**Министерство образования Российской Федерации**

**Санкт-Петербургское высшее педагогическое училище (колледж) №8**

**Исследование
психолого-педагогических причин неуспеваемости младшего школьника
в учебной деятельности
и путей их преодоления**

**Выпускная работа выполнена студенткой дневного отделения
311 группы
Залесской Анной Александровной**

**Руководитель работы
Кузина Надежда Николаевна**

**Санкт-Петербург**

**2000**

**План работы**

Введение

Глава I. Теоретические основы проблемы неуспеваемости младших школьников.

§ 1. Общая характеристика детей младшего школьного возраста.

§ 2. Особенности познавательной сферы детей младшего школьного возраста.

§ 3. Психолого-педагогические причины неуспеваемости младшего школьника.

§ 4. Пути преодоления неуспеваемости младшего школьника.

Глава II. Работа по преодолению неуспеваемости младшего школьника в школе №213.

§ 1. Цели, задачи и методы.

§ 2. Результаты диагностики причин неуспеваемости младшего школьника.

§ 3. Методика развивающей работы с неуспевающими детьми.

§ 4. Выводы.

**Введение**

Трудности в учебном процессе, особенно если они проявляются еще в начальных классах, существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой. Именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующие учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, невладение начальными знаниями и умениями приводит к чрезмерным трудностям в овладении программой средних классов, в результате такие дети нередко выпадают из обучения. Подобного положения, если отсутствуют грубые нарушения развития, можно было бы избежать, оказав ребенку своевременную и адекватную его проблемам помощь, но для этого необходимо знать возможные причины трудностей в учебной деятельности, установить, какие из них действуют в конкретном случае (т.е. диагностировать трудности в учебной деятельности) и уметь или устранить их, или корригировать последствия.

Причины трудностей в учебной деятельности учащихся в массовой общеобразовательной школе рассматривались многими педагогами и психологами (М.А. Данилов, В.И. Зыкова, Н.А. Менчинская, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Л.С. Славина, Ю.К. Бабанский). В качестве таковых назывались: неподготовленность к школьному обучению, в крайней своей форме выступающая как социальная и педагогическая запущенность; соматическая ослабленность ребенка в результате длительных заболеваний в дошкольный период; дефекты речи, не исправленные в дошкольном возрасте, недостатки зрения и слуха; умственная отсталость (поскольку значительная часть умственно отсталых детей попадает в I класс массовой школы и лишь после годичного безуспешного обучения там направляется через медико-педагогические комиссии в специальные вспомогательные школы); негативные взаимоотношения с одноклассниками и учителем. Однако с каждой из перечисленных причин трудностей в обучении связывается отставание сравнительно небольшого числа детей по отношению ко всем явно или скрыто школьникам, испытывающим трудности в обучении, значительную часть которых [детей] (примерно половину) составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Помочь конкретному ребенку невозможно без понимания определенных трудностей, которые у него возникают. А это требует от педагога умения распознать типичные трудности, вызванные неуспеваемостью, и оказать конкретную помощь. Данная работа нацелена на определение типичных трудностей младшего школьника, вызванных неуспеваемостью, и путей их преодоления.

Для достижения этой цели необходимо решение следующих задач:

а) ознакомление с подходами ученых в исследовании данной проблемы:

б) выделение типичных трудностей, возникающих у младшего школьника в учебной деятельности;

в) определение методов изучения трудностей;

г) определения направления и содержания развивающей работы по оказанию помощи ребенку;

д) изучение конкретных трудностей, возникающих у младших школьников, и оказание им помощи.

Объектом исследования является неуспеваемость как психолого-педагогическое явление.

Предмет исследования - причины неуспеваемости младших классов.

В данном исследовании выдвигается предположение о том, что педагог может оказать помощь в преодолении трудностей, возникающих у младших школьников в учебной деятельности, зная конкретные психологические причины этих трудностей и строя развивающие работы на этой основе.

**Глава 1. Теоретические основы проблемы неуспеваемости младших школьников.**

При рассмотрении понятия неблагополучия очень часто упоминаются термины "недостаток", "отклонение", "трудности". Некоторые авторы рассматривают их как синонимы.

По мнению Ю.З.Гильбуха данные понятия носят различный смысл. Под недостатками он понимает отсутствие чего-либо полезного, нужного.

 Под отклонениями - отсутствие желательного и наличие вредных качеств. Ю.З.Гильбух предлагает следующие типы отклонений :

1) общее отставание в учении;

2) специфическое отставание по языку;

3) специфическое отставание по математике;

4) отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности.

