



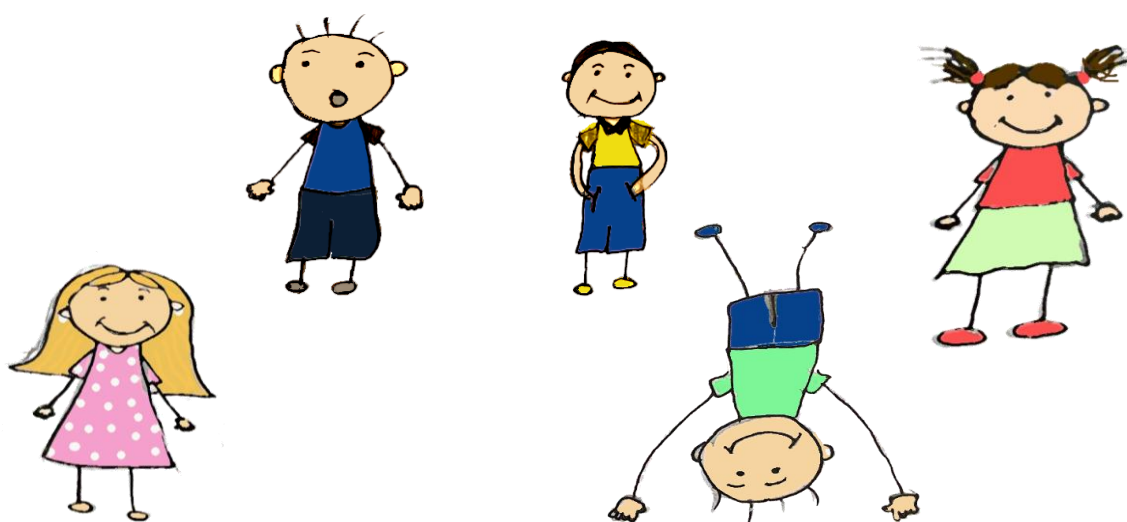
НАВИГАТОР ПРОФИЛАКТИКИ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Методические материалы

Липецк 2020

НАВИГАТОР ПРОФИЛАКТИКИ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Методические материалы



Липецк 2020

ББК 88.6

Н15

Навигатор профилактики неуспешности обучающихся: методические материалы / под ред. И.В. Климовой. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020. – 68 с.

В подборе, методической разработке и апробации диагностического инструментария для педагогов и педагогов-психологов образовательных организаций, занимающихся психологической профилактикой школьной неуспеваемости, приняли участие педагоги-психологи Липецкой области: Федянина Анна Евгеньевна (модератор рабочей группы), Вострикова Лариса Ивановна, Коротаяева Эльмира Шакировна, Сырых Наталья Владимировна, Хальзева Светлана Николаевна.

В методических материалах представлены основные положения анализа проблемы школьной неуспеваемости, психологической характеристики слабоуспевающих школьников, подходов к диагностике и коррекции школьной неуспеваемости, психолого-педагогического сопровождения неуспевающих учеников, а также формы обучения детей с особыми образовательными потребностями и система психологического сопровождения обучающихся группы риска.

Пособие предназначено для педагогических работников образовательных организаций, выработки оптимальных путей разрешения проблем школьной неуспеваемости и разработки плана профилактической работы с обучающимися с уровня начального общего образования до уровня основного общего образования. Кроме того, пособие может быть полезно всем заинтересованным лицам.

© ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Проблема школьной неуспеваемости	4
2. Психологическая характеристика слабоуспевающих школьников	7
3. Подходы к диагностике и коррекции школьной неуспеваемости	25
4. Психолого-педагогическое сопровождение неуспевающих учеников	28
5. Формы обучения детей с особыми образовательными потребностями	32
6. Система психологического сопровождения детей группы риска	33
Список литературы	43
Приложение 1	44
Приложение 2	54
Приложение 3	60
Приложение 4	66

1. ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Проблема школьной неуспеваемости настолько сложна и многоаспектна, что для ее всестороннего рассмотрения требуется целостный синтетический подход, интегрирующий знания из различных областей психологической науки — общей психологии, возрастной и педагогической психологии, психодиагностики[9].

Значение школьного периода жизни человека трудно переоценить. От того, как он складывается — успешно или неуспешно, зависит многое в жизни человека, в том числе многие личностные качества, которые формируются под влиянием и в результате тех или иных особенностей школьного периода жизни человека. Многие проблемы взрослого человека могут быть лучше поняты, если обратиться к его годам обучения в школе. Дело даже не в том, успешно или неуспешно учился человек, а в том, насколько комфортно он себя чувствовал в школе, с желанием ли каждый день ходил в школу, как складывались его отношения с учителями и одноклассниками. Именно под влиянием этих обстоятельств формируются те или иные личностные качества. Во многом это зависит не столько от самого ученика, а от того, каков сам школьный процесс, как он организован, как видит общество цели и задачи школьного обучения.

В современных условиях меняются задачи образования: они уже сводятся не к передаче готовых знаний и вооружению решениями на все случаи жизни, а к формированию способности быстро и максимально полно ориентироваться в постоянно меняющихся обстоятельствах. Сегодня современным является человек, способный перестраиваться в соответствии с условиями окружающей жизни. На приобретение именно этого умения и должно быть направлено образование в целом [9].

Проблема школьной неуспеваемости – одна из центральных в педагогике и педагогической психологии. До сих пор одним из самых «больных» мест всех школ остаётся слабая успеваемость школьников. Причина кроется не только в несовершенных методах работы школ, но и в особенностях возраста, в

психологической готовности ребёнка к школе. Сегодня эта проблема стоит особенно остро, поскольку у современных школьников неправильно сформированное отношение к учению, они не понимают его общественную значимость и не стремятся быть успешными в учебной деятельности

По данным Министерства образования и науки РФ, число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние годы возросло в 2,5 раза, достигнув 30% и более [4].

Современные дети испытывают трудности в овладении письмом, чтением, в усвоении и понимании текстов. Некоторые затруднения при усвоении знаний в школе нельзя отнести к недостаточному умственному развитию учащихся или к методике обучения. В этом случае учитель сталкивается с индивидуальными психологическими особенностями ученика, его социальным окружением.

Проблема школьной неуспеваемости - одна из центральных в педагогике и педагогической психологии. Выявлено, что школьная неуспеваемость может быть следствием причин различного характера: семейно-бытовые условия, педагогическая запущенность, уровень образования родителей, так и психологического: недостатки в познавательной, потребностно-мотивационной сферах, индивидуально психологические особенности учащихся, несформированность анализа и синтеза. Многообразие причин неуспеваемости затрудняет деятельность учителя по их выявлению, и в большинстве случаев учитель выбирает традиционный способ работы со слабоуспевающими учащимися - дополнительные занятия с ними, состоящие в основном в повторении пройденного учебного материала.

Для того, чтобы работа со слабоуспевающими детьми стала эффективной, надо, прежде всего, выявить конкретные психологические причины, мешающие полному усвоению знаний каждым учеником.

Проблеме школьной неуспеваемости всегда уделялось особое внимание со стороны, как психологов, так и педагогов (М.Н. Данилов, В.И. Зынова, Н.А. Менчинская, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, А.Н. Леонтьев), А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Л.С. Славина, Ю.К. Бабанский). Причинами школьной неуспеваемости были отмечены: 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; негативные взаимоотношения с одноклассниками и учителями.

Не смотря на пристальное внимание педагогов и психологов, ученых и практиков к проблеме школьной неуспеваемости, число учащихся, испытывающих трудности в обучении, непрерывно растет.

В современной педагогике не дается определения неуспеваемости как отдельного, самостоятельного понятия, она толкуется как антипод успеваемости. Под успеваемостью же понимается степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, сознательности и прочности или характер степени полноты, глубины, сознательности и прочности знаний, умений, навыков, усвоенных учащимися в соответствии с требованиями учебных программ [14].

Внимание большинства исследователей и практиков в основном направлено на преодоление уже сложившейся, зафиксированной неуспеваемости [13].

2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Типология отстающих в учении школьников по Локаловой Н.П.

I тип неуспевающих школьников характеризуется низким качеством мыслительной деятельности и положительным отношением к учению. Учащимся этого типа свойственна низкая обучаемость, слабое развитие мыслительных процессов анализа, синтеза, обобщения и др. Они испытывают затруднения при необходимости усвоения учебного материала, используя главным образом репродуктивный подход к решению мыслительных задач. Этот подход проявляется в стремлении пользоваться привычными, шаблонными способами работы даже тогда, когда с их помощью новые задачи решены быть не могут. Темп работы класса им не под силу, поэтому выполняют все наспех, небрежно. Неудача в учении обычно для них не является источником моральных переживаний, и, по-видимому, поэтому, несмотря на него, у них все же формируется положительная направленность на учение и сохраняется внутренняя позиция школьника. Классный коллектив невысоко оценивает их учебную работу, но это не ставит их вне коллектива. Они подчиняются требованиям коллектива и устанавливают с ним хорошие отношения.

