оказываются наиболее уязвимыми в условиях, требующих мобилизации психической активности.

Каковы причины возникновения «слабых» или недостаточно сформированных составляющих психических процессов? Локалова Н.П. называет две основные причины их несформированности.

Первая причина связана с индивидуальными особенностями онтогенеза ребенка, которые могут проявляться в незавершенности формирования функциональных систем психики, недостаточной зрелости психических процессов, не соответствующей данному возрастному периоду. К такому отставанию в развитии психики приводят, в частности, условия социальной среды (внутрисемейные отношения, плохие условия жизни и др.), в которой растет ребенок и которая препятствует нормальному периоду развития.

Вторая причина – в специфике морфогенеза ребенка: в неравномерном созревании мозговых зон, влияющих на формирование функциональных систем, обеспечивающих те или иные психические функции. Обратить особое внимание на эту причину заставляет резкое увеличение количества детей с трудностями в обучении, которые обусловлены незавершенным внутриутробным развитием мозга детей, родившихся до срока или с малым весом. Кроме того, имеются данные о том, что большая часть неуспевающих школьников имеет некоторые неврологические симптомы, свидетельствующие о неблагополучии в нервной системе ребенка, но недостаточные для постановки собственно медицинского диагноза [39; с. 27].

В обобщенном виде можно представить четыре варианта причин школьной неуспеваемости, связанных с онтогенезом мозга ребенка:

1) требования учебного процесса не совпадают по времени со стадией нормального анатомического и функционального развития мозга; требования опережают возрастную готовность к выполнению поставленных перед ребенком задач;

2) отставание в анатомическом развитии отдельных мозговых структур, или гетерохрония развития;

3) даже при нормальном морфологическом созревании может не складываться соответствующий уровень функционирования структур мозга;

4) не проработаны взаимодействия между различными структурами или между психическими процессами [39; с. 30].

Итак, нейропсихологический фактор, связанный с созреванием различных мозговых структур и психологических функциональных систем, то есть с тем, что представляет собой мозговое обеспечение психической деятельности, оказывает существенное влияние на протекание психических процессов ребенка в условиях школьного обучения. И хотя эти недостатки развития, как правило, устраняются за счет природных механизмов вследствие когнитивных воздействий, оказываемых на мозговые процессы ребенка в процессе школьного обучения, носят преходящий характер, действие этого фактора нужно обязательно учитывать, понимая природу трудностей некоторых детей на первых этапах школьного обучения.

Самое главное здесь – активно воздействовать путем безусловного выполнения школьником учебных заданий (конечно, требующих в этом случае от учащегося больших интеллектуальных усилий) на соответствующие мозговые структуры, обеспечивая таким образом их более быстрое созревание (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин).

Другим фактором, существенно влияющим на успешность усвоения знаний детьми, а следовательно, и на их успеваемость, является психолого–педагогический фактор, составляющими которого выступают возраст ребенка, начинающего систематическое обучение в школе, и дидактико–методическая система, в рамках которой будет осуществляться школьное обучение [39; с. 76].

Эффективным может быть только то воспитание, которое учитывает психологические особенности ребенка, а также достигнутый им на данный момент уровень психического развития. Не учитывать это невозможно, так как существует внутренняя логика природного психического развития, проявляющаяся в приобретении таких свойств и качеств, которые являются результатом взаимодействия внешнего и внутреннего. Нарушить ее или не считаться с ее законами – значит грубо вмешаться в естественный природный процесс, что непременно приведет к непредсказуемым негативным последствиям.

Иными словами, момент начала школьного обучения ребенка должен быть точно согласован с периодом его наилучшей готовности к нему. И таким периодом является возраст 6–7 лет. Начало школьного обучения в более раннем или более позднем возрасте не будет столь эффективным, создаст ребенку много трудностей и негативно скажется на результатах обучения.

Раннее начало школьного обучения (например, в 5 лет, а некоторых детей и в 6 лет) оказывается неэффективным в связи с ненаступлением еще периода особой чувствительности к обучающим воздействиям и потому потребности в них. Именно поэтому, как показывает школьная практика, так тяжело учить слишком маленьких детей, которые с трудом воспринимают то, что легко дается детям в возрасте 6–7 лет. Но и начало школьного обучения в более позднем возрасте (8–9 лет) тоже является малоуспешным, так как пройден уже период наилучшей восприимчивости ребенка к обучающим воздействиям, «закрылись» воспринимающие «каналы», и ребенок гораздо с большим трудом усваивает материал, который дался бы ему значительно легче, начни он обучение в более раннем возрасте [39; с. 78].

Другой составляющей психолого–педагогического фактора, как уже отмечалось, является та дидактико–методическая система, в рамках которой осуществляется школьное обучение.

В настоящее время для психологии и педагогики существенность влияния на психическое развитие детей процессов обучения является бесспорной. Это теоретическое положение подкрепляется результатами современных психофизиологических исследований с использованием электроэнцефалографических показателей.

Решение проблемы соотношения обучения и развития должно дать свой ответ на важный вопрос практики обучения: должна ли педагогика строить процесс обучения, опираясь на уровень развития, которого ребенок достиг к настоящему времени, на его пройденные и завершенные этапы, или ориентироваться на структуры, которые еще только находятся в состоянии своего становления? Ответ на этот вопрос определяет принципиальную позицию в подходе к построению системы обучения.

Несмотря на признание важной роли обучения в процессах психического развития, школьные учебные программы долгие годы ориентировались на вчерашний день в развитии ребенка, то есть на уровень его актуального развития. Это так называемое традиционное школьное обучение, которое, хотя и обеспечивает некоторое продвижение в развитии учащихся, все же не предоставляет возможности раскрыться внутренним движущим силам развития не только в детском возрасте, но и во взрослой жизни.

Неудовлетворенность таким положением дела привела Л.В. Занкова, а затем В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина к разработке развивающих учебных программ для начальной школы. Отличие развивающих программ от традиционной программы состоит в том, что в них путем специального структурирования содержания на базе основных законов психического развития создается зона ближайшего развития школьников. Это означает, что в ходе усвоения знаний приводится в движение ряд внутренних процессов развития, которые вне такого обучения были бы невозможными. В результате психическое развитие учащихся поднимается на более высокий уровень по сравнению с традиционной системой обучения.

Если рассмотреть этот вопрос в контексте школьной неуспеваемости, становится ясным, что обучение по развивающим учебным программам в условиях постоянной ориентировки на «завтрашний» день в психическом развитии ребенка, создание сегодня тех психологических предпосылок, которые будут необходимы ему в будущем для освоения учебного материала, обеспечивают более высокую степень успешности школьного обучения.

Однако выбор дидактической системы для своего ребенка родителями не всегда возможен в силу различных причин. И хотя в связи с поликаузальностью школьной неуспеваемости нельзя утверждать, что само по себе обучение по развивающим программам гарантирует полную школьную успеваемость, а обучение по традиционной программе, наоборот, неизбежно приводит к неуспеху, все же есть веские основания полагать, что обучение ребенка в развивающей среде создает лучшие условия для успешного усвоения знаний.

Таким образом, при рассмотрении вопроса касательно причин возникновения отставаний в школьном обучении следует сказать, что в данном случае следует исходить из такого понятия «отставания в обучении», при котором будут рассматриваться три стороны этого явления – педагогическая, психическая и психологическая – в тесном переплетении друг с другом. Поэтому, среди основных причин отставания в обучении мы увидим как причины педагогического характера (неэффективность методов обучения, недостаточная квалификация педагогов), так и причины, касающиеся психического развития ребенка (особенно на первых этапах обучения в начальной школе), а также психологические причины, которые выходят на главные роли именно по истечении определенного периода обучения – к более старшим классам.

**1.3 Возможности преодоления отставания в обучении учащихся в условиях совместной работы практического психолога, педагогов, родителей и обучаемых**

Для всех неуспевающих школьников характерна, прежде всего, слабая самоорганизация в процессе учения: отсутствие сформированных способов и приемов учебной работы, наличие устойчивого неправильного подхода к учению.

Неуспевающие учащиеся не умеют учиться. Они не хотят или не могут осуществлять логическую обработку усваиваемой темы. Эти школьники на уроках и дома работают не систематически, а если оказываются перед необходимостью подготовить урок, то либо делают это наспех, не анализируя учебного материала, либо прибегают к многократному чтению его с целью заучивания наизусть, не вникая в сущность заучиваемого. Эти учащиеся не работают над систематизацией усваиваемых знаний, не устанавливают связей нового материала со старым. Вследствие этого знания неуспевающих имеют бессистемный, фрагментарный характер [8; с. 24-25].

Такой подход к учению приводит к систематической интеллектуальной недогрузке, что в свою очередь ведет к значительному снижению темпов умственного развития этих школьников и еще больше усиливает их отставание от одноклассников.

Низкая самоорганизация неуспевающих школьников проявляется также в низком уровне овладения такими психическими функциями как память, восприятие, воображение, а также в неумении организовать свое внимание (как правило, на уроках неуспевающие школьники невнимательны). Воспринимая учебный материал, они не стремятся воссоздать его в виде образов, картин.