Неуспеваемость, по его мнению, можно подразделить на общую и специфическую. Под общей неуспеваемостью он подразумевает стойкое, относительно длительное отставание ученика по обоим основным предметам школьной программы: языку и математике. Специфическое же отставание затрагивает лишь один из этих предметов при удовлетворительной или даже хорошей успеваемости по остальным предметам школьного курса. При общем и специфическом отставании определяется круг причинных факторов, которые являются предметом анализа в процессе определения причин трудностей. Нередко наблюдаются и разного рода отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности. Способности этих детей постоянно не находят полной реализации, их умственное развитие совершенствуется медленнее, чем это могло бы быть в условиях поклассной дифференциации.

Под трудностями учебной деятельности младшего школьника С.Н.Костромина понимает:

- пропуски букв в письменных работах ;

- орфографические ошибки, при хорошем знании правил;

- невнимательность и рассеянность;

- трудности при решении математических задач;

- трудности в пересказе текста;

- неусидчивость;

- трудности в усвоении новых знаний;

- постоянная грязь в тетради;

- плохое знание таблицы сложения (умножения);

- трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы.

В большей степени указанные трудности относятся к детям с отклонениями от индивидуального оптимума учебной деятельности.

В данной работе будут использоваться термины "трудности" и "неуспеваемость" как синонимы.

**§ 1. Общая характеристика детей младшего школьного возраста**

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны. В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков. Указывая на это, некоторые авторы приходят к выводу, что фактически в младших классах “за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте” (Хрипкова А.Г., Колесов Д.В., 1982, с. 35).

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится “общественным” субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, все большее значение для ребенка - начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества. Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

1. качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
2. рефлексия, анализ, внутренний план действий;
3. развитие нового познавательного отношения к действительности;
4. ориентация на группу сверстников.

Так, согласно концепции Э. Эриксона, возраст 6-12 лет рассматривается как период передачи ребенку систематических знаний и умений, обеспечивающих приобщение к трудовой жизни и направленных на развитие трудолюбия.

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуется интеллект, личность, социальные отношения. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка.

Согласно Л.С. Выготскому, специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно взрослыми. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т.д. Одна из типичных ситуаций такого рода - выполнение ребенком какого-либо поручения. Даже среди тех школьников, которые охотно берутся выполнить поручение взрослого, довольно частыми являются случаи, когда дети не справляются с заданиями, поскольку не усвоили его сути, быстро утратили первоначальный интерес к заданию или просто забыли выполнить его в срок. Этих трудностей можно избежать, если, давая детям какое-либо поручение, соблюдать определенные правила.

Коломинский Я.Л. считает, что если у ребенка к 9-10-летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, это значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно. Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность. Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми остальными.

В многочисленных исследованиях отечественных психологов были выделены наиболее существенные условия, позволяющие взрослому формировать у ребенка способность самостоятельно управлять своим поведением. Такими условиями являются:

1) наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;

2) введение ограничительной цели;

3) расчленение усваиваемой сложной формы поведения на относительно самостоятельные и небольшие действия;

4) наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением.

Важнейшим условием развития произвольного поведения ребенка является участие взрослого, который направляет усилия ребенка и обеспечивает средствами овладения.

С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную динамику и закономерности развития.

**§ 2. Особенности познавательной сферы детей младшего школьного возраста.**

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: “память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие - думающим” (Эльконин Д.Б., 1989, с. 56).

Согласно концепции Ж. Пиаже, интеллектуальное развитие ребенка 7-11 лет находится на стадии конкретных операций. Это значит, что в указанный период умственные действия становятся обратимыми и скоординированными.

По мнению Даниловой Е.Е., младший школьный возраст является сензитивным:

1. для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
2. развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, “умения учиться”;
3. раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
4. развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
5. становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
6. усвоения социальных норм, нравственного развития;
7. развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Согласно Ермолаеву О.Ю., на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий.

По мнению Даниловой Е.Е., в младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе. В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, способ “просто запомнить” позволяет справляться с учебной нагрузкой. На нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в этом возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточно сформированной. Таким образом, процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству - повторению.

Продолжая разговор о сензитивности, Данилова Е.Е. говорит о том, что младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. В.Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение (Познавательные процессы…, 1990).

Согласно Л.С. Выготскому, с началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Мышление ребенка находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально логические рассуждения детям еще не доступны. Так же с развитием мышления связано возникновение важных новообразований младшего школьного возраста: анализа, внутреннего плана действий, рефлексии. Эти новообразования формируются у младших школьников в процессе учебной деятельности.