К первому подтипу этого типа (33 %) относятся ученики, которые стремятся компенсировать неуспех в учебной работе с помощью какой-либо практической деятельности, не связанной с учением. Для них характерно наличие направленности на определенный вид деятельности в будущем, в которой они компенсируют свои неудачи в процессе учения, имеют адекватную самооценку.

Для учеников второго подтипа (67 %) характерно стремление избегать всяких трудностей в учебной работе. Избегают не только учебной, но и любой другой работы. Имеют малый запас представлений об окружающем мире. Их основной недостаток — ярко выраженная мыслительная пассивность. Нежелание осуществлять интеллектуальное напряжение эти школьники компенсируют списыванием, подслушиванием, обманом учителей и родителей. Отсутствует направленность на определенный вид деятельности в будущем. Имеют различный уровень притязаний и самооценки — как завышенный, так и заниженный.

II тип неуспевающих школьников характеризуется высоким качеством мыслительной деятельности и отрицательным отношением к учению. Эти ученики обычно имеют хорошую подготовку и желание учиться. Однако на

них отрицательно влияет то, что они привыкли заниматься только тем, что им нравится. Самоорганизация в процессе работы, успех в учении зависит от того, нравится им какой-либо предмет или нет. Избегают активной умственной работы на уроках и при подготовке домашних заданий по тем предметам, которые требуют от них особенно больших умственных усилий и напряжения. Неуспех в учении, возникающий вследствие выборочного отношения к учебным предметам, ведет к возникновению морального конфликта, так как широкие интеллектуальные возможности слабо реализуются в учебной работе. Эти дети находятся вне классного коллектива, часто конфликтуют с одноклассниками. Неуспех в учении не побуждает их к улучшению учебной работы. Компенсируют свой неуспех в учении и взаимоотношения со сверстниками грубостью, протестами, демонстративными занятиями посторонними делами на уроке. Интересы крайне разнообразны. Важное место могут занимать и познавательные интересы, но, если побуждать ребенка заниматься даже интересующей его деятельностью в стенах школы, это может вызвать отрицательное к ней отношение.

Учащиеся первого подтипа (36 %) неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют интеллектуальной деятельностью, которая не связана непосредственно с учением в школе. Вместо систематических занятий учебной работой они занимаются чем-нибудь для них более приятным, вызывающим интерес. Например, могут увлекаться чтением исторических романов, пренебрегая систематическими занятиями по истории и др. Некоторые ученики могут достигать успехов в определенных видах деятельности, но это не снимает общего отрицательного отношения к школе и учению в целом. Направленность на будущее определяется характером той деятельности, с помощью которой компенсируется неуспех в учении.

Ко второму подтипу (64%) относятся школьники, которые неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют тем, что ищут возможность установить связи с каким-то другим неформальным коллективом. Как правило, действуют в направлении удовлетворения интересов и склонностей, имеющих отрицательную, асоциальную направленность. Такие школьники часто теряют позицию ученика, грубо нарушают дисциплину в школе и имеют плохую репутацию вне школы.

III тип неуспевающих школьников — учащиеся с низким качеством мыслительной деятельности и беспечным или отрицательным отношением к учению при частично или полной утрате позиции школьника. Для школьников этого типа характерна низкая обучаемость. Недостаточность мыслительной деятельности приводит к отсутствию критичности при выполнении учебных заданий. У них имеют место существенные трудности при усвоении знаний, они не владеют учебными приемами, беспечно относятся к учению, к резуль-

татам своей деятельности. Отчетливо проявляется узость их мышления: в процессе познавательной деятельности они не выходят за пределы прочно усвоенных обиходных понятий. Особенные трудности они испытывают в запоминании учебного материала, что вызвано отсутствием установки на запоминание в связи с нежеланием учиться и крайне низким уровнем развития мышления, ограничивающим установление даже элементарных связей между усваиваемыми понятиями. Будучи старше своих одноклассников и уступая им в умственном развитии, неуспевающие школьники III типа постоянно испытывают неудовлетворенность своим положением в классе, тяготятся пребыванием в школе. Они стремятся использовать младших по возрасту одноклассников в своих целях: подчинить своему влиянию неустойчивую часть учащихся, пользоваться их услугами в учебное и не учебное время. Не достигая успеха в учении, эти школьники не проявляют склонности к труду, профессиональные интересы не развиты. Из неуспевающих учащихся в категорию «трудных» в большинстве случаев попадают ученики этого подтипа. Они живут вне коллектива, что связано с пренебрежительным отношением к ним одноклассников и с тем, что у них формируется ряд отрицательных моральных качеств, которые имеют устойчивый характер и проявляются в поведении. Их школьные интересы связаны с уроками физкультуры, труда, вне школы им интересно бродить по улице, играть в азартные игры, сидеть в подъезде и др.

Школьники первого подтипа (35 %) стремятся компенсировать неуспех в учении практической деятельностью, не связанной с учением. Труд привлекает, если им можно заниматься вместо учения.

Но чаще ученики – второй подтип (65 %) – стремятся компенсировать свое непонимание учебного материала поиском обходных путей для выполнения заданий, в качестве которых могут выступать списывание выполненных заданий у одноклассника, требование подсказки во время устного ответа и выполнения письменных заданий, подслушивание, обман. Это становится их привычной формой поведения.

Индивидуальный подход к неуспевающим ученикам данных типов должен состоять в следующем [9].

С учениками I типа необходимо проводить работу по развитию их мыслительной деятельности, опираясь на их положительное отношение к учению. Легче вести работу с первой подгруппой, поскольку они стремятся компенсировать неуспех в учении, у них легче сформировать ряд положительных качеств, которые помогут преодолеть неуспеваемость.

С учениками второго подтипа работа по преодолению неуспеваемости значительно труднее, так как они стремятся избегать всякой деятельности — и познавательной и практической, у них почти не развита чувственная основа мышления. В отношении их нельзя ограничиваться изменением качеств мыш-

ления и формированием навыков учения, а нужно проводить воспитательную работу. С неуспевающими учениками II типа должна проводиться преимущественно воспитательная работа, имеющая целью изменение свойств их личности. Обе подгруппы этого типа неодинаково поддаются педагогическим воздействиям. Немного легче с неуспевающими первого подтипа, поскольку они все же занимаются интеллектуальной работой, хотя и не связанной с учением в школе. У них формируются навыки интеллектуальной работы, которые могут быть использованы для преодоления своей неуспеваемости. Моральные качества и отношение к учению могут быть сравнительно легко изменены под влиянием коллектива класса, к которому они тяготеют. С учениками второго подтипа трудности в воспитательной работе заключаются в том, что они совершенно равнодушны к своему неблагоприятному положению в коллективе класса, так как потребность в общении со сверстниками у них удовлетворяется на стороне. Выработка умений учиться, навыков организации учебной деятельности должна предваряться и сопровождаться целенаправленной длительной работой по их перевоспитанию. Необходимо изменить внутреннюю позицию, моральные установки, сформировать новое отношение к школе, учению.

Главное направление в работе с неуспевающими школьниками III типа – формирование познавательных потребностей, преодоление отрицательных наклонностей. Серьезное внимание следует уделить систематической работе по развитию мыслительной деятельности и познавательной активности, формированию правильного отношения к труду вообще и к учебному труду в частности через включение их в общественно полезную деятельность в коллективе [9].

Психолого-педагогические основы подхода к слабоуспевающим школьникам (по Н.А. Менчинской) [11]:

- обеспечение дозированной помощи взрослого при выполнении школьниками интеллектуальных заданий – вначале ее можно оказывать в больших дозах, затем мера помощи уменьшается, тем самым расширяется зона самостоятельного мышления ребенка;
- необходимо предлагать посильные задания для самостоятельного выполнения;
- постепенно повышать требования в соответствии с возрастными возможностями их реализации детьми;
- обязательно поощрять правильное выполнение детьми заданий учителем;
- обеспечить индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении. Необходимо учитывать наличный уровень имеющихся знаний и скорость их усвоения разными учениками, свойства нервной системы учащихся, особенности индивидуального стиля деятельности каждого учащегося. Диф-

дифференцированный подход состоит в том, что слабым ученикам предлагаются для самостоятельного выполнения задания на уровне требований учебной программы, но более простые, разбитые на отдельные дозы, этапы;

- устранение пробелов в знаниях;

- создание условий для переживания школьниками успеха, стимулирование даже элементарных успехов; во время опроса не торопить с ответом, дать возможность его обдумать, ознакомиться с наглядными пособиями, схемами;

- при объяснении нового материала учитывать характер познавательной деятельности слабоуспевающих школьников, темп их усвоения, более широко использовать наглядные средства обучения;

- чаще обращаться к ним с вопросами, вовлекать в обсуждение.