Педагогам массовой школы хорошо известно, что дети, стойко не усваивающие школьную программу, имеют отрицательные особенности характера и нарушения поведения. Всестороннее исследование особенностей психического развития неуспевающих школьников - диагностический психологический эксперимент, подробное биографическое изучение, наблюдение за поведением на уроках и во внеурочной деятельности, беседы с родителями и учителями - позволило выявить ряд условий, способствующих формированию искажений в развитии личности детей [17; с. 448].

Первым и наиболее важным фактором становление отрицательных черт характера является нежелание учиться, отвращение неуспевающего ребенка к всякого рода учебной работе. Стойкие трудности в усвоении материала, постоянное чувство неудачи естественно приводят к тому, что такие дети избегают самого процесса приготовления уроков, рвут тетради, прячут учебники, плачут в ответ на школьные требования. Они начинают прогуливать занятия, дома лгать, обманывать, говорить, что «ничего не задано», а в школе - что «забыл книги дома» и т.д. В этих поступках начинает просматриваться эмоциональное искажение, зачатки отрицательных черт характера уже в первые шесть месяцев, в течение первого года обучения. Такие особенности поведения формируются очень быстро и уже ко второму полугодию такие дети очень заметны в массовой школе [20; с. 180].

К этому времени (то есть ко второму классу) присоединяется следующий фактор - конфликтные отношения с учителями. На первый взгляд, кажется, что эти отношения носят негативный характер, даже складывается мнение о предвзятом отношении педагогов к неуспевающим детям. Учителя грубо к ним обращаются, кричат на них, делают замечания в оскорбительной форме, жалуются родителям, обсуждают друг с другом в открытой форме, при других школьниках. В то же время, беседы и тщательное наблюдение позволяют понять, что такое поведение учителей вызвано беспомощностью, неумением работать с такими детьми, особым вниманием к ним, минимальными успехами в учебе. Здесь используются все доступные средства. Повышенным тоном, нотациями и морализаторством педагоги пытаются привлечь внимание слабоуспевающих учеников, включить их в учебную работу, заставить заниматься.

Стойкая конфликтная ситуация приводит к тому, что и неуспевающие дети через короткое время начинают дерзить в ответ, грубить учителю, демонстративно уходить с уроков, срывать учебный процесс. У неуспевающих школьников возникают и закрепляются разнообразные отрицательные черты характера - конфликтность, злобность, аффективная возбудимость.

Аналогичные проблемы возникают у стойко неуспевающих детей по отношению к родителям. Поведение родителей является еще более сложным и противоречивым. Чаще всего родители неуспевающих учеников имеют претензии к школе, обвиняют учителей, учебную программу, но при наблюдении в неформальной обстановке отчетливо видно, что эти же родители постоянно упрекают детей именно учебными проблемами. Уставших детей сажают сразу после школьных занятий учить домашние задания, сидят вместе с ними, нанимают репетиторов, часто применяют физические наказания, кричат и т.д. Тем самым родители окончательно теряют доверие своих детей, постоянными конфликтами усугубляют домашнюю обстановку и их неуспевающие дети начинают уходить «на улицу». Становятся постоянными уходы из дома, возвращение домой поздно вечером, дети всячески врут, пытаясь выкрутиться из создавшейся ситуации. Это происходит уже к концу третьего класса [35; с. 117].

Задачи сегодняшнего дня нашей школы и ее ближайшего будущего требуют поиска практических и кратчайших путей использования достижений современной возрастной и педагогической психологии в процессе преодоления отставания в обучении.

Как показывает наше исследование, одним из таких путей может стать выявление резервов, скрытых пока еще во многих особенностях психического развития детей и далеко не всегда использующихся в современном обучении с целью повышения его эффективности.

Каковы же с точки зрения психологов наиболее «трудные проблемы», свойственные организации современного школьного обучения, которые усложняют реализацию поставленных перед школой задач, плохо способствуют оптимальному психическому развитию учащихся?

Обобщая результаты нашего исследования, можно сделать следующие основные выводы.

I. В интеллектуальной сфере отмечается недостаточная сформированность самостоятельности мышления, осознанного владения приемами и способами умственной работы. В среднем примерно для одной трети детей самостоятельное овладение элементарной, но новой умственной деятельностью при изучении даже несложного материала представляет большие трудности. Эти учащиеся действуют по образцу, на уровне узнавания, применяют старые приемы мыслительной работы и, если эти приемы не подходят, сразу отказываются от возможности самостоятельно разобраться в существе дела. У них не развиты (отчасти собственными неуспехами, отчасти тем, что перед ними не ставятся специальные задачи на поиск самостоятельных решений) умения анализировать новый учебный материал.

Даже у школьников, у которых имеются необходимые навыки анализа материала, стремление к самостоятельному его освоению, как правило, наблюдается лишь в редких случаях. У учащихся преобладает установка на получение надежного результата без интереса к самому способу его получения. Они как бы стремятся угадать, понять, что нужно учителю, какой ответ он хочет услышать.

У школьников, особенно в младших классах отсутствует ясное понимание того, что, как и зачем он делает, для чего выполняет то или иное задание, какую задачу (или тип задач) он в данный момент решает, существует ли обобщенный способ действия для задач этого класса. Другими словами, школьник часто не понимает, чему именно он учится в настоящий момент и как это связано с тем, что он учил раньше и что будет учить потом.

При усвоении различных предметов учащиеся со слабым развитием мысленного планирования, то есть с плохо развитой способностью действовать в уме, не в состоянии соотнести общие теоретические положения (знания, даваемые в отвлеченном виде) и конкретные описания: первые обычно воспринимаются детьми как «нагрузка», лишенная внутреннего и содержательного смысла, как то, что нужно выучить и знать, но непонятно зачем. Это приводит к тому, что учащиеся не понимают доказательств, теоретических рассуждений, выведения разного рода закономерностей, выучивают материал дословно, механически, что мешает продуктивности умственного развития.

Таким образом, основными недостатками развития интеллектуальной сферы школьников в процессе обучения можно считать несформированность у них учебной деятельности, приемов, способов, навыков интеллектуальной работы. Учащиеся слабо владеют умением конкретизировать теоретические положения, делать научно обоснованные обобщения, им легче просто воспроизвести заученный материал, но трудно осуществить сравнение, установить причинно–следственные связи, самостоятельно разобраться в незнакомом материале, сделать выводы, доказательно ответить на поставленный вопрос. Это затрудняет учение, делает его неинтересным, требующим огромного напряжения механической памяти и усидчивости, занимающим неоправданно большое количество времени, не развивает творческого потенциала школьника.

II. Анализ формирования мотивационно–потребностной сферы показал, что у многих учащихся недостаточно развиты познавательные интересы. В среднем лишь 22 % школьников средних и старших классов имеют устойчивый интерес к учебным предметам, у большинства сформированного активного интереса к учению нет [39; с. 15].

Очень многие учащиеся не обладают достаточно развитыми качествами, необходимыми для успешного осуществления учебной деятельности: умением владеть собой, ответственностью, организованностью, трудолюбием. У значительной части не развита потребность в самовоспитании. Ребята, как правило, не стремятся изменить свой уровень саморегуляции (например, укрепить свою волю, развить определенные черты характера и т. п.). Значительная часть учащихся не включают проблемы самовоспитания в круг своих интересов и не умеют планировать свою деятельность.

Несформированность мотивации учения, недостаточная развитость познавательных интересов ведут к тому, что учение воспринимается школьниками как неприятная обязанность, порождающая в значительной части случаев отрицательные эмоции, общее негативное отношение к школьному обучению как необходимому условию получения знаний и развития личности.

Таковы основные психологические факторы, обусловливающие недостаточную эффективность процесса обучения в современной школе. На основе анализа этих факторов можно сформулировать некоторые психологические рекомендации по совершенствованию учебно–воспитательного процесса с целью преодоления отставания в обучении при условии совместной работы практического психолога, педагогов, родителей и обучаемых.

На основе анализа научной литературы по вопросам преодоления отставания в обучении школьника на различных этапах его обучения, исходя из психологических черт обучаемого, как основной проблемы успешного обучения, можно разработать несколько рекомендаций по взаимодействию педагогов, школьного психолога, родителей с обучаемым с целью наиболее эффективного преодоления отставания в его обучении.

1. Для развития интеллектуальной сферы школьников, формирования самостоятельности мышления, осознанного владения приемами и способами интеллектуальной деятельности необходимо такое структурирование программного материала, при котором учащиеся получали бы, прежде всего, представление о нем и лишь затем, после общей ориентации, переходили к специальной проработке и детальному изучению многообразных конкретных фактов, в которых эти единые для данного материала свойства действительно существуют. Предварительная ориентация детей в типизированных особенностях изучаемого предмета психологически важна для формирования у них с самого начала обобщенных знаний, позволяющих достаточно эффективно осваивать конкретный и разнообразный материал, не теряясь в его деталях и частностях и не тратя на их осмысление лишнего времени.