От чего зависит трудность учебной работы школьника? С одной стороны, от особенностей учебного материала, с другой - от возможностей самого школьника, от индивидуальных и возрастных особенностей его памяти, внимания, мышления и, конечно, - от мастерства учителя.

Трудность выделения главного, существенного отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника - в пересказе текста. Психолог А.И. Липкина, исследовавшая особенности устного пересказа у младших школьников, заметила, что краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко - это, значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют.

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют “обходными путями”. К их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить, но вопросы по тексту. Еще один обходной путь - выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т.д.

Неумение и нежелание активно мыслить - это отличительные особенности рассматриваемой группы неуспевающих учащихся, иногда называемых “интеллектуально пассивными” (Л.С. Славина). Психологи рассматривают интеллектуальную пассивность как следствие неправильного воспитания и обучения, когда ребенок не прошел в течение жизни до школы определенный путь умственного развития, не научился необходимым интеллектуальным навыкам и умениям.

Существует 3 фактора, которые могут вызвать дефекты познавательной деятельности и тем самым влиять на успеваемость учащихся:

1. несформированность приемов учебной деятельности;

2. недостатки развития психических процессов;

3. неадекватное использование учащимися своих устойчивых индивидуально-психологических особенностей.

*Общий вывод (§§1, 2)*

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка.

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста - создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка (Воронова А.Д.).

**§3. Психолого-педагогические причины неуспеваемости
младшего школьника**

Почему неуспевающие дети - это вечная проблема школы? Педагоги-ученые основную причину неуспеваемости, прежде всего в несовершенстве методов преподавания. С этим нельзя не согласиться. Опыт работы педагогов-новаторов В.Н. Шаталова, С.Н. Лысенковой и других подтверждает верность такой точки зрения. Между тем многие учителя склонны объяснять слабую успеваемость недостатком волевых и некоторых нравственных качеств детей, отсутствием усердия и прилежания. Отсюда часто применяемые по отношению к отстающим школьникам такие репрессивные меры, как “проработка”, вызов родителей и т.д. (И.В. Дубровина).

Чтобы не упрощать проблему неуспеваемости учащихся, необходимо заметить, что в ее основе лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе. Бывает и так, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика наслаиваются новые, вторичные причины как следствие отставания в учебе. Эти причины также могут быть разнообразными, потому что школьники не одинаково реагируют на свою неуспеваемость.

На первых этапах обучения в младшем школьном возрасте любознательность, непосредственный интерес к окружающему, с одной стороны, и стремление выполнить общественно значимую деятельность - с другой, определяют положительное отношение к учебе и связанные с этим эмоциональные переживания по поводу полученных оценок. Отставание в учении, плохие оценки чаще всего остро, до слез переживаются детьми.

Кроме того, отношение к оценке зависит от личностных особенностей школьника, таких как мотивация, взаимоотношения с учителями, родителями, учащимися, характера самооценки и т.д.

Не умея достаточно хорошо дифференцировать причины неуспеваемости, учителя обычно используют весьма скудный и далекий от совершенства набор средств помощи отстающим ученикам. Все виды педагогической помощи практически можно свести к двум: организация дополнительных занятий, на которых применяются традиционные (такие же, как на уроке) методы обучения, и оказание различных мер давления на ученика. Все эти средства не только малоэффективны, но нередко оказываются и вредны, так как не воздействуют на причину и позволяют запустить “болезнь” неуспеваемости.

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, И.В. Дубровина и другие психологи объединили в две группы, к первой из которых отнесли недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова, а ко второй - недостатки в развитии мотивационной сферы детей.

И.В. Дубровина рассматривает особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности. Об этих учащихся, по мнению этого психолога, можно сказать, что они не умеют по-настоящему учиться. Учебная деятельность, как и всякая другая, требует владения определенными навыками и приемами. Счет в уме, списывание букв по образцу, заучивание стихотворений наизусть - даже такие с точки зрения взрослого человека несложные действия можно выполнять не одним, а несколькими разными способами. Не все они будут правильными, одинаково эффективными. Ребенок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, часто не в состоянии самостоятельно найти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, он будет интуитивно находить их сам, и не всегда это будут правильные и эффективные навыки и приемы.

Многие трудности в учебе образуют своего рода “порочный круг”, в котором каждый нежелательный фактор в начале вызывается внешними обстоятельствами, а затем порождает другие нежелательные факторы, последовательно усиливающие друг друга. Поэтому чаще всего школьному психологу нужно искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика и стремиться устранить каждую из них. Нужно помнить, что нормальному, здоровому ребенку всегда можно помочь, его можно и нужно научить учиться. В том, что ребенок отстает в учебе, чаще всего виноваты взрослые (школа и родители).