Виды неуспеваемости

- эпизодическая неуспеваемость. Неуспеваемость носит кратковременный характер. Возникает вследствие неуспеваемости или непонимания конкретных вопросов учебной программы в результате повышенной утомляемости, болезни, отсутствия на уроке. Устраняется в ходе ряда уроков или дополнительных занятий;

- устойчивая неуспеваемость по отдельным предметам, как правило, наиболее трудным (математика, языки). Возникает в результате наличия пробелов в знаниях по данному предмету в силу различных причин — болезни, использования неправильных приемов учебной деятельности, недостатков мыслительной деятельности;

- общее отставание в учении по ряду или почти всем учебным предметам на протяжении длительного времени. Является результатом педагогической и психологической запущенности ученика [9].

Показатели обучаемости

1. Самостоятельность и чувствительность к помощи (чем меньше помощь, тем выше чувствительность к ней, тем выше обучаемость). Учащиеся довольно четко дифференцируются не только по тому, могут ли они самостоятельно усваивать новые знания, но и по тому, воспринимают ли они и в какой мере помощь при невозможности самим справиться с задачей. Мера помощи характеризует зону ближайшего развития ученика.

2. Быстрота преодоления ошибочных обобщений, выполненных по несущественным признакам. Например, неправильное обобщение

3. «Все короткие слова – предлоги» у одного второклассника удерживалось только 2 дня, у другого – 2 месяца, а третий школьник даже в III классе не преодолел эту ошибку (данные Н. А. Менчинской).

4. Умение применять знания на практике, в частности при решении задач. Так, З. И. Калмыкова обнаружила, что для того, чтобы научиться решать задачи по теме «Давление твердых тел», разным учащимся VI класса потребовалось решить разное количество задач – от 10 до 102.

5. Быстрота свертывания мыслительных операций. По данным Н. Ф. Талызиной, у хорошо успевающих учеников мыслительные операции свертываются в 3 раза быстрее по сравнению со школьниками с более низкой успеваемостью. Это позволяет сделать процесс мышления более экономичным [9].

Отставание в учении – это конечный результат интегрального воздействия, как правило, нескольких, разных по степени сложности причин. Несмотря на различие причин неуспеваемости у разных школьников, учащиеся с трудностями в обучении имеют достаточно много одинаковых черт и особенностей, что позволяет дать им общую психологическую характеристику [9].

Категории слабоуспевающих и неуспевающих школьников:

- дети с умственной отсталостью (легкая степень олигофрении);
- дети с временной задержкой психического развития;
- педагогически запущенные дети;
- дети с ослабленным слухом и зрением;
- дети в целом с нормальным психическим развитием, но имеющие

недостаточный уровень сформированности отдельных психических функций либо по уровню их развития относящиеся к нижней границе нормы. Они обычно не принимают активного участия в работе класса, не обнаруживают склонности к самостоятельному умственному труду, характеризуются более низким уровнем работоспособности, чем хорошо успевающие одноклассники. Они медленнее воспринимают материал и требуют длительного времени для его осмысления. Знания усваиваются этими детьми неполно, без достаточного осмысления, часто лишь весьма поверхностно или совсем не усваиваются. Дети не умеют применять имеющиеся знания в новых условиях учебной работы [9].

К числу конкретных трудностей слабоуспевающих учеников относятся, в частности, низкий уровень развития умения планировать (за составление плана к прочитанному тексту слабоуспевающие набрали в 1,4 раза меньше баллов, чем хорошо успевающие), значительные затруднения у них вызывает необходимость устанавливать логические связи между частями усваиваемого содержания, отделять главное от второстепенного.

Темп усвоения и выполнения заданий у них бывает более медленный, чем у остальных учеников. Так, по данным Ю. К. Бабанского, переписывание текста из 50 слов слабоуспевающие школьники выполняли в 1,5 раза медленнее, при этом допустили в 3 раза больше ошибок, чем хорошо успевающие.

Темп чтения у них в 1,7 раза ниже, чем у хорошо успевающих учащихся, а темп вычислений – в 2 раза ниже, чем у их одноклассников с более высокой успеваемостью.

Естественным и закономерным результатом такого низкого качества учебной деятельности является все возрастающее отставание этих школьников от одноклассников в усвоении учебной программы и, как следствие, низкая общая успеваемость этих учеников.

Стремясь выполнить задания, они прибегают часто к наиболее легкому для них механическому заучиванию и бездумному выполнению упражнений. В их работе выступает стиль «проб и ошибок», который, к сожалению, нередко на начальных этапах обучения приводит к положительному результату. Такую «маскировку» учитель часто не замечает, положительно оценивает выполнение таким образом учебных заданий, что ведет к закреплению этого порочного стиля учебной работы.

Ребенок шел «наощупь», без понимания и осмысления того, что делает. И хотя он, так или иначе, пришел к правильному ответу, не знает, не понимает, не может объяснить, почему выполненные им действия оказались верными. Поэтому даже правильное решение не продвигает такого ученика в усвоении материала и не способствует его умственному развитию.

Отставание в интеллектуальной работе усиливается нарастающими эмоциональными отрицательными переживаниями. Постоянные неудачи, упреки родителей, учителей вызывают сначала огорчение, затем переживание безнадежности и равнодушия, появляется неуверенность в своих силах, формируется низкая самооценка. Учение становится для них пыткой. Малоэффективные способы учебной работы приводят к возникновению отрицательного отношения ребенка к учению и к школе, к потере чувства собственного достоинства.

Особенности познавательного развития учащихся

На обучаемость, или на темп продвижения, оказывают влияние многие особенности психики учащихся - внимание, память, волевые качества и др. [9].

Внимание – уровень концентрации и устойчивости, переключаемость, объем, то есть умение удерживать в поле зрения несколько объектов или тем учебного материала;

Память – объем запоминаемой информации, удержание информации в оперативной памяти, долгосрочная память, ассоциативная, логическая, зрительная, слуховая и др. Виды памяти;

Мышление – уровень развития интеллектуальных операций (анализ, синтез, логические связи, причинно-следственные связи, обобщение и т.п., в том числе универсальные учебные действия), успешное применение интеллекту-

альных операции (навыков, способностей) в учебной или внеучебной деятельности. Степень развития разных видов мышления – наглядно-образное, словесно-логическое, теоретическое, практическое, абстрактное, критическое и т.п.;

Речь – уровень развития разных видов речи (внешняя, внутренняя, монологическая, диалогическая, письменная, устная).

Восприятие. Уже при решении задач на восприятие и наблюдение слабоуспевающие учащиеся дали худшие результаты, чем их сверстники, так как они часто ограничиваются указанием одних лишь резко выделяющихся признаков объектов, не проявляя стремления систематически их анализировать. Ясно, что это приводит к фрагментарности и поверхностности знаний детей, что особенно отчетливо проявляется в ситуациях оперирования этими знаниями при решении различных задач.

Внимание. Легко отвлекаемое внимание, пониженная работоспособность при интеллектуальной деятельности в целом, при овладении новым способом действий и наличии отвлекающих факторов, определенные трудности возникают и при необходимости распределять внимание. Однако длительное выполнение хорошо знакомых им действий (списывание, решение примеров на отработанное правило) утомляет их в малой степени.

Память. У слабоуспевающих школьников непосредственная память на материал, хорошо знакомый в прошлом (слова, двузначные числа, описание жизни волка и лисы), не ниже, чем у других учащихся. Однако, когда нужно запомнить и воспроизвести материал, требующий осмысления, они не только воспроизводят значительно меньше, чем другие, но и само содержание другое: они удерживают в памяти по преимуществу бросающиеся в глаза несущественные детали или положения, знакомые им ранее, опустив те части, где дается обобщенное изложение нового.

При запоминании действуют чисто механически, многократно повторяя, «зубря» учебную информацию. Не осмысливая материал, подлежащий запоминанию, они запоминают много несущественного, поэтому при воспроизведении превалируют внешние детали, а закономерные связи упоминаются редко. При этом сам процесс механического запоминания оказывает негативное воздействие на личность ученика в целом.

Особенности произвольного запоминания слабоуспевающих школьников позволяют указать на причину, заставляющую их прибегать к таким непродуктивным приемам — это недостатки их мыслительной деятельности.

Мышление. Особенно низким оказывается у слабоуспевающих школьников уровень мыслительных операций анализа и обобщения, что приводит школьников к большим затруднениям при решении задач, содержащих не только необходимые, но и излишние, несущественные данные. При выполнении заданий трудности касаются не столько выделения существенных призна-

ков, сколько абстрагирования от несущественных. Слабоуспевающие учащиеся испытывают большие затруднения, когда решение задач требует проявления гибкости (переключения с одного хода мыслей на другой, иногда обратный; понимание относительности в связях и признаках объектов и др.). Складывающиеся системы знаний у слабоуспевающих учащихся отличаются меньшей дифференцированностью, и поэтому они испытывают затруднения в тонком разграничении сходного учебного материала, требующего выполнения разных действий и использования различных учебных приемов.