Учащийся должен владеть системой умственных навыков, то есть некоторых обобщенных интеллектуальных умений (воспринимать любую конкретную задачу как выражение общих зависимостей данного предмета, направленно вести ее анализ, избирательно используя имеющиеся в его опыте знания, приемы и способы действия и т. п.). Каждый предмет имеет свою специфику и предполагает свою систему способов и приемов овладения им. Важно, чтобы систематически и настойчиво сквозь каждый учебный предмет, сквозь каждую тему (и это необходимо учитывать и в программах по предметам) проводилась одна из основных линий обучения – способность выделять главное и отбрасывать второстепенное. Для этого нужно, чтобы изложение материала в учебнике или в рассказе учителя обязательно включало главные и второстепенные детали. Нельзя, как это сделано в некоторых современных учебниках, оставлять только такой материал, который нужно обязательно знать. Очень важно варьировать и второстепенные детали, учить выражать в словах не только главное, но и второстепенное, то, что не следует на первый взгляд принимать во внимание при изложении основной мысли. Целесообразно разработать программу обучения соответствующим интеллектуальным навыкам на протяжении всех лет обучения, когда каждый навык вводится именно на том этапе обучения, на котором необходимость овладения им осознается и переживается школьником как важное условие для усвоения учебного материала.

2. Наличие активного интереса к учебным предметам определяется, прежде всего, содержанием обучения. Мотивационное воздействие может оказывать лишь тот учебный материал, содержание которого соответствует потребностям ребенка. Так, необходимо иметь в виду, что у всех школьников имеется потребность и в новых впечатлениях, и в постоянной умственной деятельности, упражнении отдельных психических функций (мышления, воображения). У младшего школьника при благоприятных условиях возникают и развиваются такие важные для будущей жизни потребности как потребности в умственной деятельности во внутреннем плане; в теоретическом осмыслении наблюдаемых явлений. В подростковом возрасте отчетливо проявляются потребности в рефлексии и самооценке, в самоутверждении и самовоспитании. В юности возникает иное – острая потребность в поиске смысла жизни, в мировоззрении как системе знаний, объясняющих окружающий мир. Поэтому при разработке тематических и поурочных планов, при подборе учебного и иллюстративного материала педагог обязан всегда учитывать характер потребностей учащихся, с тем чтобы содержание учебного материала удовлетворяло и способствовало развитию школьников.

Содержание учебного материала, конечно, должно быть вполне доступно учащимся, но в то же время материал может быть весьма сложным и трудным, чтобы вызвать активную мыслительную работу. В противном случае он не будет удовлетворять потребности учащихся в постоянном развитии психических функций (памяти, мышления, воображения) и вызывать ярких эмоций (не только положительных, но и отрицательных). «Легкий», малосодержательный учебный материал не ведет к возникновению и развитию новых потребностей. Информационно бедный материал не обладает мотивационным познавательным эффектом, не вызывает и не формирует положительных устойчивых мотивов учебной деятельности. Поэтому вряд ли правильно поступают те учителя, методисты, которые в основном упрощают содержание учебного материала, буквально разжевывают все сложные вопросы. Подобный путь приводит лишь к временному, сиюминутному успеху. Чрезвычайно важно, чтобы каждый ученик, в том числе и слабоуспевающий, осознал свою способность преодолевать трудности, испытал эмоциональный подъем в связи с выполнением сложной работы. При этом учебный материал должен строиться так, чтобы новая информация могла быть обязательно осмыслена с позиции прошлого знания и опыта.

Для более интенсивного развития внешкольных познавательных интересов следует рекомендовать широкую систему кружковой работы, которая развертывается прежде всего в самой школе, более активное внедрение факультативов, улучшение и расширение школьных библиотек за счет выписывания научно–популярных журналов и книг. Педагогам, воспитателям, школьному психологу следует рекомендовать чаще обращать внимание учащихся на содержание научно–популярных программ радио и ТВ, обсуждать их на классных часах, кружковых занятиях, использовать на уроках. Особое внимание в повседневной школьной жизни учащихся средних и старших классов следует уделять свободным дискуссиям познавательного характера. Чрезвычайно важно поднять престиж чтения в классе, добиваясь этого через широкое обсуждение книг, сопоставление впечатлений от книг и кинофильмов и т. п.

3. Специальной педагогической и методической задачей должно стать формирование у школьников адекватной самооценки в учебной деятельности, способствующей развитию правильного отношения к собственным успехам и неудачам. Большое значение в этом плане имеет формирование правильного отношения школьников к своим учебным ошибкам. Следует изменить существующее в настоящее время отношение к ошибке как к чему–то недопустимому, наказуемому, сломать привычную ориентацию учителей на единственно возможный правильный ответ (особенно в начальной школе). Ученик должен усвоить, что ошибки в какой–то мере неизбежны в ходе нормальной познавательной деятельности и (при правильном отношении к ним) могут помочь глубже понять изучаемый материал.

Для профилактики и преодоления школьной тревожности, создания эмоционального благополучия у школьников также необходимо обратить внимание на формирование адекватной самооценки школьников, на развитие правильного отношения к результатам своей деятельности, ориентации не на «ошибку», а на получение новых знаний. Важное место в профилактике школьной тревожности занимает отношение к учащемуся со стороны учителей, уважение чувства собственного достоинства учащегося. Учитель, школьных психолог, директор школы должны восприниматься школьником не как лица, призванные карать, а как люди, основная функция которых – укрепление его веры в себя, помощь в развитии и решении его проблем. Учителям следует проводить специальную разъяснительную работу с родителями для формирования у последних правильного отношения к отметкам, успехам и неудачам ребенка. Стараться показать родителям, что при занятиях с ребенком нужно по возможности свести к минимуму негативные оценки, а обращать особое внимание на качественный анализ деятельности школьника. Важно, чтобы ребенок знал и чувствовал, что его успехи и неудачи, радуя или огорчая родителей, вместе с тем не влияют на их общее отношение к нему.

Таким образом, одна из главных задач психологической коррекции - восстановить у ребенка желание учиться. У человека существует врожденная потребность «извлекать смысл из окружающего нас мира и делать это при произвольном контроле» [20; с. 347].

Эта потребность у ребенка может снижаться. Причиной является насильственное ограничение, жесткий внешний контроль в познавательной деятельности ребенка, часто усугубляемый негативными оценками его личности и ума при ошибочных действиях, которые ошибочными являются часто только с точки зрения взрослого, не умеющего или не желающего вникнуть в ход детского суждения.

Бывает, что учащийся боится осознать свою ошибку, старается защититься от этого осознания, уходит от решения проблем, что ведет к интеллектуальной пассивности [45; с. 183].

Поэтому при восстановлении желания учиться путь психологической коррекции - поощрение готовности к поиску противоречий, несоответствий, создание таких условий, при которых уже сам поиск доставлял бы удовлетворение независимо от его результата – видится наиболее эффективным. Как это сделать – следует решать педагогу, психологу, родителям обучаемого (другими словами очень заинтересованных взрослых). При этом избранный вариант психокоррекции в каждом случае будет индивидуальным в зависимости от психологических особенностей, возраста школьника, его отношения к процессу обучения.

**2. Опытно-экспериментальное исследование психологических условий преодоления отставания учеников школы в обучении**

* 1. **План исследования, характеристика испытуемых и методик сбора эмпирических данных**

Для определения причин отставания в обучении младших школьников, а также для установления психологических условий, способствующих преодолению отставания в обучении на базе Учреждения образования Республики Беларусь «Средняя общеобразовательная школа №3 г. Орши» в двух третьих классах (3«А» и 3«Б») нами было проведено экспериментальное исследование, которое состояло из трех этапов:

1. Диагностика неуспеваемости младших школьников и выявление причин ее возникновения.

2. Выборка неуспевающих школьников и развивающая работа по устранению их отставания в обучении.

3. Разработка методических рекомендаций учителям при работе с неуспевающими младшими школьниками.

Наиболее эффективными методами диагностики неуспеваемости являются тестирование, анкетирование, анализ школьной документации, наблюдение, которые непосредственно проводятся учителем. Необходимо учитывать, что диагностика должна осуществляться в самом процессе обучения и проводиться систематически. Только в этом случае учитель будет прослеживать положительные результаты работы с неуспевающими детьми. Большую помощь должны оказывать родители школьников, которые проводят работу по устранению неуспеваемости в домашних условиях. Для этого учитель совместно со школьным психологом разрабатывает программу и методику по оказанию помощи неуспевающим детям для их родителей, проводит общие собрания и индивидуальные беседы с ними. Дома по указанию учителя родители помогают выполнять индивидуальные задания, используя игровые моменты и наглядные материалы. Учитель должен донести до каждого родителя информацию о важности и нужности грамотного своевременного выявления неуспеваемости и устранения ее.