С точки зрения И.В. Дубровиной неадекватные способы учебной деятельности могут носить и более индивидуальный характер. Так, психолог К.В. Бардин описывает маленькую первоклассницу, которая при списывании буквы по образцу ориентировалась на предыдущую букву, а не на образец, выполненный учительницей. Возможны и такие случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону их выполнения. Нередко слабоуспевающие ученики в процессе усвоения учебных навыков упрощают и вульгаризируют их. Есть учащиеся, которые вообще не имеют устойчивых способов работы и используют случайные, не соответствующие характеру заданий приемы.

Неуспеваемость, связанная, а неадекватными способами учебной работы, может носить ярко выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или даже разделам школьной программы. Но она может иметь и более общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин.

Если специально не обратить внимания на неправильные навыки и приемы учебной работы, они могут закрепиться и привести к стойкому отставанию школьника в учебе. Постепенному закреплению их в учебной деятельности способствуют такие ее особенности, как, во-первых, относительная легкость учебного труда в начале обучения, позволяющая на первых порах использовать малоэффективные способы без заметного отставания в учебе, и, во-вторых, отсутствие реального контроля со стороны учителя за способами учебной работы ученика.

Леворукость ребенка в школе является одной из причин неуспеваемости.

Левшами являются около 10% людей, причем, по оценкам зарубежных и отечественных специалистов, доля леворуких имеет тенденцию к увеличению. Практически в каждом классе начальной школы можно встретить 1-2 (а иногда и более) детей, активно предпочитающих при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности левую руку правой. Леворукость - это не патология и не недостаток развития. И тем более не каприз или упрямство ребенка, просто не желающего работать “как все”, правой рукой, как иногда считают некоторые родители и “опытные” учителя. Леворукость - очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Специфика литерализации мозговых функций левшей влияет на особенности их познавательной деятельности, к числу которых относятся: аналитический способ переработки информации, поэлементная работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; снижение возможности выполнения зрительно-пространственных заданий (Безруких М.М., Князева М.Г., 1994; Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К., 1994). До недавнего времени леворукость представляла серьезную педагогическую проблему. Считалось необходимым систематически переучивать леворуких детей, у которых не оставалось альтернативы при выборе руки для письма - все должны были писать правой. При переучивании использовали порой самые жесткие методы, не считаясь с индивидуальными особенностями и возможностями ребенка и принося в жертву его здоровье. Переучивание приводит к ломке естественно сложившегося индивидуального профиля латерализации, что служит мощным стрессогенным фактором.

В последние годы школа отказалась от практики переучивания леворуких детей, и они пишут удобной для них рукой.

В дошкольном возрасте возможно и ненасильственное переучивание. При обучении новым действиям дети стараются сделать так, как говорит взрослый: брать ложку в правую руку, держать карандаш правой рукой и т.д. И ребенок-левша, выполняя требования взрослого, делает так, как велят, даже если это действие ему не совсем удобно. В результате такого ненасильственного переучивания многие родители могут и не подозревать, что их ребенок - левша.

Важно определить направление “рукости” ребенка до начала обучения: в детском саду или при приеме в школу. Для этого возможно проведение различных тестов.

Психологи А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина выделили ряд трудностей в обучении младшего школьника и возможные психологические причины данных трудностей:

Примерно 20% детей из всего класса могут пропускать буквы в письменных работах. Это явление имеет несколько причин - низкий уровень развития фонематического слуха, слабая концентрация внимания, несформированность приемов самоконтроля, индивидуально-типологические особенности личности.

19% ребят постоянно допускают орфографические ошибки, хотя при этом могут наизусть ответить любое правило, - это случай так называемой “неразвитости орфографической зоркости”. Возможные причины таковы: низкий уровень развития произвольности, несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень объема и распределения внимания, низкий уровень развития кратковременной памяти, слабое развитие фонематического слуха.

Около 17% класса страдают невнимательностью и рассеянностью. Причины были выделены следующие: низкий уровень развития произвольности, низкий уровень объема внимания, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания.

14,8% детей испытывают трудности при решении математических задач - плохо развито логическое мышление, слабое понимание грамматических конструкций, несформированность умения ориентироваться на систему признаков, низкий уровень развития образного мышления.

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

13,1% 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. Психологами А.Ф. Ануфриевым и С.Н. Костроминой были выделены следующие 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.

10,2% 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.

9,6% детей часто не справляются с заданиями для самостоятельной работы. Причины - несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности.