Слабоуспевающие учащиеся в недостаточной мере осознают свою собственную умственную деятельность, плохо владеют ее рациональными способами и методами и недостаточно подготовлены к адекватному их применению в различных ситуациях, менее самостоятельно, чем хорошо успевающие, организуют свою деятельность и контролируют себя. Ясно, что это не может не повлиять на умение справляться с требованиями учебного процесса.

Особенности когнитивного развития учащихся VII–XI классов

Совершенно очевидно, что недостаточный уровень развития познавательной сферы учащихся создает существенные затруднения в успешном усвоении ими учебных знаний и негативно влияет на их школьную успеваемость.

Результаты изучения познавательной сферы подростков VII–VIII классов показали, что некоторые учащиеся имеют низкий уровень сформированности интеллектуальных умений, значит, они постоянно испытывают трудности при усвоении учебного материала. Особенности трудности у них возникают при осуществлении операций классификации и обобщения (в основу кладется второстепенный признак или слишком широкое определение). Недостаточный уровень развития имеют операции сравнения и аналогии. В среднем у 46% подростков не сформирована в целостном виде способность действовать в уме, а приблизительно у 10% учащихся нет даже исходных предпосылок этой деятельности. Смысловая память развита на низком уровне, но ее эффективность больше, чем механической памяти.

У старших школьников (IX–XI классы) в интеллектуальной сфере выявлено недостаточное умение выделять существенные признаки. По сравнению с подростками отмечается незначительное продвижение только по общей осведомленности. Примерно 10% учащихся имеют низкий уровень развития интеллектуальной сферы. Основные недостатки их мыслительной деятельности состоят в том, что при установлении ассоциаций старшеклассники подменяют анализ привычными ассоциативными связями; при обобщении используют слишком общие категории.

Оказывая существенное влияние на школьную успеваемость, умствен-

ное развитие не всегда однозначно определяет школьные успехи или неудачи ребенка. В средних и старших классах на успешность школьного обучения начинают оказывать сильное влияние и другие факторы, «затушевывая», «размывая» влияние фактора умственного развития школьников. Другими словами, прямая связь между уровнем умственного развития школьника и средним баллом его школьной успеваемости не всегда находит подтверждение в школьной практике. Значит, что достаточно хорошо может учиться ребенок, характеризующийся невысоким уровнем умственного развития, а ученик, показывающий высокие результаты по интеллектуальным тестам, может демонстрировать средние или ниже среднего успехи в учении. Это свидетельствует о многообразии причин, порождающих школьную неуспеваемость, где уровень умственного развития — только один из них [9].

Направления работы по предупреждению трудностей учащихся в обучении, связанных с развитием познавательных процессов:

Оптимизация процесса обучения.

Систематическое психолого-педагогическое изучение школьников с целью своевременного обнаружения и устранения отставаний в учении.

Организация групп развития.

Осуществление всестороннего психологического развития школьников

Основные трудности:

- Недостатки в развитии познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, речи).
- Несформированность пространственных представлений
- Недоразвитие психомоторной сферы, мелкой моторики рук
- Недостатки процессов саморегуляции и самоконтроля

Признаки:

- В письменных работах пропускает буквы
- Невнимателен и рассеян
- Испытывает трудности при решении математических задач
- Испытывает затруднения при пересказывании текста
- Неусидчив
- Трудно понимает объяснение с первого раза
- Постоянная грязь в тетради
- Не справляется с заданиями для самостоятельной работы
- Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем
- Ученик начнет его выполнять
- Долгое время не может найти свою парту

Возможные причины:

- Не сформирован зрительный анализ написания букв
- Не сформированы пространственные представления
- Отставание в интеллектуальном развитии из-за педагогической запущенности
- Недостатки развития конкретных интеллектуальных операций (сложности в анализе, синтезе, обобщении, проведении аналогий, установлении причинно-следственных связей и т.п.)
- Физическая ослабленность из-за хронических или острых соматических заболеваний
- Низкий уровень общей осведомленности
- Низкая скорость протекания психических процессов
- Недостатки развития памяти (малый объем оперативной памяти, механическое запоминание)
- Недостатки развития внимания (низкая концентрация, высокая переключаемость, высокая утомляемость и т.п.).
- Слабое развитие мелкой моторики рук
- Переученная леворукость
- Низкий уровень произвольности познавательных процессов

Рекомендации:

- Физкультминутки с глазодвигательными упражнениями.
- Упражнения «графический диктант»
- Пальчиковая гимнастика
- Кинезиологические упражнения.
- Артикулирование при письме для снижения количества ошибок. Использовать краткие и четкие инструкции с обязательным контролем их выполнения со стороны педагога/родителя.
- Развитие познавательных универсальных учебных действий, исходя из того, какие действия в зоне «западения».
- Расширение кругозора через экскурсии, просмотры познавательных мультфильмов, передач, онлайн уроков, совместное изучение красочных энциклопедий
- Использование техники ассоциативного запоминания.
- Подача информации через все каналы восприятия (зрительно, на слух, через движения)
- Развитие регуляторных универсальных учебных действий (умение планировать, оценивать, контролировать, корректировать свои действия исходя из учебной задачи).
- Учитывать индивидуально-типологические особенности личности
- Исключить критику за невнимательность.
- Упражнения на повышение устойчивости внимания (например, найди ошибку в слове, предложении, примере, найди отличия, спиши правильно, что похоже на этот знак и т.п.).
- Щадящий режим нагрузок.
- Доброжелательное отношение.
- Оптимизация учебных нагрузок
- Консультация невролога

Недостатки в развитии познавательных процессов (ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, воображение) и трудности в учебной работе, которые они вызывают [9].

К недостаткам в развитии ощущений можно отнести низкую чувствительность, недостаточную дифференцированность разных видов ощущений и ощущений одной и той же модальности. Значение ощущений в учебной дея-

тельности по усвоению различного материала чрезвычайно велико. При недостаточном уровне развития мышечно-двигательных ощущений у учеников могут возникнуть трудности в письме (грязь в тетради, плохой почерк, неправильное написание букв), на уроках математики (при формировании понятия числа); при недостаточности вкусовых ощущений затрудняется формирование содержательно наполненных понятий; при недостаточном развитии обонятельных ощущений – трудности в понимании прочитанного и др.

Недостаточный уровень развития эмоционально-чувственной сферы учащихся является одной из многообразных причин, приводящих к отставанию в учении. Психологические данные свидетельствуют о важной роли эмоционально-чувственного развития детей в обеспечении успешности школьного обучения.

Недостатками в развитии восприятия, включенного в процесс усвоения знаний, как считал Л.В. Занков, являются неумение подчинить восприятие поставленной задаче, фрагментарность восприятия, его слабая дифференцированность, отсутствие планомерности восприятия, низкий уровень осмысления воспринятого.

К числу недостатков внимания школьников с низкими результатами школьного обучения следует отнести малый объем, неустойчивость, трудности при переключении внимания, неумение распределять внимание, неспособность к длительному сосредоточению, недостаточную концентрацию внимания.

Основные недостатки памяти слабоуспевающих школьников связаны с малым объемом кратковременного запоминания, слабой удерживающей способностью. Кроме того, слабая опора при запоминании на мышление приводит к поверхностной смысловой обработке ими материала, что не позволяет долго сохраняться следам памяти и, как следствие, приводит к быстрому его забыванию.

Недостатки мышления слабоуспевающих школьников мы рассматриваем в двух направлениях: недостатки в развитии основных мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, установление закономерностей, выделение существенного) и качественные особенности мыслительной деятельности, в целом негативно влияющие на сам процесс мышления (неустойчивость мышления, инертность, конкретность мышления, синкретичность, недостаточная обобщенность, однолинейность).

Значение процессов воображения в школьном обучении недооценивается. Именно поэтому гораздо чаще апеллируют к процессам мышления учеников, никак не заботясь о полноценном формировании процессов воображения. А между тем они играют существенную роль при усвоении таких учебных предметов, как история, география, геометрия (стереометрия), черчение.

Полноценное формирование процессов воображения затрудняют низкий уровень развития чувственной сферы, недостаточный уровень развития мышления (затруднения с абстрагированием, с установлением смысловых связей), отсутствие или бедность представлений (географических, исторических, художественных образов) и практических умений (Выготский Л. С., 1991).

Велика роль в процессе обучения пространственных представлений, недостатки в развитии которых могут приводить к существенным трудностям в учебной работе. Недостаточно четкая отдифференцированность базовых понятий «справа» и «слева», «верх» и «низ» может приводить к плохой ориентировке в пространстве листа тетради и неправильному размещению на странице учебного материала, написанию букв и цифр в зеркальном отображении, несоблюдению правильной последовательности выполнения вычислительных действий, неправильному прочитыванию слов справа налево и обуславливать возникновение многих других недостатков в учении. Кроме того, недостаточное развитие пространственных представлений затрудняет усвоение и правильное выполнение заданий, требующих оперирования в пространстве проекциями предметов, мысленного их пространственного преобразования и ориентировки в нашем трехмерном мире в целом.