Решение системы диагностических задач, связанных с обследованием личностного и умственного развития учащихся, требует специальной психологической подготовки. Эти задачи решают психологи. Что касается диагностики уровня сформированности отдельных познавательных действий (отдельных видов познавательной деятельности), то эту работу должен уметь выполнять и учитель [61; с. 44].

Анализируя работу школьного психолога следует сказать, что, в основном при подборе методик для диагностики причин школьной неуспеваемости им делается акцент на тестах интеллекта, задачах на внимание, память, восприятие информации, методики на мышление и другие психические процессы, что в последующем позволит подбирать способы и пути соответственно последующей коррекции.

Нами в ходе проведения исследования были использованы следующие методы:

беседа с учителем с целью уточнения трудностей, возникающих у детей в учебной деятельности и причин их вызывающих на основе наблюдения за детьми в процессе учебной деятельности;

анализ письменных работ;

анализ журнала успеваемости, т.е мы использовали методы педагогической диагностики отставания в обучении.

Кроме того, в исследовании мы использовали и психологические методики определения отставания в обучении: наблюдение за поведением обучаемых на уроках и на переменах, тест школьной тревожности Филлипса, для выявления мотивации к учению методику Н.Г. Лускановой.

В перечень трудностей, предлагаемых для беседы с педагогом, входили следующие:

- пропуски букв в письменных работах;

- невнимательность и рассеянность;

- трудности при решении математических задач;

- неусидчивость;

- постоянная грязь в тетрадях;

- плохое знание таблицы сложения;

- трудности при выполнении задач в классе;

- постоянное переспрашивание учителя;

- опоздания на уроки;

- постоянное отвлечение на уроках;

- боязнь устных ответов.

Результаты беседы с учителем показали, что некоторые дети в разной степени испытывают трудности в учебной деятельности.

Также проводилось наблюдение за учебной деятельностью на уроках математики и русского языка. В схему наблюдения входили следующие признаки:

- как ребёнок включен в работу на уроке;

- уровень проявления его активности;

- вопросы, которые он задавал учителю;

- выполнение дополнительных заданий (охотно, неохотно);

- высказывание оценочных суждений об уроке (положительные, отрицательные).

В данном экспериментальном исследовании приняли участие школьники двух третьих классов в возрасте 7-8 лет, общей численностью 52 учащегося, в том числе – 24 мальчика и 28 девочек. При этом, в двух классах обучение проводили разные преподаватели как математики, так и русского языка - в 3 «А» классе занятия проводили преподаватели, чей стаж составляет более 15-и лет, а обучение школьников 3 «Б» класса осуществляли преподаватели, чей профессиональный стаж был менее 10-ти лет.

На основе полученных в ходе исследования данных мы выделили следующий ряд трудностей в обучении школьников и возможные психологические причины данных трудностей:

Примерно 20% детей могут пропускать буквы в письменных работах. Это явление имеет несколько причин - слабая концентрация внимания, несформированность приемов самоконтроля, индивидуально-типологические особенности личности.

19% ребят постоянно допускают орфографические ошибки. Возможные причины таковы: низкий уровень развития произвольности, несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень объема и распределения внимания, низкий уровень развития кратковременной памяти. При этом, этот показатель остался неизменным как в одном, так и в другом классе, т.е. недостаточное мастерство учителя русского языка здесь значения не имеет и, следовательно, в состав причин этого явления не включено.

В ходе наблюдения за поведением школьников на занятиях было установлено, что 17% школьников страдают невнимательностью и рассеянностью. Причины были выделены следующие: низкий уровень развития произвольности, низкий уровень объема внимания, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания.

15% детей испытывают трудности при решении математических задач. В ходе бесед с преподавателями математики обоих классов, а также при изучении письменных работ по математике и наблюдении за алгоритмом решения этих задач испытуемыми было установлено, что причинами этого являются: слабое развитие логического мышления, слабое понимание грамматических конструкций, несформированность умения ориентироваться на систему признаков, низкий уровень развития образного мышления.

13,5% школьников испытывали затруднения при пересказывании текста. Причины: несформированность умения планировать свои действия, слабое развитие логического запоминания, низкий уровень речевого развития и образного мышления, заниженная самооценка.

13% детей неусидчивы. Чаще всего это вызвано низким уровнем развития произвольности, индивидуально-типологическими особенностями личности, низким уровнем развития волевой сферы.

12,7% детей испытывают трудности в понимании объяснения учителя с первого раза. Причины: слабая концентрация внимания, несформированность приема учебной деятельности, низкая степень восприятия и произвольности.

У 11,5% детей постоянная грязь в тетради. Причина может находиться в слабом развитии мелкой моторики пальцев рук и в недостаточном объеме внимания.

10% ребят плохо знают таблицу сложения (умножения). Это связано с низким уровнем развития механической памяти и долговременной памяти, со слабой концентрацией внимания и с несформированностью приемов учебной деятельности.

9% детей часто не справляются с заданиями для самостоятельной работы. Причины - несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности.

8% детей постоянно забывают дома учебные пособия и тетради. Причины - низкий уровень развития произвольности, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания и основная причина - высокая эмоциональная нестабильность, повышенная импульсивность.

Ребенок плохо списывает с доски - 7% - не научился работать по образцу. 6% детей домашнюю работу выполняют отлично, а с работой в классе справляются плохо. Причины различны - низкая скорость протекания психических процессов, несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности.

6% учащимся - любое задание приходится повторять несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять. Вероятнее всего, виноват низкий уровень развития произвольности и несформированность навыка выполнять задания по устной инструкции взрослого.

5% детей постоянно переспрашивают. Это может говорить о низком уровне объема внимания, о слабой концентрации и устойчивости внимания, о низком уровне развития переключения внимания и развитии кратковременной памяти, о несформированности умения принять учебную задачу.

5% ребят плохо ориентируются в тетради. Причины - низкий уровень восприятия и ориентировки в пространстве и слабое развитие мелкой мускулатуры кистей рук.

4,5% - часто поднимают руку, а при ответе молчат. Не воспринимают себя как школьника, или же у них заниженная самооценка, но возможны трудности в семье, внутренне стрессовое состояние, индивидуально-типологические особенности.

2% - комментируют оценки и поведение учителя своими замечаниями. Причины - трудности в семье, перенесение функции матери на учителя.

По результатам исследования и наблюдения было выявлено три явно неуспевающих ученика - Дягилева Елена, Антошкин Артем, Будько Илья. В ходе проведения ознакомительной беседы с ними было установлено, что их любимыми предметами являются ИЗО, физкультура, музыка, т.е. те предметы, которые не требуют больших умственных затрат и легки для них.

На вопрос «любите ли Вы учиться» они ответили «нет» и «не очень», что говорит о низкой мотивационной сфере. У двоих школьников есть ощущение, что учителя их не любят, а Елена считает, что к ней учителя относятся хорошо. Все ученики устают после уроков, что говорит о несоответствии режима обучения и школьной нагрузки с их развитием. На вопрос «Испытываете ли Вы трудности при пересказе текста» все ученики ответили положительно, так как у них недостаточно развит навык чтения, говорения и пересказа. Новый материал они часто не понимают с первого раза, с заданиями для самостоятельной работы справляются плохо.

В дополнение к анкетирующему интервью было дано сочинение-миниатюра «Вы и школа». Анализ этих сочинений показал, что учащиеся ориентированы на улучшение внешних атрибутов устройства школы, процесс обучения и развития их не интересует.

Дягилева Елена вообще не написала сочинение-миниатюру. Данное поведение следует, скорее всего, считать одной из форм защитной реакции ребенка.

Были определены причины неуспеваемости трех школьников, показавших самые низкие показатели диагностики. Были выявлены внешние причины неуспеваемости данных школьников, а именно: препятствия среды, с которыми сталкивается ученик при выполнении домашнего задания, при ответе на уроке. Сюда относятся и семейные конфликты, и проблемы с одноклассниками.

Таким образом, проведенная диагностика подтвердила, что наиболее распространенными причинами школьной неуспеваемости являются низкая мотивационная сфера, конфликтные отношения с учителями. Наиболее эффективными методами диагностики неуспеваемости являются тестирование, анкетирование, анализ школьной документации, наблюдение, которые проводятся учителем. Диагностика должна осуществляться в самом процессе обучения и проводиться систематически.

**2.2 Практика выявления конкретных причин отставания в обучении и определения психологических условий преодоления отставания школьников**

На первый план в работе с неуспевающими школьниками мы выдвигали воспитательные и развивающие психологические воздействия. Целью работы с неуспевающими мы определяли не только восполнение пробелов в их учебной подготовке, но одновременно и развитие их познавательной самостоятельности. Это важно потому, что, догнав своих товарищей, ученик не должен в дальнейшем от них отставать.

В ходе формирующего этапа эксперимента мы осуществляли нейтрализацию причин неуспеваемости (устранение отрицательно действующих обстоятельств и усиление положительных моментов).

Был проведен формирующий эксперимент. Он заключался в проведении ряда специально разработанных уроков (по математике) с целью преодоления трудностей в учебной деятельности. На этих уроках использовались такие методы работы с отстающими учениками как:

- индивидуальная работа на карточках;

- индивидуальный опрос (у доски).