9,5% детей постоянно забывают дома учебные предметы. Причины - низкий уровень развития произвольности, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания и основная причина - высокая эмоциональная нестабильность, повышенная импульсивность.

Ребенок плохо списывает с доски - 8,7% - не научился работать по образцу. 8,5% 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.

6,9% - 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.

6,4% 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.

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

4,9% - 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.

0,97% - комментируют оценки и поведение учителя своими замечаниями. Причины - трудности в семье, перенесение функции матери на учителя.

0,7% детей долгое время не могут найти свою парту. Причины скрыты в слабом развитии ориентировки в пространстве, в низком уровне развития образного мышления и самоконтроля.

*Психолого-педагогическая типология общего отставания в учении
 у младших школьников (В.П., Гапонов, Ю.З. Гильбух) (см.*

*приложение №6)*

Она включает три поведенческих типа:

А: дети с низкой интенсивностью учебной деятельности.

Б: дети с низкой эффективностью учебной деятельности.

В: дети с сочетанием признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности.

А: 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 ребенок поэтому стремится утвердить себя в различных видах внешкольных занятий.

Б: Причинами недостаточного развития познавательных способностей обычно служат либо бедность чувственного и речевого опыта ребенка, 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: обычно эти два признака (дети с сочетанием низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности) неуспеваемости ребенка объединены определенными 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 предшествовавшей ей низкой эффективностью. Другие специфические признаки: низкий уровень развития познавательных способностей (в первую очередь - мышления и речи) как результат недостаточного внимания к ребенку со стороны родителей; в начале обучения в первом классе наблюдается 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 ее низкой интенсивностью на начальном этапе обучения. Источник последней - это либо несформированность мотивов учения на начальном его этапе, либо легкие нарушения функций эмоционально-волевой сферы.

Особенностями учащихся третьей группы являются одновременные и 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 другие сферы личности.

*Вывод*

Неуспеваемость влечет за собой нежелание ходить в школу. У детей может быть любимый учитель, или может нравиться общение с друзьями, но в целом кажется, что они смотрят на школу как на своего рода тюрьму. Казалось бы, школа, в которой дети проводят столько времени, должна доставлять радость, быть местом приобретения опыта и научения в широком смысле этого слова. Учителя как будто считают важным научить детей чтению, письму и арифметике, но мало обращают внимания на тот факт, что если они не учитывают психологических, эмоциональных потребностей детей, то способствуют созданию и поддержанию общества, в котором люди не представляют ценности. Необходимо, чтобы учителя смогли почувствовать, если ребенок тревожен или страдает от чего-либо, или считает, что он недостоин многого, что не стоит учиться. То, что дети отвергают школу, сказывается в первую очередь на учителях, а иногда их отрицательные эмоции обращаются на детей. Здесь возможен выход - учителя и дети могут учиться лучше понимать друг друга, видеть в реалистическом свете, что они могут друг для друга сделать и помогать друг другу чувствовать себя сильнее и лучше.

Чтобы ребенок хорошо учился, необходимы, по меньшей мере, четыре важных условия:

1) отсутствие существенных недостатков умственного развития;

2) достаточный культурный уровень семьи или хотя бы стремление к достижению такого уровня;

3) материальные возможности удовлетворения важнейших духовный потребностей человека;

4) мастерство учителей, работающих с ребенком в школе.

**§4. Пути преодоления неуспеваемости младшего школьника**

В диагностике Ю.З. Гильбуха (психолог) отмечается, что социальные и психофизиологические причины общего отставания в учении определяются и выделяются учителями гораздо лучше, чем психологические. Именно поэтому в данной работе рассматриваются психологические причины трудностей как менее изученные в литературе.

 Учителя, по мнению педагогов-психологов (Ю.З. Гильбух, В.П. Гапонов и др.), обычно указывают на отсутствие помощи ребенку со стороны родителей (обычно из-за неблагоприятных семейных обстоятельств: алкоголизма родителей, занятости и низкого образовательного уровня матери, которая одна воспитывает ребенка, и т.п.); отмечается также и ослабленность организма ребенка в связи с длительными болезнями.