Недостатки произвольно-регуляторной сферы школьников могут вызывать у них значительные трудности в обучении, например, такие, как подмена задачи учителя своей, по-своему сформулированной и понятой, а то и вовсе другой задачей; некачественным выполнением учебных заданий; невыполнением в полном объеме всех условий задания и требований учителя; неумением замечать свои ошибки; несоблюдением правил поведения в школе и на уроках.

Психологические причины трудностей школьников при обучении письму, чтению и счету [9].

Психологические причины трудностей, встречающихся при обучении письму, чтению и счету – этим основным учебным школьным дисциплинам, могут быть разделены на шесть групп.

- Недостатки в развитии познавательных процессов.
- Недостаточность звукобуквенного анализа и фонематического восприятия.
- Несформированность пространственных представлений.
- Недоразвитие психомоторной сферы.
- Недостатки процессов саморегуляции и самоконтроля.
- Индивидуально-типологические особенности.

Характеристика учащихся с разным типом темперамента, имеющих трудности в учении

Ученики-флегматики. Детям с флегматическим темпераментом требует-

ся больше времени на выполнение заданий познавательного характера, на практические упражнения, на подготовку устного ответа у доски. У них часто встречается ошибочная установка на избежание быстрых действий, как якобы обрекающих его на частые ошибки. Он смиряется с тем, что двигается и говорит медленнее других детей, и уже не делает никаких попыток действовать в более быстром темпе.

Но и самая инертная нервная система не лишена некоторой пластичности, поэтому эта медлительность может быть до некоторой степени преодолена, и лучше всего – путем активизации двигательной сферы ребенка, тесно связанной с умственной сферой, а именно: организацией подвижных игр. Кроме того, необходимо вырабатывать такие личностные качества, как собранность, организованность, умение не тратить лишнего времени на «раскачку». Полезно посадить такого ученика за одну парту с одноклассником с более подвижными нервными процессами.

Ученики-меланхолики. У них быстро возникает умственное утомление, поэтому желательно предоставлять по возможности больше времени для отдыха. Это особенно важно при переходе из начального звена в основное, когда дети впервые сталкиваются с многопредметностью и кабинетной системой, что резко повышает нагрузку на нервную систему. Слабость нервных процессов у учеников-меланхоликов означает и пониженную сопротивляемость влиянию неудач. Они производят на таких детей тормозящее, дезорганизирующее влияние. Наоборот, систематическое ободрение, внушение веры в собственные силы, раскрытие еще не использованных резервов и т. п. дает ученику-меланхолику возможность проявлять в учебной работе преимущества своего темперамента (повышенную аккуратность, старательность, тщательность), что позволяет добиваться хороших успехов в учебе.

Ученики-сангвиники. В качестве положительных сторон этих учеников отмечаются энергичность, быстрая реакция, сметливость, быстрота перехода от одного вида деятельности к другому. Они жизнерадостны, являются по своей натуре лидерами.

К числу недостатков учеников с сангвиническим темпераментом относятся поверхностность в работе с учебным материалом и потому поверхностность его усвоения, непоседливость, недостаточная выдержка, неустойчивость и недостаточная глубина чувств, отсутствие стойких познавательных и профессиональных интересов, «разбросанность» и многообразие увлечений.

Учеников-сангвиников следует убеждать в необходимости доводить начатое дело до конца, для более глубокого усвоения учебного материала обращать их внимание на интересные аспекты задания, которые ученик не заметил. Их надо подбадривать, рассказывать о перспективах работы, развивать чувство ответственности, требовательности к себе, настойчивости в труде.

Ученики-холерики. Их характеризует вспыльчивость, резкость, несдержанность, нетерпимость к замечаниям в свой адрес, высокое самомнение. Важная задача в работе с ними — предупредить появление аффектов. Для этого нужно переключить внимание с объекта, вызвавшего негативные эмоции, на какой-либо «нейтральный» объект, чтобы произошел спад возбуждения, и лишь затем делать замечание. Нужна спокойная, уравновешенная атмосфера социального окружения. Следует избегать конфликтных ситуаций, но это не значит, что нужно для этого потворствовать капризам, грубиянству, неправильным поступкам.

Высокая скорость нервных процессов может являться причиной различных учебных трудностей и ошибок школьников. Быстрый темп письма, отрицательно сказывающийся на его качестве (плохой почерк, пропуск букв); торопливость при чтении, приводящая к недочитыванию слов или к неправильному их прочитыванию и, как следствие, к плохому пониманию прочитанного; ошибки при выполнении вычислительных операций при недостаточной степени их автоматизированности – вот те трудности в учебной работе, причиной которых может являться природная высокая скорость нервных процессов учеников. В каждом из этих случаев следует использовать специальные приемы, «нейтрализующие» расположенность школьника к слишком высокому темпу выполнения заданий.

В полном и чистом виде описанные типы темперамента встречаются редко. И это хорошо, так как человеку для жизни важно сочетание черт различных темпераментов. В разных жизненных ситуациях ему необходим энтузиазм и бодрость сангвиника, настойчивость холерика, суховатая сдержанность и осторожность меланхолика, хладнокровие и спокойствие флегматика [9].

Особенности мотивационной сферы слабоуспевающих учащихся

Основные трудности:

- Ребенок плохо учится (неуспеваемость).
- Ребенок ленится.
- Уход от деятельности.

Признаки:

- Дети с трудом усваивают программу по основным предметам на протяжении длительного периода.
- При этом возникают сомнения, что ребенок сможет учиться хорошо, даже если захочет.
- Дети, которые, по мнению учителя, учатся ниже своих способностей.
- Часто такие дети «витают в облаках» во время урока, особенно после ситуации неуспеха.
- Во время урока выходит и отсутствует продолжительное время

Возможные причины:

- Нарушение учебной мотивации.
- Нарушение отношений с учителем.
- Повышенная тревожность.
- Сниженная энергетика.
- Развитие ребенка по «игровому типу».
- Неудовлетворенная потребность во внимании.
- Преобладание мотива избегания неудачи.
- Общая замедленность темпа деятельности.

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. Содержание этого компонента состоит в наличии у ребенка в качестве доминирующего учебного мотива, наличие потребности в приобретении знаний.

Рекомендации:

- Поддерживать преобладание положительных эмоций в учебной деятельности.
- Поддерживать доброжелательные взаимоотношения.
- Найти и обеспечить сферу успеха.
- Включить работу воображения в реальную деятельность (сочинения на свободные темы, участие в работе творческих студий и др.).
- Помочь утвердиться в учебе. Поощрять за успехи в содержательном плане (активность на уроке, изучение материала сверх заданного, за содержательные, а не пустые вопросы и т. п.)

Причины снижения интереса к учению у школьников

Учащихся 1-4-х классов:

- Недостаточный уровень развития познавательной сферы ребенка, в первую очередь процессов мышления.
- Преждевременное формирование учебных умений и навыков (письма, чтения, счета).
- Ожидание ребенком легких и быстрых успехов в учении.
- Недостатки в развитии волевых процессов.

Учащихся 5-8-х классов:

- Пробелы в знаниях.
- Недостатки в развитии мышления, памяти, внимания.
- Низкий уровень развития волевой сферы.
- Специфика сложившихся взаимоотношений с учителями и одноклассниками.

Учащихся 9-11-х классов:

- Использование однообразных форм и способов учебной работы.
- Требование учителя точно воспроизводить материал учебника.
- Отсутствие проблемной постановки вопросов.
- Система контроля и критерии оценок.
- Учащимся старших классов хотелось бы занимать более активную позицию в процессе обучения, высказывать собственное мнение по изучаемым вопросам, вести дискуссии, использовать исследовательские методы, пробуждающие самостоятельность мысли.

При формировании учебных интересов необходимо иметь в виду, что основная причина отсутствия или снижения познавательных интересов кроется, как правило, в низком уровне развития мыслительной деятельности школьников и обусловленных им пробелах в знаниях, то есть отсутствии необходимого минимума систематических знаний в какой-либо области. В связи с этим для развития интереса школьников к учению в первую очередь необходимо целенаправленно и систематически проводить работу по повышению уровня психологического развития, и в частности развития мышления, а также устранить пробелы в знаниях. Кроме того, в процессе обучения необходимо [9]:

- обращаться к собственному опыту школьников, использовать их собственные наблюдения;
- в процессе усвоения материала предоставить возможность практи-

ческих действий, организовывать экскурсии по изучаемой теме;

- заботиться о доступности для понимания материала учениками и успешности их действий;
- использовать элементы проблемного обучения;
- использовать в процессе обучения игровые моменты;
- широко опираться на наглядные средства обучения.

Важно, чтобы школьник почувствовал радость познания, чтобы его стала привлекать и побуждать заниматься ею сама учебная деятельность.