Задания для неуспевающих были даны в занимательной форме.

В преодолении выявленных трудностей использовались следующие методики:

- методика развития концентрации и устойчивости внимания;

- методика развития объема внимания;

- методика развития осмысления на основе слухового восприятия;

- методика развития темперамента;

- методика развития логического и механического запоминания;

- методика развития долговременной памяти;

- методика «Графический диктант»;

- методика изучения переключения внимания;

- методика «Незаконченные предложения»;

- методика развития самооценки.

На основе того, что школьники относятся к учащимся третьей группы (одновременное проявление признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности) видно, что неуспеваемость может быть обусловлено такими причинами, как:

- пробелами в знаниях, умениях и навыках по предыдущему материалу;

- пониженным интересом к школе.

Поэтому в основе развивающей работы с неуспевающими школьниками был положен коррекционный комплекс, который предусматривает ряд учебно-воспитательных мероприятий, направленных на создание психологической атмосферы, способствующей зарождению у детей интереса к занятиям в школе.

Для учащихся с низким уровнем развития мыслительных способностей данный комплекс предусматривает формирование приемов анализа и синтеза при решении математических задач. С учеником отрабатывается алгоритм, представляющий систему операций, применяемых в процессе работы над задачей. Он включает в себя следующие последовательные предписания:

Внимательно прочитай задачу;

Выдели, что дано в задаче и о чем в ней спрашивается;

Определи те величины, которые нужны для решения, но числовых значений в задаче не имеют;

Разложи составную задачу на ряд простых;

Запиши задачу в виде схемы;

Составь по схеме математическое выражение;

Реши его;

Сделай проверку решения задачи.

Обучение учащихся по указанному выше алгоритму предполагает формирование у них понятий «величина», «неизвестная величина», «числовое значение величины», «составная задача» и «математическое выражение задачи».

После определения принадлежности школьников к третьей группе с их родителями было проведено несколько индивидуальных бесед с целью организации контроля с целью оказания помощи школьникам, для более полной реализации имеющихся у них способностей, преодоления излишней застенчивости. Для тренировки внимания были использованы и рекомендованы проводить в дальнейшем следующие упражнения:

- сосчитывание букв в каком-либо длинном слове до и после его написания (с последующей проверкой по книге);

- дополнительные задания на списывание текста с карточки с последующей самостоятельной проверкой правильности выполнения, выставление себе оценки;

- изготовление школьниками дидактического материала по заданию преподавателя;

- контакт школьников с преподавателем во время уроков при помощи определенных знаков со стороны последнего, сигнализирующих ученикам, что они отвлеклись и слушают невнимательно.

С неуспевающими школьниками был проведен ряд коротких бесед относительно их успехов в учении, отношений с одноклассниками и сверстниками. Школьники охотно рассказывали, что, по их мнению, мешает им учиться лучше, какие у них есть недостатки и какие желания.

В результате проведенной с ними корректирующей работы школьники стали с должным вниманием относиться ко всем видам заданий; пишут почти без ошибок, за домашние задания получают хорошие отметки, с удовольствием выполняют все поручения учителя; стали более открыты в общении.

Таким образом, для успешного преодоления причин отставания в обучении школьников младших классов рекомендуется соблюдение нескольких условий скорее психологического, нежели педагогического характера:

1. Изменить характер отношения учащихся к учению, характер их учебной работы. Это отношение во многом зависит от того, осознают ли учащиеся личностную и общественную значимость учебной работы, понимают ли они крайнюю необходимость и важность для самого ученика и для общества активной, творческой, систематической и упорной работы.

Поэтому организация учебного процесса должна быть такая, чтобы каждому ученику была ясна личностная и общественная значимость его активной, творческой и упорной учебной работы и основным показателем была бы оценка именно такой учебной работы ученика.

2. Для того чтобы интенсифицировать учебную работу каждого ученика, недостаточно прямого воздействия учителя на ученика (педагогического способа решения проблемы). Более эффективным средством является воздействие на него через ученический коллектив (психологический способ). А для этого нужно, чтобы ученическая группа была подлинным коллективом, референтным по отношению к каждому его члену.

Поэтому учебный процесс должен проводиться в органическом единстве коллективных, фронтальных и индивидуальных форм учебных занятий при определенном характере общей коллективной деятельности учащихся.

3. Для того чтобы своевременно выявлять любое отставание в учении каждого ученика и тут же его восполнять, текущий контроль должен иметь всеохватывающий характер. Это значит, что контроль должен проводиться по каждому элементу содержания учебной программы и охватывать одновременно всех без исключения учащихся. Для этого, очевидно, необходимо привлечение самих учащихся к проведению контроля и оценки в форме взаимо - и самоконтроля, взаимо - и самооценки под руководством учителя.

4. Важнейшим фактором по эффективности обучения является субъективный и осознанный характер деятельности ученика в учебном процессе. Ученик должен быть не только объектом педагогических воздействий учителей, но и активным субъектом учебно-воспитательного процесса. Важным средством для этого является ролевое участие школьников в организации и проведении всего учебного процесса.

5. Эффективность учебной работы учащихся зависит от развития у них способности к обучению, способности разумно и правильно учиться. Для этого они должны овладеть учебными умениями и навыками. Поэтому овладение учебными умениями и навыками должно быть включено в учебные программы учителей по каждому учебному предмету.

6. Эффективность учебной работы учащихся в конечном итоге определяется характером их личной воспитанности, их нравственными и социальными качествами. Поэтому обучение должно проводиться так, чтобы оно в максимальной степени способствовало воспитанию каждого ученика как высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личности.

Взаимоотношения между учителями, учащимися и их родителями должны быть основаны на оптимистическом отношении преподавателя, родителей к каждому ученику: учитель должен верить в возможности и силы ученика. Он должен выявлять лучшие и сильные стороны каждого ученика и, опираясь на них, вместе с учеником бороться с его слабыми качествами. Для того чтобы бороться с недостатками того или иного ученика, учитель должен искать его достоинства и создавать условия, чтобы каждый ученик добился успеха в какой-либо области.

**2.3 Проект Программы преодоления отставания в обучении учащихся младших классов в условиях средней школы**

Важным этапом работы по устранению причин школьных трудностей учащегося является практическое нахождение той конкретной причины (или тех конкретных причин), которая у данного ученика вызывает ту или иную учебную трудность. Во введении уже отмечалось, что в своей практической работе психолог, опираясь на имеющиеся у него широкие знания о возможных причинах, приводящих к возникновению различных когнитивных или поведенческих трудностей школьников, формирует в своем сознании некоторый интеллектуальный конструкт, содержащий многозначные соотношения между имеющимися внешними проявлениями трудностей и их внутренними причинами. Теперь на следующем этапе работы выступает необходимость проверки всех выдвинутых в данной конкретной ситуации гипотез о вероятных причинно–следственных связях, обусловливающих возникновение данной трудности.

Психодиагностическая работа в этих случаях может быть осуществлена следующими двумя способами – с помощью психограммы и психодиагностических таблиц.

Задача первого способа – с помощью составления психограммы – состоит в том, чтобы выявить наиболее «западающий», отстающий по степени сформированности показатель общего психологического развития школьника, который, по всей вероятности, и является главной причиной школьных неудач ребенка. Сделать это можно, наглядно, графически представив все результаты психодиагностического обследования ученика и выявив тот (или те), который свидетельствует о низком уровне его сформированности. Именно на развитие этого показателя, на повышение уровня его сформированности и должны затем быть направлены коррекционные воздействия.

Второй способ выявления причин школьных трудностей когнитивного характера состоит в использовании психодиагностических таблиц, представляющих собой психологический инструментарий, с помощью которого возможно существенное повышение эффективности диагностической, а впоследствии и психокоррекционной деятельности.

В составленных психодиагностических таблицах в интегрированном виде представлены возможные учебные трудности когнитивного характера на разных уровнях их проявления и детерминации и приведены диагностико–коррекционные психологические методики.

Такие психодиагностические таблицы, предназначенные, в первую очередь, младшим школьникам, разработаны для каждого основного в начальных классах учебного предмета (русский язык, чтение, математика). В каждом случае как можно полнее перечислены возможные причины, приводящие к возникновению данной учебной трудности. Таким образом, еще до начала практической работы с учащимся школьный психолог или учитель, пользуясь предложенными психодиагностическими таблицами, располагает «веером» возможных причин конкретной трудности у данного ученика и описанием конкретных психологических методик для их изучения.

На основании данных, полученных в ходе исследования, была создана Программа преодоления отставания в обучении учащихся младших классов в условиях средней школы. Апробация разработанной программы осуществлялась нами в ходе практического исследования, проводившегося в 2010 году на базе Учреждения образования «Общеобразовательная средняя школа №3 г. Орши».