Данные педагоги-психологи отмечают, что многие учителя для индивидуальной работы с отстающими используют на уроках карточки со специальными заданиями, которые они сами заранее подготавливают. Однако употребление таких карточек, как правило, не носит систематического, целенаправленного характера, а преследует цель лишь облегчить ребенку выполнение задание с тем, чтобы поставить ему “хотя бы троечку”. Согласно ответам учителей на вопрос: “Каково содержание дополнительной работы с отстающими учениками?”, у большинства оно не отличается разнообразием. Это - повторное объяснение неусвоенного материала, дополнительные задания, диктанты, постоянное возвращение к пройденному материалу. При этом все без исключения учителя применяют по отношению к неуспевающим детям те же методические приемы, которые рассчитаны на успевающих. Дополнительные занятия с отстающими после уроков или за счет других предметов приносят мало пользы. Отстающие ученики, как правило, устают в большей степени, чем успевающие, и лишать их такой разрядки, как физкультура, нецелесообразно, а после уроков они и вовсе “плохо соображают”. Кроме того, факт оставления после уроков травмирует детей, особенно в первом классе. Некоторые даже “плачут и порываются уйти домой вместе с другими детьми”.

Рекомендации учителя родителям неуспевающих учеников сводятся к следующему: заставлять ребенка больше читать, проводить с ним диктанты, давать для решения дополнительные примеры и задачи. Однако, как отмечают многие учителя, некоторые родители, особенно из неблагополучных семей, даже после проведенных с ними бесед не занимаются с ребенком - нередко из-за неумения это делать.

*Виды поведения учителя, связанные с преодолением неуспеваемости
у отдельных учеников класса, предложенные Ю.З. Гильбухом*

1. Сознательные попытки выяснить конкретные причины отставания в том или ином случае с тем, чтобы учитывать их при выборе коррекционных воздействий.

2. Попытки бороться лишь с проявлениями неуспеваемости.

3. Попытки преодоления неуспеваемости “внешним” путем (обвинение ученика в лености, применение указаний, жалобы родителям и др.).

4. Сознательное завышение оценок неуспевающим и “перетягивание” их из класса в класс.

При этом оказалось, что изолированно указанные тенденции в поведении учителей встречаются достаточно редко, обычно они сочетаются друг с другом.

Совокупность и взаимосвязь причинных факторов, могущих обусловливать общее отставание в учении у младших школьников. Эти факторы представлены в виде специальной схемы ( смотри приложение № 5).

Интересная, гибкая программа имеет преимущества не только в том, что делает школьные занятия увлекательными. Например, мальчику с трудом давалось чтение и письмо в первых двух классах, где обучение велось по предметам. Он остался на второй год. В глубине души ему было стыдно за свою неудачу. Но он в этом не признавался, уверяя, что ненавидит школу. Даже до того, как начались его школьные неприятности, он плохо уживался со своими товарищами. Иными словами, мы имеем здесь дело с отчетливо выраженными внутрииндивидуальными различиями. При этом наблюдается три основных вида отклонений от индивидуального оптимизма учебной деятельности и, соответственно, выделяются три типа учащихся: 1) те, которые учатся удовлетворительно и хорошо, но ниже актуального уровня своих способностей (диссонирующий фактор - недостаточная сформированность мотивов учебной деятельности); 2) те, кто старается учиться лучше, чем позволяет актуальный уровень развития их способностей, но в результате учатся хуже в связи с эмоциональным стрессом (диссонирующий фактор - завышенный уровень притязаний); 3) те, которые учатся удовлетворительно или хорошо, но могли бы учиться лучше, если бы не имели отдельных недостатков в способностях и учебных умениях (гиперактивность, неустойчивость внимания, несформированность умений слушать учителя, рационально планировать и контролировать свою деятельность и т.п.).

Как ни велико значение коррекционной работы по преодолению уже обнаружившихся учебных неблагополучий, главным направлением их ликвидации должна стать профилактика. Самым же действенным профилактическим средством является поклассная и внутриклассная дифференциация, а также индивидуализация учебно-воспитательного процесса.

Но можно с уверенностью сказать, что даже самые лучшие педагоги не в состоянии самостоятельно преодолеть все трудности воспитания ребенка. Им необходима помощь родителей. Для этого существуют родительские собрания и частные беседы, в которых учитель и родитель могут поделиться своими знаниями о ребенке, объяснить свои цели и взгляды на воспитание.

Причиной неуспеваемости также могут являться индивидуальные недостатки ребенка. Многие из них исправляются именно в труде, и, прежде всего в труде. Коллективная работа преодолевает эгоизм ребенка и его изолированность от коллектива, способствует росту его социального статуса и веры в себя, помогает найти свое место в коллективе, учит целесообразному взаимодействию с другими людьми.