Основными причинами школьной неуспеваемости, обусловленными эмоционально-волевой сферой, могут быть: высокая тревожность, которая приводит к отклоняющемуся поведению и снижению результативности учебной деятельности; на успехи ребенка в школе влияет и самооценка. Низкий уровень самооценки создает проблемы, как в освоении учебного материала, так и в отношении с одноклассниками и учителями. Неадекватно завышенная самооценка также может привести к конфликтным ситуациям между учителем и учеником, учеником и учеником. Формирование адекватной самооценки зависит и от установки учителя по отношению к ребенку, и от его положения в коллективе сверстников.

Отрицательно сказываться на школьной успеваемости ребенка может и отсутствие таких волевых качеств как инициативность, самостоятельность, организованность.

3. ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

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 [9].

1. Педагогический подход. Такой подход к диагностике и коррекции школьных трудностей базируется на представлении, что все ученики должны одинаково успешно усваивать предлагаемую им учебную программу, созданную в строгом соответствии с их возрастными возможностями и уже имеющимся уровнем знаний. В противном случае учитель считает, что ученик либо не хочет учиться, ленится, не старается, либо не понял материал. Отсюда следует, что ученика надо либо заставить делать то, что требуется, либо необходимо объяснить еще раз непонятный ему материал.

При диагностике учитель, основываясь на анализе продуктов учебной деятельности школьника (оперативная психодиагностика), выявляет пробелы в его знаниях, то есть недостатки в усвоении учеником того или иного материала. Коррекционные действия учителя состоят в повторных (порой многократных) объяснениях учебного материала и выполнении школьником тренировочных упражнений опять-таки на учебном материале. По существу, такой способ преодоления учебных трудностей представляет собой «натаскивание» школьника на выполнение учебных заданий. Диагностика и коррекция трудностей остаются в пределах одного этого уровня.

2. Психологический подход. Этот подход к диагностике и коррекции школьных трудностей исходит в целом из представления о многопричинной обусловленности школьной неуспеваемости и в качестве конкретных причин учебных трудностей рассматривает, в первую очередь, недостатки в когнитивно-личностном развитии учащихся. Данный подход системно объединяет два уровня существования любого психического явления: уровень его внешнего проявления (педагогический) и уровень внутренних психологических процессов (психологический).

Диагностика в рамках психологического подхода осуществляется по результатам анализа всевозможных соотношений конкретных внешних проявлений трудностей и их психологических причин. Здесь с помощью психодиагностических средств устанавливается недостаточность в развитии тех или иных

когнитивных процессов или особенностей личностной сферы. Затем с помощью системы психологических заданий осуществляются целенаправленные коррекционно-развивающие воздействия на установленные причины анализируемых трудностей, результатом чего является их устранение.

3. **Нейропсихологический подход.** Данный подход к диагностике и коррекции школьных трудностей состоит в том, что последние рассматриваются как результат дефицитарности (недостаточности) развития отдельных мозговых структур. По существу, остается в рамках однопричинной обусловленности школьной неуспеваемости влияниями минимальных мозговых дисфункций, хотя и признается роль эмоционально-мотивационных факторов, а также влияние социальной ситуации развития.

Этот подход в диагностическом плане связан с выявлением с помощью системы психологических заданий, адресованных определенным мозговым структурам, тех из них, уровень развития которых на данный момент недостаточен, что и обуславливает возникновение ряда когнитивных трудностей в школьном обучении. Та же система психологических заданий используется на коррекционно-развивающем этапе, цель которого состоит в активизации, стимулировании развития дефицитарных мозговых структур.

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 нашему мнению, выступает психологический подход, и с точки зрения его теоретической обоснованности, и с точки зрения практической результативности в преодолении школьных трудностей учащихся.

Школьная неуспеваемость, как уже отмечалось, многопричинна по своей природе и возникает в результате действия различных факторов. Ниже мы рассмотрим три группы факторов, неучет специфического влияния которых на процесс обучения негативно сказывается на его качестве. В таблице 1 приведены три группы факторов, влияющих на школьную успеваемость, — нейропсихологические, психолого-педагогические и психологические и их составляющие.

**Три группы факторов и их составляющие,
влияющие на школьную успеваемость [9]**

Группы факторов	Составляющие
Нейропсихологические факторы	Особенности морфогенеза
	Особенности функциогенеза
Психолого-педагогические факторы	Возраст ребенка, начинающего систематическое обучение в школе
	Дидактико-методическая система обучения (традиционная, развивающая)
Психологические факторы	Уровень умственного развития
	Психологическая готовность к школьному обучению
	Индивидуально-психологические особенности (темперамент)

4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ

Сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Объектом школьной психологической практики выступает обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия, предметом — социально-психологические условия успешного обучения и развития. Методом и идеологией работы школьного психолога является сопровождение [2].

Сопровождение рассматривается как процесс, как целостная деятельность практического школьного психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения. Предполагается, что с первых минут нахождения ребенка в школе, начинает бережно и конфиденциально собираться и накапливаться информация о различных сторонах его психической жизни и динамике развития, что необходимо для создания условий успешного обучения и личностного роста каждого школьника. Для получения и анализа информации такого рода используются методы педагогической и психологической диагностики. При этом психолог имеет четкие представления о том, что именно он должен знать о ребенке, на каких этапах обучения диагностическое вмешательство действительно необходимо и какими минимальными средствами оно может быть осуществлено. Он учитывает также, что в процессе сбора и использования такой психолого-педагогической информации возникает множество серьезных этических и даже правовых вопросов.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического развития ребенка, определяются условия его успешного обучения. Реализация данного пункта предполагает, что учебно-воспитательный процесс в учебном заведении построен по гибким схемам, может изменяться и трансформироваться в зависимости от психологических особенностей тех детей, которые пришли обучаться в данное заведение. Кроме того, известная гибкость требуется от каждого педагога, так как его подходы и требования к детям тоже не

должны быть застывшими, не должны исходить из какого-то абстрактного представления об идеале, а ориентироваться на конкретных детей, с их реальными возможностями и потребностями.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении. Данное направление деятельности ориентировано на тех школьников, у которых выявлены определенные проблемы с усвоением учебного материала, социально принятых форм поведения, в общении со взрослыми и сверстниками, психическом самочувствии и прочее. Для оказания психолого-педагогической помощи таким детям должна быть продумана система действий, конкретных мероприятий, которые позволяют им преодолеть или компенсировать возникшие проблемы [Источник: [http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#$p1)].

В соответствии с этими основными компонентами процесса сопровождения модель наполняется конкретными формами и содержанием работы.

Прежде всего, выделяется несколько важнейших направлений практической деятельности школьного психолога в рамках процесса сопровождения: школьная прикладная психодиагностика, развивающая и психокоррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, школьников и их родителей, социально-диспетчерская деятельность.

В самих направлениях, сформулированных в общем виде, нет ничего нового.

Однако каждое направление обретает свою специфику, получает конкретные формы и содержательное наполнение, включаясь в единый процесс сопровождения.

В настоящее время система народного образования столкнулась с проблемой, что количество трудностей в обучении школьников неуклонно растет. По данным различных исследований затруднения в обучении по тем или иным причинам испытывают более 15% учащихся общеобразовательной школы. Таким образом, практический психолог, придя в систему образования, оказался в «гуще событий», когда необходимая помощь в профилактике и диагностике трудностей в обучении вылилась в приоритетное направление среди всех задач, решаемых практическим психологом в ходе своей деятельности.

Действительно, в последнее время опубликовано множество психологической литературы, которая содержит конкретные психодиагностические методики, предназначенные для работы с детьми разного возраста.

Теперь практические психологи могут выбрать для своей работы любые тесты и методики, как зарубежные, так и отечественные, применимые к каким-то конкретным элементам психического развития ребенка или одновременно исследующие комплекс взаимосвязанных элементов объекта психоди-

агностики, предполагающие индивидуальное или фронтальное обследование.

Кроме того, выпущено большое количество пособий, содержащих коррекционно-развивающие упражнения, направленные на преодоление нарушений в развитии детей, повлекших за собой трудности в обучении. Это задания на развитие интеллектуальных функций, личностной сферы, преодоление тревожных и других негативных состояний.

Между тем многовариантность причинно-следственных связей достаточно часто приводит к тому, что, выясняя причину трудностей в обучении, практический психолог испытывает сложности с определением круга возможных психологических нарушений (причин), выбором необходимых в данный момент адекватных психодиагностических методик и эффективных коррекционных упражнений. Связать воедино элементы феноменологического уровня и уровня причинных оснований помогают школьному психологу средства психодиагностического описания объекта психодиагностики, которые представлены:

- 1) классификациями типичных отклонений на феноменологическом уровне и классификациями наиболее вероятных причин данных отклонений;
- 2) схемами психологической детерминации типичных отклонений и их причин;
- 3) психодиагностическими таблицами.