В результате проведенной корректирующей работы с отстающими школьниками в соответствии с разработанной Программой - школьники стали с должным вниманием относиться ко всем видам заданий; пишут почти без ошибок, за домашние задания получают хорошие отметки, с удовольствием выполняют все поручения учителя; стали более открыты в общении.

**Программа преодоления отставания в обучении учащихся младших классов в условиях средней школы**

**Этап 1 Выявление и изучение педагогически запущенных школьников.**

1) Выявление на основе вышеописанных методик педагогически запущенных школьников; ведение личных дел, составление психолого-педагогической характеристики личности школьника (Приложение Б).

2) Изучение результатов деятельности этих учащихся, пределов в знаниях, отклонений в межличностных отношениях; наметить пути и способы их преодоления.

3) Изучение положения ученика в классе, характера взаимоотношений с товарищами; определение путей и способов их улучшения.

4) Изучение интересов, способностей и склонностей ученика.

5) Установление, входит ли педагогически запущенный в другие группы сверстников за пределами школы; изучить характер влияния этих групп на данного ученика.

6) Изучение положения ребенка в семье.

**Этап 2 Организация педагогической, психологической и медицинской помощи школьникам, имеющих отставания в процессе обучения.**

1) Ведение учета пробелов в знаниях, умениях и навыков; наметить пути и способы их ликвидации.

2) Повысить и укрепить интерес к учению, с помощью психологических мер придать отстающему школьнику уверенность в своих силах.

Среди данных мер можно указать следующие:

а) организация психологического обследования ребенка и оказание ему необходимой психологической помощи;

б) индивидуальная работа по сглаживанию недостатков интеллектуальной, нравственной, эмоционально-волевой сфер;

в) включение ребенка в активную деятельность;

г) преодоление демотивированности, негативной мотивации учения;

д) организация успеха ребенка в условии школьной программы;

3) Осуществление мероприятий по укреплению положения запущенных детей в классе. Среди таких мероприятий следует выделить руководство общением ребенка со сверстниками на основе опоры на положительные качества личности и работу по формированию мотивации достижения отстающего ребенка определенных целей, связанных с достижением социальной значимости в коллективе сверстников.

4) Ведение работы с преподавателями по совершенствованию их поведения как педагога (учителям следует проявлять к детям уважение и доброжелательность, приветливость и дружелюбие, несмотря на их выходки)

5) Работа с родителями отстающего ребенка. Следует при необходимости показать родителям, как нужно работать с ребенком дома, как организовать его рабочее (учебное) и свободное время, как оказать помощь в учебе. Для этого особе внимание следует уделить следующим факторам семейного воспитания отстающего ребенка:

а) повышение психолого-педагогической грамотности родителей, культуры взаимоотношений;

б) создание воспитывающей ситуации в семье, активное включение родителей в воспитательный процесс;

в) индивидуальные консультации, помощь родителям в воспитании;

г) контроль над организацией режима ребенка, устранение безнадзорности;

д) помощь родителям в организации деятельности ребенка, его общения в семье.

В случае необходимости обращаться в правоохранительные органы и органы опеки и попечительства с вопросами о признании отдельных запущенных семей неблагополучными. Вести учет особо неблагополучных семей.

7) При необходимости получить консультации врачей – психоневрологов и дефектологов, организовать общеукрепляющее амбулаторное лечение нуждающихся в нем.

8) Организовать медицинский учет отстающих школьников в рамках школы.

9) Взять под контроль организацию летнего отдыха ослабленных педагогически запущенных детей, оказывать помощь в получении путевок в лагерь и санатории.

**Этап 3 Организация свободного времени педагогически запущенных школьников.**

1) Включение школьников в работу кружков, секций, исходя из интересов и возможностей детей.

2) Задействование в школьных мероприятиях; здесь следует отмечать успехи и достижения в области этой деятельности.

3) Со стороны педагогов и родителей организовать ненавязчивый контроль над свободным временем.

4) Всех педагогически запущенных детей, не имеющих достаточного ухода и контроля дома, вовлекать в группы продленного дня в школе.

Положительным моментом этой программы, на мой взгляд, является оказание разного вида помощи ребенку, то есть подключение различных специалистов к решению коррекционных задач.

Кроме того, в рамках любой работы по преодолению отставаний в обучении школьников младшего школьного возраста следует осуществлять регулярные системные мероприятия, связанные с:

- постоянной коррекцией отношений педагога к ребенку, снятием психологических перегрузок;

- гуманизацией межличностных отношений в детском коллективе;

- рационализацией воспитательно-образовательной работы в классе;

- взаимодействием учителей и родителей в педагогическом процессе.

Таким образом, результатом изучения проблемы стала разработка в рамках Программы преодоления отставания в обучении учащихся младших классов в условиях средней школы рекомендаций для педагогов, родителей, школьного психолога, системное выполнение которых в полном объеме, на мой взгляд, будет способствовать созданию именно тех психологических условий, которые бы способствовали преодолению случаев отставания школьников в обучении и, более того, - предотвращению и устранению причин такого отставания – как конечного результата этой деятельности.

**Заключение**

В процессе написания работы мною была разработана концептуально новая Программа преодоления отставания в обучении учащихся младших классов в условиях средней школы, основанная на принципах создания психологических условий, способствующих устранению причин, порождающих такое отставание.

Внедрение этой программы коррекции неуспеваемости может способствовать снижению уровня неуспеваемости среди школьников младших классов в общеобразовательном учреждении.

Первый раздел дипломной работы посвящен характеристике понятия «отставания в обучении», рассмотрению этого вопроса в трудах зарубежных и отечественных психологов, основным причинам и вариантам проявления отставания в обучении школьников.

С целью раскрытия данного вопроса были рассмотрены ряд научных монографий по вопросам школьной неуспеваемости как педагогов, так и практикующих психологов в контексте изменения общего представления о самой природе отставания в обучении школьника с развитием науки. Кроме того, были определены психологические причины отставания в обучении, рассмотрена классификация этих причин на основе изучения множества мнений отечественных и зарубежных психологов и педагогов.

Итогом первого раздела выпускной работы является установление и рассмотрение возможностей преодоления отставания в обучении учащихся в условиях совместной работы практического психолога, педагогов, родителей и обучаемых, которые были определены таковыми в результате самостоятельного изучения соответствующей психологической и педагогической литературы.

Таким образом, основными направлениями психопрофилактики школьной неуспеваемости можно назвать следующие:

1. Оптимизация процесса обучения. Необходимо строить процесс обучения так, чтобы на основе всестороннего учета закономерностей и принципов обучения, научной организации учебной деятельности школьников добиться наиболее эффективного усвоения ими знаний. Наилучших результатов обучения позволяет добиться такое обучение, которое способствует активизации и всестороннему развитию мыслительной деятельности учащихся.

2. Систематическое психолого–педагогическое изучение школьников с целью своевременного обнаружения и устранения отставаний в учении. Знание учеников во всех отношениях необходимо для осуществления в процессе обучения индивидуального подхода к ним, который в школе реализуется в форме индивидуализации и дифференциации обучения. Индивидуализация обучения тесно связана с ориентацией на психологические особенности школьников (уровень способностей, зону актуального развития), состоит во включении в работу с ними специальных способов и приемов, соответствующих индивидуально–типологическим особенностям учащихся (тип темперамента и связанные с ним скоростные характеристики работы), выработке у школьников индивидуального стиля деятельности.

Дифференцированный подход в обучении, учитывая уровень достижений каждого школьника и его потенциальные способности, состоит в предоставлении для усвоения входящий в школьную программу, но разный по степени трудности учебный материал – кому–то более трудный, а кому–то более легкий. Это и составляет основу профилактической работы по предупреждению непонимания школьниками учебного материала, низкого качества его усвоения.

В плане предупреждения школьной неуспеваемости очень важно стремление учителя понять внутренний мир каждого ученика, не допускать возникновения «смыслового барьера» и причин, вызывающих недисциплинированное поведение школьников, а также обеспечение комфортности при сотрудничестве учителя и ученика.

3. Организация групп развития. Их цель состоит в том, чтобы обеспечить будущим школьникам необходимый уровень школьной зрелости, поскольку психологическая готовность детей к школьному обучению вполне обоснованно рассматривается как психопрофилактика возможных трудностей в последующем школьном обучении. Главная задача групп развития связана не с обучением детей старшего дошкольного возраста школьным умениям чтения, письма и счета, а с формированием у них психологической основы овладения этими умениями, развитием познавательных потребностей детей, целенаправленным когнитивным и психомоторным развитием. Кроме того, в этих группах детям помогают преодолеть такие свои личностные особенности, как неуверенность в себе, боязнь сделать ошибку и получить порицание со стороны взрослых, трудности общения со сверстниками и взрослыми.

Во втором разделе работы происходило опытно-экспериментальное исследование психологических условий преодоления отставания учеников в процессе школьного обучения с целью проектирования Программы преодоления отставания в обучении учащихся младших классов в условиях средней школы на основе полученных в ходе практических мероприятий данных.