Общее отставание в учении непосредственно обусловливается либо низкой интенсивностью, ибо низкой эффективностью учебной деятельности, либо пропуском большого количества занятий. Последняя из названных причин нередко взаимодействует с одной из первых двух (также влияющих друг на друга). Низкая эффективность учебной деятельности может в принципе обусловливаться одной или несколькими из следующих детерминант психологического уровня: 1) нарушениями в эмоционально-волевой сфере; 2) большими пробелами в знаниях по пройденному материалу; 3) несформированностью учебных умений и навыков; 4) недостаточным развитием познавательных способностей. Каждый из этих факторов, в свою очередь, может быть следствием одной или нескольких причин. Например, нарушения в эмоционально-волевой сфере могут обусловливаться как отдельными причинами, действующими на нейрофизиологическом уровне, так и факторами педагогического уровня, относящимися к внеличностной (по отношению к ребенку) сфере.

*Вывод.*

И все же, что еще может сделать учитель? Хороший учитель поощряет учеников принимать участие в планировании различных мероприятий, в обсуждении способов их осуществления, разрешает им самим распределять обязанности. Так дети учатся претворять планы в жизнь не только в школе, но и потом, в окружающем мире.

Опыт показал, что если учитель руководит каждым шагом своих учеников, они работают, пока он рядом, но стоит ему уйти, дети перестают работать и начинают шалить. Дети приходят к выводу, что занятия - это ответственность учителя, а не их, поэтому, как только учитель отвернется, они пользуются возможностью делать то, что им нравится. Но если дети сами выбирают и продумывают свою работу и выполняют ее совместно, всем коллективом, они работают с одинаковым усердием, как при учителе, так и в его отсутствие. Почему? А потому, что они знают цель своей работы и все ее этапы, которые им предстоит проделать. Они чувствуют, что это их работа, а не учителя. Каждый из ребят охотно выполняет порученную ему часть работы, потому что он гордится своей ролью уважаемого члена коллектива и чувствует свою ответственностью перед другими детьми.

Именно это поможет “слабому” ребенку принимать непосредственное участие в работе класса и быть наравне со всеми, так как он занят данным ему по силам делом.

Так же важно приобщение детей к труду в семье. Это воспитательный фактор, и, прежде всего фактор нравственный. Не ладится что-то у ребенка в школе, ему часто делают замечания, его часто ругают. А придет домой, сделает что-то полезное - тут же услышит доброе слово родителей. И увидит он, что не такой уж плохой, и легче станет на душе, и жизнь покажется лучше, и захочется сделать что-нибудь хорошее-хорошее, в том числе и исправить дела в школе.

**Глава 2. Работа по преодолению неуспеваемости младшего школьника в школе № 213.**

1. Цели, задачи и методы.

Цель: оказание помощи неуспевающим младшим школьникам.

Задачи:

1) изучить типичные трудности, возникающие в учебной деятельности, которые приводят к неуспеваемости;

2) определить причины этих трудностей;

3) определить содержание развивающей работы;

4) провести развивающую работу с 1- 2 детьми.

Для решения определённых целей и задач были использованы следующие методы:

- беседа с учителем с целью уточнения трудностей, возникающих у детей в учебной деятельности и причин их вызывающих на основе психо - диагностической таблицы трудностей (см. приложение № 1);

 - анкетный опрос родителей (см. приложение № 2);

 - наблюдение за детьми в процессе учебной деятельности;

 - анализ письменных работ;

 - анализ журнала успеваемости.

2. Результаты диагностики.

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 (см. приложение № 4).

В этом плане наиболее отстающим ребёнком является Елизавета Д.

Была разработана анкета для родителей отстающих детей, которая включала в себя 7 вопросов. Результаты анкеты позволили сделать вывод о том, что ребёнку трудно приспособится к школьной системе.

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).

Был проведен формирующий эксперимент. Он заключался в проведение 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 (см. приложение № 3).

При анализе письменных работ учитывалось:

* пропуски букв;
* трудности в решении математических задач (ошибки);
* аккуратность или неаккуратность написанного;
* знание таблицы сложения;
* успешность выполнения классного задания.
* По текущим отметкам определялся уровень успеваемости учеников в учебной деятельности по таким предметам, как русский язык и математика.

**§ 3. Методика развивающей работы с неуспевающими детьми.**

 В преодолении выявленных трудностей использовались следующие методики:

1. Методика развития концентрации и устойчивости внимания;
2. методика развития объема внимания;
3. методика развития осмысления на основе слухового восприятия;
4. методика развития темперамента;
5. методика развития логического и механического запоминания;
6. методика развития долговременной памяти;
7. методика «Графический диктант»;
8. методика изучения переключения внимания;
9. методика «Незаконченные предложения»;
10. методика развития самооценки.

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

1. пробелами в знаниях, умениях и навыках по предыдущему материалу;
2. пониженным интересом к математике.