Первые две формы описания объекта психодиагностики известны достаточно давно. Их разработкой занимались специалисты, начиная примерно с 60-х годов. Однако каждая из них имеет свои недостатки: первая, описывая поведенческие признаки типичных недостатков и отклонений в учебной деятельности и поведении, не отражает в полной мере все взаимосвязи элементов феноменологического уровня и уровня причинных оснований; другая, максимально отражая взаимосвязи, является громоздкой, запутанной и немобильной при ее использовании в практике школьного психолога.

Третья форма описания объекта психодиагностики — психодиагностические таблицы — синтезирует в себе первые две формы. В них связываются воедино практически все элементы диагностического процесса — от запроса до выдачи рекомендаций. В этом смысле они выступают в качестве ориентировочной основы в деятельности практического психолога. Доступность построения психодиагностических таблиц делает их незаменимыми помощниками в работе учителей тоже.

В настоящее время различными исследователями уже начата разработка психодиагностических таблиц как эффективного средства работы школьного психолога. Так, Н.П. Локаловой были разработаны психодиагностические таблицы на основе анализа психолого-педагогической литературы и бесед с учителями начальных классов. Принципом построения таблицы было выделе-

ние трудностей обучения при письме (русском языке), чтении и математике [8].

Интересен подход в диагностике и коррекции трудностей Ануфриева А.Ф. и Костроминой С.Н. в книге «Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения» [1] (см. приложение 1). Настоящее издание представляет собой практическое пособие по диагностике типичных трудностей, возникающих в процессе обучения и воспитания детей, их локализации и последующей коррекции с помощью психодиагностических методик и коррекционных упражнений. Психодиагностические таблицы, методики и коррекционные упражнения систематизированы в группы развития речи, памяти, внимания, наглядно-образного и логического мышления, личностно-мотивационной сферы.

Вахрушев С.В. также составил свои психодиагностические таблицы на основе трудностей обучения, выделенных и систематизированных Л.А. Венгером [3] (см. приложение 2).

5. ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Достаточно часто бывает, проблема успеваемости вызвана нарушениями здоровья обучающегося. Детям с ослабленным здоровьем, в большей степени, необходимы щадящий режим, контроль над учебной нагрузкой, внимательное отношение со стороны учителей и родителей.

Дефекты общего развития характерные для длительно неуспевающих учащихся, являются часто результатом соматической ослабленности. И многие нарушения, вызванные проблемами здоровья, преодолеваются в результате здоровьесберегающей образовательной и коррекционно-воспитательной работы образовательной организации.

Данная классификация детей, предусматривает получение ими статуса дети с ОВЗ, ориентирована на процесс обучения и рассматривает особенности их развития с этой точки зрения.

Все категории детей с ОВЗ – это дети с особыми образовательными потребностями. Рассмотрим потребности, смещающие акцент с недостатков детей, их нарушений и отклонений к концентрации на особые условия и средства образования.

- Содержание образования: потребность во введении специальных разделов обучения.
- Создание специальных методов и средств обучения: потребность в построении «обходных путей», использовании специфических средств и «пошагового» обучения.
- Время начала образования: потребность в совпадении начала специального целенаправленного обучения с моментом определения нарушения.
- Особая организация обучения: потребность в индивидуализации обучения и создании особой образовательной среды.
- Определение границ образовательного пространства: потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы школ.
- Определение круга лиц, участвующих в образовании и их взаимодействие: потребность в согласованном участии квалифицированных специалистов разных профилей и включение родителей в процесс образования.

Сводная классификационная таблица «Категории детей с ОВЗ и их особенности» представлена в приложение 3.

6. СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА

Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание оптимальных условий для успешного обучения, развития и социализации ребенка.

Основные задачи, которые решает педагог-психолог в процессе индивидуально-ориентированного сопровождения детей группы риска, следующие:

- выявление неблагополучных семей, способных принять социально-психологическую помощь, определение причин семейного неблагополучия, планирование и проведение с ними работы;
- содействие созданию в школе обстановки психологического комфорта и безопасности личности учащегося;
- помощь в решении личностных трудностей и проблем социализации, в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками;
- предоставление ребенку реальных возможностей самоутверждения в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности, где в максимальной степени раскрываются его способности и возможности (средствами индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы, консультативной помощи);
- психологическая помощь в профессиональном самоопределении и профориентации;
- профилактика учебной и социальной дезадаптации, девиантного поведения;
- работа с учащимися класса по повышению социального статуса ребенка из неблагополучной семьи.

Правовые аспекты психологического сопровождения детей группы риска, воспитывающихся в социально-неблагополучных семьях:

- Конвенция о правах ребенка;
- Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Семейный кодекс РФ;
- Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 № 28-51-513/16 «О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе»;
- Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (ФЗ № 120 от 24.06.1999 в редакции от 03.12.2011 № 378-ФЗ);
- Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Фе-

дерации» № 124-Ф (в ред. от 03.12.2011).

– Основные усилия педагога-психолога должны быть направлены на обеспечение успешной социализации, сохранение и укрепление здоровья учащихся, предупреждение отклонений в их развитии. Важным остается психологическое сопровождение образовательного процесса, профессионального самоопределения, а также создание комфортной, эмоционально благоприятной атмосферы в классах, педагогическом коллективе.

Поскольку проблема ребенка, требующая разрешения, имеет и внутреннее, личностные, и внешние аспекты, работа специалиста включает следующие основные составляющие:

1. Непосредственная (индивидуальная) работа с ребенком, предполагающая его психолого-педагогическую поддержку. В условиях общеобразовательной школы взаимодействие психолога с детьми носит чаще всего индивидуальный характер, каждая встреча содержит элементы диагностики и консультирования.

2. Работа с семьей, направленная на повышение психологической компетентности родителей, развитие мотивационного и воспитательного ресурса, оптимизацию детско-родительских отношений. Работа со взрослыми строится с использованием приемов семейного консультирования и представляет собой обучение родителей элементам психологической культуры в общении с подростками, тем самым происходит опосредованное влияние на процесс социализации детей.

3. Работа с педагогическим коллективом (индивидуальное консультирование, проведение обучающих семинаров, тренингов). Основная задача в работе с педагогами – формирование толерантности в отношении ребенка, повышение психологической компетентности во взаимодействии с детьми и родителями.

Важное условие эффективной работы по выявлению детей группы риска – своевременное обращение классного руководителя или учителя к педагогу-психологу в случаях:

– наличия у ребенка серьезных поведенческих проблем (отказ от соблюдения установленных норм и правил, агрессивное поведение, проблемы с успеваемостью, пропуски учебных занятий без уважительных причин и т. д.);

– появления у подростков депрессивных состояний (замкнутость, уход в себя, эмоциональные всплески и др.);

– употребления или предполагаемого употребления спиртных напитков, наркотических веществ;

– кризисной ситуации в семье; в иных случаях, когда ухудшение социальных условий представляет угрозу психологическому благополучию подростка.

К типичным психологическим трудностям детей из неблагополучных семей относятся:

- проблемы взаимоотношений с педагогами, другими взрослыми;
- сложности в общении с друзьями, одноклассниками, другими сверстниками;
- негативный образ «Я», неадекватная самооценка;
- поиск комфортного существования, эмоционального благополучия;
- отсутствие позитивных жизненных устремлений и целей;
- переживание собственной неуспешности, проблемности, отсутствие волевого контроля и способности к самообладанию;
- трудности в обучении;
- отсутствие адекватных средств и способов поведения в сложных ситуациях;
- отсутствие чувства безопасности.

Таким образом, основная цель работы педагога-психолога с детьми группы риска - создание благоприятных условий для личностного развития ребенка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание ему комплексной психолого-педагогической помощи.

Диагностика проблем при сопровождении детей группы риска.

Диагностика проблемы ребенка осуществляется как самостоятельный этап работы или в процессе индивидуального консультирования.

Информация о проблеме, запрос могут поступить от педагогов, родителей, других представителей ближайшего окружения подростка.

Необходимо учитывать временные рамки индивидуальной диагностической работы:

- с детьми младшего школьного возраста – не более 30 – 40 минут;
- с детьми подросткового возраста – в 2 этапа продолжительностью не более 45-60 минут каждый.