На основе рассмотренных социально-педагогических технологий работы с неуспевающими детьми различных авторов, нами была предложена собственно разработанная программа, в основу которой легли факторы неуспеваемости. Данная программа использовалась нами при проведении практического исследования на базе Учреждения образования «Общеобразовательная средняя школа №3 г. Орши» в 2010 г. В исследовании принимало участие трое неуспевающих школьников 3-х классов, каждый со своими особенностями, разными степенями педагогической неуспеваемости и причинами.

Нами была составлена и реализована программа коррекции неуспеваемости со своими целями, задачами, стратегическими направлениями, тактикой реализации, ожидаемыми конечными результатами. На основе данных, полученных в результате проведения повторной диагностики школьников, доказана эффективность реализованной коррекционной программы.

Изученные теоретические аспекты проблемы и полученные результаты в ходе проведенного практического исследования позволили нам сделать вывод о том, что деятельность психолога с педагогически отстающими школьниками становится наиболее эффективна только при совместной целенаправленной работе всего педагогического коллектива, родителей отстающего ребенка, медицинских работников (если есть необходимость), и, конечно же, самого психолога. При этом, основной смысл такой деятельности следует рассматривать в контексте определения в ходе специальных мероприятий конкретных причин отставания, а также их устранения путем создания необходимых условий как педагогического так и психологического характера.

**Глоссарий**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Понятие | Толкование |
| 1 | Авторитарные способности  | способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. |
| 2 | Академические способности  | способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.). |
| 3 | Волевая готовность  | необходимый уровень развития произвольной сферы, обеспечивающий возможность ребенку как будущему ученику преодолевать возникающие у него учебные трудности и управлять своим поведением в соответствии со школьными требованиями. |
| 4 | Дидактические способности —  | способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.  |
| 5 | Интеллектуальная готовность  | сформированность, в первую очередь, процессов мышления на уровне, необходимом для успешного усвоения знаний. |
| 6 | Коммуникативные способности | способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта. |
| 7 | Мотивационная готовность  | доминирование в мотивационной сфере учебного мотива, связанного с познавательной потребностью ребенка, с потребностью в интеллектуальной активности, в овладении учебными умениями, навыками и знаниями. |
| 8 | Неуспеваемость  | несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений. |
| 9 | Обучаемость  | совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых – при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходный минимум знаний, положительное отношение к учению) – зависит продуктивность учебной деятельности. |
| 10 | Организаторские способности  | способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и правильно организовать свою собственную работу. |
| 11 | Отставание в обучении  | невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. |
| 12 | Педагогическое воображение (или прогностические способности)  | это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника. |
| 13 | Перцептивные способности  | способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. |
| 14 | Проектировочные способности  | способности, обеспечивающие стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другим дисциплинами и т.п. |
| 15 | Психическое развитие  | последовательные, прогрессирующие (хотя и включающие в себя отдельные моменты регресса) и в целом необратимые количественные и качественные изменения психики живых существ. Это внутренне необходимое движение, «самодвижение» от низших к высшим уровням жизнедеятельности, в котором внешние обстоятельства, обучение и воспитание всегда действуют через внутренние условия. |
| 16 | Психограмма  |  графическое представление результатов психодиагностического обследования по всем использованным методикам с целью наглядного выявления наиболее существенных недостатков в когнитивном развитии учащегося. |
| 17 | Психодиагностическая таблица  |  средство психологической диагностики, позволяющее с учетом различных уровней детерминации описать когнитивные или личностные (поведенческие) трудности в обучении и с помощью содержащихся в таблице указаний на психологические задания эффективно установить их причины и осуществить коррекцию. |
| 18 | Развивающее школьное обучение  | обучение, создающее зону ближайшего развития, благодаря чему в ходе усвоения знаний формируется более высокий уровень общего психического и в первую очередь умственного развития. |
| 19 | Речевые способности  | способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. |
| 20 | Традиционное школьное обучение  | обучение, ориентирующееся на завершенные циклы психического развития, в дидактическом плане основывающееся главным образом на объяснении материала, осмысленности его усвоения благодаря принципу наглядности обучения. |
| 21 | Учебная деятельность  | специфическая деятельность человека по усвоению новых знаний и овладению способами их приобретения. |
| 22 | Школьная дезадаптация  | специфические расстройства учебной деятельности и поведения школьника, вызванные рассогласованием требований школы и возможностями учащегося удовлетворить их. |