В основе развивающей работы с Елизаветой был положен коррекционный комплекс, который предусматривает ряд учебно-воспитательных мероприятий, направленных на создание психологической атмосферы, способствующей зарождению у детей интереса к занятиям математикой.

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:

1. Внимательно прочитай задачу;
2. Выдели, что дано в задаче и о чем в ней спрашивается;
3. Определи те величины, которые нужны для решения, но числовых значений в задаче не имеют;
4. Разложи составную задачу на ряд простых;
5. Запиши задачу в виде схемы;
6. Составь по схеме математическое выражение;
7. Реши его;
8. 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 Елизаветы Д. К третьей группе с ее родителями было проведено несколько индивидуальных бесед с целью организации контроля с целью контроля и помощи девочке, более полной реализации имеющихся у нее способностей, преодоления излишней застенчивости. Для тренировки внимания были использованы, рекомендованы проводить в дальнейшем следующие упражнения:

1. Сосчитывание букв в каком-либо длинном слове до и после его написания (с последующей проверкой по книге);
2. Дополнительные задания на списывание текста с карточки с последующей самостоятельной проверкой правильности выполнения, выставление себе оценки;
3. Изготовление самой Лизой дидактического материала по заданию учительницы;
4. Контакт девочки с учительницей во время уроков при помощи определенных знаков со стороны учительницы, сигнализирующих ученице, что она отвлеклась и слушает невнимательно.

С Лизой был проведен ряд коротких бесед относительно ее успехов в учении, отношений с одноклассниками и сверстниками из ее двора, особенности Лизиного характера. Девочка охотно рассказывала, что, по ее мнению, мешает ей учиться лучше, какие у нее есть недостатки и какие желания.

В результате проведенной с ней корригирующей работы Лиза стала с должным вниманием относиться ко всем видам заданий; пишет почти без ошибок, за домашние задания получает хорошие отметки, с удовольствием выполняет все поручения учителя; стала более открытой в общении.

**§ 4. Выводы**

Каждому педагогу необходимо знать как причины, так и содержание развивающей работы. Для более эффективного процесса преодоления трудностей в учебной деятельности младшего школьника необходима интенсивная совместная работы с родителями, и, как следствие, участие родителей в процессе коррекции.

Какую бы педагогическую задачу учителя ни решали, в общении с ребенком, прежде всего, необходимо хорошо понять его, вникнуть в его душу, в суть его переживаний и никогда не ставить себя выше ребенка.

Мы учим и воспитываем подрастающее поколение. Оно учит и воспитывает нас. В этом - диалектика взаимоотношений между поколениями, закон этих взаимоотношений. Растить человека и расти вместе с ним. Антуан де Сент-Экзюпери в своем произведении сказал: "Ведь все взрослые сначала были детьми, только мало кто из них об этом помнит". ("Маленький принц". М.: Детская литература, 1983.).

**Библиография**

1. Аверин В.А. «Психология детей и подростков», 2-е издание, «Издательство Михайлова В.А.», Санкт-Петербург, 1998.
2. Антуан де Сент-Экзюпери «Маленький Принц», М.: «Детская Литература», 1983.
3. Бардин К.В. «Чтобы ребенок успешно учился» *(точных данных об издательстве нет).*
4. Выгодский Л.С. «Мышление и речь»//Собрание сочинений: в 6 т. – М.: 1982.- Т.2. – С.273.
5. Гильбух Ю.З. «Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия». Киев, 1993.
6. Дубровина И.В. «Рабочая книга школьного психолога». М., «Просвещение», 1991.
7. Дубровина И.В. «Практическая психология преподавания». *(точных данных об издательстве нет).*
8. Зюбин Л.М. «Растить человека». «Лениздат», 1988.
9. Калмыкова З. И. «Продуктивное мышление как основа обучаемости». М., 1981.
10. Коломенский Я.Л., Панько Е.А. «Учителю о психологии детей шестилетнего возраста» М., «Просвещение», 1989.
11. Костромина С.Н., Ануфриев А.Д. Методические рекомендации.
12. Курганов С.Ю. «Ребенок и взрослый в учебном диалоге» М., Просвещение, 1989.
13. Майорова Н.П. «Неуспеваемость» *(точных данных об издательстве нет).*
14. Оклендер В. «Окна в мир ребенка». М., Независимая фирма «Класс», 1997.
15. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. «Мозг. Обучение. Здоровье» М., «Просвещение, 1989.
16. Славина С.С. «Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам», М., 1959.
17. Спок Б. «Ребенок и уход за ним», «Лениздат», 1992.
18. Талызина Н.Ф. «Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя», М., «Просвещение», 1988, С.175.