**Список использованных источников**

1. Алфёров, А.Д. Психология развития школьников [Текст] – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 294 с. - ISBN 5-7218-8454-0.
2. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки [Текст] /Б.Г. Ананьев. - Л.: Лениздат, 2005. – 190 с. - ISBN 5-214-62384-2.
3. Ануфриев, А.Ф., Костромина, С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей [Текст]/ А.Ф, Ануфриев - М.: Просвещение, 1997. – 164с. - ISBN 5-2766-0048-3.
4. Астапов, В.М., Микадзе, Ю.В. Обучение и воспитание детей «группы риска»/под общ. ред. В.М.Астапова. [Текст] – М.: Институт практической психологии, 1996. – 197 с. - ISBN 5-0244-1257-4.
5. Афонина, Г.М. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия. [Текст] - Ростов н/Д.: Феникс, 2005. - 512с. - ISBN 5-7316-2514-3.
6. Бабанский, Ю.К. Об изучении причин неуспеваемости школьников [Текст] / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. - 1972. - №1. - С.18.
7. Бабой, Д. Интеллектуальные причины неуспеваемости младших школьников: Автореферат. [Текст]/ Д.Бабой - СПб., Нева, 1994. - ISBN 5-217-14382-5.
8. Барт, К. Трудности в обучении: раннее предупреждение. [Текст] – М.: Издат. центр «Академия», 2006. - 142с. - ISBN 5-2236-1214-3.
9. Безруких, М.М. Почему учиться трудно. [Текст] - М.: Наука, 1995. – 162с. - ISBN 5-14267-214-3.
10. Беспалько, В.П. Психологические парадоксы образования [Текст] / В.П.Беспалько. - Педагогика. – 2000. - №5. – С. 13-20. - ISSN 1818-571X.
11. Блонский, П.П. Школьная успеваемость [Текст] /П.П. Блонский. - М.: Просвещение, 2006. - 423 с. - ISBN 5-2548-1203-5.
12. Боденко, Б.Н. Анализ психологических предпосылок неуспеваемости и способы ее коррекции на начальном этапе обучения. [Текст]/Б.Н.Боденко - М.: Просвещение, 1998. – 112с. - ISBN 5-1694-1123-2.
13. Борисов П.П. психофизиологические причины неуспеваемости и второгодничества, пути их преодоления. [Текст]/Б.Н.Боденко - Якутск, 1980.
14. Бударный, А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. Автореферат. Канд. Дис. [Текст] / А.А. Бударный. - М.: Просвещение, 2005. - 521 с. - ISBN 5-739-40021-2.
15. Буянов, М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи [Текст] - М.: Просвещение, 1988. – 317 с. - ISBN 5-1641-3462-3.
16. Введение в психологию [Текст]/ Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. – 496с. - ISBN 5-7695-0084-0.
17. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] /А.Л. Венгер, А.Г. Цукерман. - М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС", 2006. - 534 с. - ISBN 5-5644-0357-0.
18. Вергелес, Г.И., Матвеева, Л.А., Раев, И.А. Младший школьник. Помоги ему учиться. [Текст]/ Г.И.Вергелес - СПб.: Нева, 2000. – 108с. - - ISBN 5-2429-2094-2.
19. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пединститутов. [Текст]/ под ред. А.В. Петровского.- М.: Просвещение, 1979. – 398с.
20. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников. Сб. статей. [Текст] /под ред. Ю.К. Бабанского. - Ростов-на-Дону, 1972. - 523 с.
21. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. [Текст]/Л.С.Выготский – М.: Просвещение, 1982. – 373с.
22. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст]/// Л. С. Выготский. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 448с. - ISBN 5-4266-0032-5.
23. Гарольд, Б. Леви. Квадратные колышки к круглым отверстиям [Текст] - СПб.: Нева, 1995. – 48с. - ISBN 5-780-44025-5.
24. Гельмонт, А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления [Текст] / А.М. Гельмонт. - М.: Просвещение, 2005. - С.326. - ISBN 5-00433-658-0.
25. Горбунов, Н.П. Функциональное состояние школьников в процессе адаптации к учебной деятельности [Текст]// Педагогика. – 2003. - №8. – С. 9-12 - ISSN 1818-571X.
26. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход [Текст]// С.А.Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8) - 72 с. - ISSN 5-1291-0124-3.
27. Дубровина, И.В. Практическая психология образования. [Текст] – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 218с. - ISBN 5-8846-0170-2.
28. Дубровина, И.В., Акимова, М.К., Борисова, Е.М. и др. Рабочая книга школьного психолога [Текст] /И.В.Дубровина – М.: Академия, 1995. – 410 с. - ISBN 5-6421-0115-5.
29. Зайцев, Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]// Педагогика. – 2001. - №1. – С. 21-30. - ISSN 1818-571X.
30. Захарченко, Е.Ю. Дети-мигранты в атмосфере современной российской школы [Текст] // Педагогика. – 2002. - №9. – С. 47-53. - ISSN 1818-571X.
31. Зимина, И.С. Детская агрессивность как предмет педагогического исследования [Текст]// Педагогика. – 2003. - №5. – С. 14-18. - ISSN 1818-571X.
32. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] /И.А. Зимняя. - М.: Логос, 1999. - С.165. - ISBN 5-4211-0903-2.
33. Исследование в психологии: методы и планирование [Текст]/ Дж. Гудвин. — 4-е изд. — СПб.: Питер, 2006. – 558с. - ISBN 5-94723-290-1.
34. Клико, Е.К. Комплексное исследование в целях оптимизации обучения. [Текст]/ Е.К. Клико - СПб.: Нева, 1998. – 164с. - - ISBN 5-1457-6299-5.
35. Курганов, С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. [Текст] / С.Ю.Курганов – М.: Просвещение, 1999. – 318 с. - ISBN 5-10116-205-2.
36. Кучма, В. Р., Брязгунов, И.П. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей [Текст]/// Детская патопсихология: Хрестоматия. /Н.Л. Белопольская. – М.: «Когито–Центр», 2006. - 522 с. - ISBN 5-2472-2301-3.
37. Левченко, И.Ю., Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика. [Текст]/ И.Ю.Левченко – М.: Академия, 2005. – 280 с. - ISBN 5-00442-208-2.
38. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Р. Лурия. — СПб.: Питер, 2006. — 320 с. - ISBN 5-94723-559-5.
39. Локалова, Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. [Текст] – М.: Ось–89, 2007.– 244с. - - ISBN 5-0322-1184-2.
40. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя [Текст] // Педагогика. – 2001. - №10. – С. 56-61. - ISSN 1818-571X.
41. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст]: Учеб. пособие/ А.Г. Маклаков — СПб.: Питер, 2001. – 592с. - ISBN 5-272-00062-5.
42. Маркова, А.К. Виды отношений школьников к учению [Текст]/ А.К. Маркова // Советская педагогика. - 1984. №11. - С.12.
43. Маттес, Г. О роли психодиагностики в преодолении неуспеваемости школьников [Текст]/Г. Маттес // Вопросы психологии. - 1984. - №4. С.153.
44. Мудрик, А.В. Педагогам о психологии [Текст]/ А.В. Мудрик // Педагогика. – 1998. - №2. – С. 106-107. - ISSN 1818-571X.
45. Мурачковский, Н.И. Как предупредить неуспевавемость школьников. [Текст]/Н.И. Мурачковский - Мн.: Выш.шк., 1977. – 274с.
46. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. - 10-е изд., перераб. и доп. - М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 608с. - ISBN 5-7695-2648-3.
47. Немов, Р.С. Психология [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн./Р.С. Немов. — 5-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с. - ISBN 5-691-00552-9. ISBN 5-691-00553-7(1).
48. Общая психология: Учебник [Текст]/ Под ред. Тугушева Р.X. и Гарбера Е.И. — М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 592с. - ISВN 5-272-00062-5.
49. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. [Текст]/ Р.В.Овчарова – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 310 с. - ISВN 5-4376-04662-2.
50. Педагогическая психология // под ред. Раева А.И. - СПб.: из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. - С.412. - ISВN 5-1074-4340-0.
51. Постников, П.Г. Профессиональное поведение учителя: психолого-педагогический анализ [Текст]// Педагогика. – 2004. - №5. – С. 61-66. - ISSN 1818-571X.
52. Рабочая книга школьного психолога [Текст]/ И.В. Дубровина, М.К. Акимова и др; под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991. – 286с. - ISВN 5-6215-1954-2.
53. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: Учеб. пособие/С.Л. Рубинштейн - СПб.: Питер Ком, 1999. - 720с. - ISBN 5-314-00016-4.
54. Рыжкова, О.С. Социально-педагогическая поддержка семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Наука и образование. [Текст]/О.С. Рыжкова – 2003. - №2. – С. 91-97. - ISSN 2126-814-3.
55. Славина, С.С. Индивидуальный поход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. [Текст]/ С.С, Славина – М.: Просвещение, 1986. – 217 с.
56. Сластенин, В.А. Педагогика: Учебное пособие [Текст]/В.А. Сластенин - М.: Академия, 2007. - 576с. - ISBN 5-00433-215-0.
57. Сорокун, П.А. Основы психологии [Текст]: Учеб. пособие/П.А. Сорокун. - Псков: ПГПУ, 2005. – 312с. - ISBN 5-87854-355-9.
58. Столяренко, Л.Д. Педагогика: Учебное пособие. [Текст]/Л.Д. Столяренко - Ростов н/Д: Феникс, 2003.- 448с. - ISBN 5-5044-0355-9.
59. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » [Текст]:/ Л.Д.Столяренко — 2-е изд.,перераб,и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003.— 544 с. - ISBN 5-222-02731-7.
60. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф. Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 288 с. - ISВN 5-7695-0183-9.
61. Тутушкина, М.К. Практическая психология для педагогов и родителей. [Текст]/ М.К. Тутушкина – Спб.: Дидактика Плюс, 2000. – 352 с. - ISBN 5-14004-216-4.
62. Фигдор, Г. Психоаналитическая педагогика. [Текст]/ Г. Фигдор – М.: Институт психотерапии, 2004. –280с. - ISBN 5-1743-0644-0.
63. Цетлин, В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение [Текст] / В.С. Цетлин. - М.: Педагогика, 1977. – 243с.

**Приложение А**

**Схема 1.**

# I - условия внутреннего плана;

II III IV — условия внешнего плана;

I1 - особенности организма школьника;

I2 - особенности личности школьника;

II а) - бытовые условия;

# II б) гигиенические условия в школе;

II в) особенности воспитания и семье;

II г) особенности обучения и воспитания в школе;

III а) — причины недостатков бытовых условий;

III б) - причины недостатков гигиенических условий в школе;

III в) - условия порождающие недостатки воспитания в семье;

III г) - условия порождающие недостатки учебно-воспитательного процесса.

**Приложение Б**

**Схема психолого-педагогической характеристики личности школьника (В.Г. Баженов).**

1. Общие сведения о школьнике: школа, класс, возраст, состояние здоровья.

2. Условия семейного воспитания: состав, культурно-бытовые условия семьи; кто в семье лидер; особенности взаимоотношений; отношения к воспитанию, учебе, здоровью ребенка; где воспитывался до школы; семейный климат.

3. Характеристика межличностных отношений школьника в классе (школе): сколько лет учится в данном классе, школе; отношение к просьбам, поручениям. Авторитетен, активен или пассивен; проявления комфортности в поведении; устойчивый ли круг друзей; общительность, понимание или конфликтность; отношение к отрицательным социальным явлениям (алкоголь, наркомания, курение и др.).

4. Общая структура направленности личности: характеристика осознанных мотивов (глубина, устойчивость, действительность). Наиболее выраженные познавательные интересы; интерес к искусству, спорту, литературе и т.д. Читательские интересы; единство знаний; и поведение, наличие отклонений в поведении; мечты, идеалы, стремления; имеет ли место проявление вредных привычек.

5. Уровень притязаний и самооценка школьника. Их соотношение.

6. Ученик в различных видах деятельности. Соотношение учебной, игровой и трудовой деятельности.

7. Характеристика познавательной деятельности; особенности восприятия, наблюдательности; особенности памяти (точность, быстрота запоминания). Характеристика внимания, воображения; особенности мышления; самостоятельность в суждениях и выводах; устная и письменная речь.

8. Особенности эмоционально-волевой сферы: характер эмоциональных реакций на педагогические воздействия; развитие, глубина и устойчивость высших чувств (моральных и др.); преобладающее настроение. Степень эмоциональной возбудимости и быстрота реакции; волевые особенности: целеустремленность, самостоятельность, инициативность, решительность, настойчивость, самообладание и др.

9. Способности: общие и специальные; наиболее ярковыраженные способности ребенка (музыкальные, технические, математические, организаторские и др.)

10. Темперамент: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик. Проявление конкретных свойств темперамента (сензитивность, экстра / интровертированность, импульсивность, ригидность и т.д.)

11. Характер: черты характера, проявляющиеся по отношению к учению (прилежание, активность, дисциплинированность и др.). По отношению к классу, школе (переживание успехов и неудач). Отношение к мероприятиям, труду (трудолюбие, добросовестность, исполнительность и др.); сверстникам и взрослым (доброта, общительность., внушаемость, конформизм и др.). К вещам (аккуратность и неряшливость, бережливость и не бережливость); к самому себе (самолюбие, честолюбие, скрытность, застенчивость, гордость). Причины того или иного отношения.

12. Педагогические выводы: указать необходимые мероприятия с целью преодоления педагогической запущенности и формирования положительных качеств личности; пожелания в адрес учителей, сверстников, родителей, самого ребенка.