Основной диагностический инструментарий психолога в работе с детьми группы риска

№	Наименование методики	Назначение	Примечание
Учебная деятельность			
1.	Схемы экспертной оценки адаптированности ребенка к школе (для учителей и родителей) В.И. Чирковой	Анализ динамики поведенческих, аффективных и социально-психологических характеристик, позволяющих оценить адаптированность школьника (начальная школа)	Проводится путем заполнения педагогами (родителями) бланков с описанием основных параметров. Анализ результатов осуществляется психологом и учителем
2.	Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников (методика М.А. Ступницкой)	Выявление уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников: интеллектуальных, организационных и коммуникативных (средняя школа)	Проводится с учащимися в форме экспертного опроса педагогов, которые заполняют экспертный лист на учащихся на основе субъективного наблюдения за ними по соответствующим параметрам, отражающим умения и навыки школьников. По балльной шкале определяется уровень сформированности навыков
3.	Методика определения школьной дезадаптации Л.М. Ковалевой, Н.Н. Тарасенко	Определение уровня дезадаптации младших школьников	Экспертная оценка учителем с последующим анализом психологом
Эмоционально-личностная сфера			
4.	Детский вариант личностного опросника Айзенка	Выявление индивидуально-психологических особенностей детей (8-12 лет) – экстра- и интроверсии и нейротизма	Опросник может быть использован для групповой и индивидуальной диагностики

№	Наименование методики	Назначение	Примечание
5.	Тест школьной тревожности Филлипса	Изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста (8-14 лет). Анализируются факторы тревожности в сфере учебных ситуаций, социальных отношений, стрессоустойчивости	Используется индивидуально или фронтально, в групповой форме с применением бланков с текстом методики или в форме устной инструкции
6.	Личностный опросник Р. Кеттелла (12F)	Выявление личностных характеристик детей 8-10 и 10-12 лет	Используется индивидуально либо фронтально с применением тестовых тетрадей для каждого учащегося
7.	Тест Р. Кеттелла (14-факторный, подростковый вариант)	Оценка личностных особенностей подростков (13-15 лет), определение выраженности полярных свойств личности	Методика дифференцирована по полу: разработаны варианты опросника для мальчиков и девочек
Коммуникативная сфера личности и социальное развитие			
8.	Методика диагностики социально-психологической адаптации учащихся К. Роджерса и Р. Даймонда	Выявление уровня социально-психологической адаптированности, определение сферы социальной дезадаптации (подростковый возраст)	Анализ результатов диагностики дает возможность психологу выявить подростков, имеющих нарушения адаптации
9.	Методика Р. Жилия	Изучение межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений (младший школьный возраст)	На основе вербально-визуального восприятия картинок выявляются особенности поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка и затрагивающих отношения с другими людьми

По мере необходимости на основе выявленных проблем (в когнитивном, личностном развитии, коммуникативной сфере) проводится углубленная психологическая диагностика с использованием дополнительных методик («Карта наблюдений» Д. Стотта, «Цветовой тест» Люшера, методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению – автор А.Н. Орел).

Психологическое консультирование детей группы риска. Запрос на индивидуальную консультативную помощь педагога-психолога может поступить как со стороны семьи (родителей, ближайших родственников), так и от ребен-

ка (подростка). Последний вправе самостоятельно обращаться за помощью к педагогу-психологу школы. В данной ситуации работа с таким запросом рассматривается как консультативное сопровождение индивидуального случая.

Схема консультирования может строиться двумя способами - в зависимости от того, кто обратился с запросом: сам ребенок или его педагог. Поскольку консультирование возможно только при условии согласия клиента, работа с подростком по запросу взрослого должна включать формирование мотивации к взаимодействию с педагогом-психологом у самого ребенка.

В консультировании подростков группы риска используются преимущественно методы разговорной терапии, т. е. именно беседа служит средством для устранения нарушений психологического здоровья. Психоконсультирование подростков осуществляется в соответствии с общепринятой схемой:

- запрос подростка – описание проблемы и желаемых изменений в себе, конкретных людях, ситуации;
- установление контакта с подростком;
- диагностическая беседа – поиск причин возникновения проблемы;
- интерпретация педагогом-психологом возможных причин проблемы;
- совместная выработка конструктивных способов решения.

Таблица 3

Особенности психологического консультирования подростков

Назначение	Психологическая помощь в разрешении проблемных ситуаций
Предмет	Внутренний психологический мир подростка: самоотношение, эмоционально-волевое регулирование, цели, ценности, ситуации жизнедеятельности и развития и т. д.
Условия использования	Желание консультироваться – получать помощь в решении проблемы, обусловленной психологическими причинами
Характер	Совместная деятельность психолога-консультанта и подростка, направленная на достижение цели, сформулированной в ходе анализа проблемной ситуации
Цель	Решение актуальных личностных, жизненных, социальных проблем подростка путем преодоления психологических затруднений
Профессиональные (психологические) задачи	Шаги, планируемые для достижения цели (задачи) конкретного консультирования, обуславливаются индивидуальными особенностями подростка, характером проблемы

Назначение	Психологическая помощь в разрешении проблемных ситуаций
Результат	<p>Результатом конкретной консультации могут быть:</p> <ul style="list-style-type: none"> – повышение информированности; – понимание причин проблемы, снятие эмоционального напряжения; – выявление собственных ресурсов – сил и способов поведения в сложных ситуациях, повышение (изменение) самооценки, улучшение самоотношения; – освоение новых моделей поведения, самостоятельного решения сложных жизненных вопросов, изменение негативных установок и норм поведения

По результатам консультирования могут быть определены задачи и направления коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками.

Коррекционно-развивающая работа с детьми группы риска

Реализация программ коррекционно-развивающих занятий направлена на решение следующих задач психологической помощи:

- развитие общеучебных умений и навыков успешного освоения образовательной программы;
- повышение учебной мотивации;
- формирование социальной компетентности, навыков общения, эффективного поведения в конфликтных ситуациях;
- формирование основ здорового образа жизни у детей из неблагополучных семей;
- развитие стремления к самопознанию подростков в различных социальных ситуациях, определению своей позиции и способа адекватного поведения в них;
- профилактика употребления психоактивных веществ.

При подготовке программы необходимо соблюдать следующие условия:

- Четкое формулирование целей коррекционной работы. Определение круга задач, конкретизирующих данные цели.
- Выбор формы коррекционной работы (индивидуальная, групповая, смешанная).
- Определение продолжительности коррекционной программы.
- Разработка конкретного содержания программы в целом и каждого занятия отдельно.
- Планирование форм участия других лиц в программе (медиков,

педагогов, социальных работников и т. д.), при взаимодействии с семьей - подключение родственников, значимых взрослых.

- Определение формы контроля реализации программы.

- Проведение программы и внесение дополнений и изменений в нее по ходу работы.

- Оценка эффективности реализованной программы.

Коррекционно-развивающая работа проводится в индивидуальной или групповой формах - в зависимости от специфики проблемы, особенностей психического и физического развития подростка, его возраста. Возможно сочетание форм, переход от индивидуальной к групповой работе, если того требует динамика проблемы.

Противопоказания для групповой коррекционной работы:

- наличие тяжелых психических расстройств;

- выраженная двигательная расторможенность;

- проблемы интимно-личностного характера (сексуальные нарушения, пережитые психотравмы и т. д.);

- выраженная шизоидная психопатия;

- активное нежелание подростка работать в группе.

Проведение групповой психокоррекционной работы затруднительно при негативном отношении ребенка или его родителей к данному виду взаимодействия, а также в случаях явного асоциального поведения подростка, проявляющегося в немотивированной физической и вербальной агрессии, жестокости.

Групповая коррекционная работа не проводится с детьми, находящимися в тяжелых психических состояниях - депрессии, посттравматическом стрессе, фрустрации, эмоциональном шоке, связанных с потерей близких, катастрофой, тяжелой травмой, насильственными действиями и др. В этих случаях ребенок проходит сначала курс индивидуальной психокоррекции, а затем принимается решение о переходе в группу.

Групповая коррекционно-развивающая работа показана при характерологических нарушениях, обуславливающих проблемы в межличностных отношениях. К данным нарушениям относятся: неадекватный уровень притязаний, эгоцентризм, неустойчивость самооценки, трудности в социальном взаимодействии.

На коррекционно-развивающих и тренинговых занятиях создаются условия, способствующие успешной социально-психологической адаптации подростков группы социального риска. В ходе игр и упражнений дети формируют навыки конструктивной коммуникации и саморегуляции в ситуациях межличностного взаимодействия, осваивают результативные способы выхода из трудных, стрессовых, конфликтных ситуаций учатся самоанализу и рефлекс-

сии, у них развивается позитивное самоотношение.

Эффективность коррекционного воздействия оценивается как с точки зрения соответствия целям и задачам программы, так и с позиции разрешения реальных трудностей развития. Необходимо помнить, что результат коррекционной работы может проявляться постепенно. Кроме того, программа может быть ориентирована не на полное преодоление проблем развития, а иметь более узкую цель в ограниченном временном интервале.

Один из значимых компонентов сопровождения - работа с педагогами по развитию психологической компетентности в решении задач обучения и воспитания детей группы риска (см. приложение 4).

Социальные причины неуспеваемости

Нарушения контактов с родителями, неполная семья, низкий материальный уровень семьи, неблагополучная семья, школьная образовательная среда, неготовность к школе - это факторы могут привести ребёнка к неудачам в учении.

Аркин Е.А. причиной неуспеваемости считал социальные факторы:

- неблагоприятная атмосфера в семье;
- плохие жилищные условия;
- отсутствие книг и учебных пособий;
- переполненность классов;
- слабые в профессиональном отношении кадры [7].

Серьёзной причиной неуспеваемости являются ошибки родителей. Желая быстрее воспитать в ребёнке способности к саморегуляции и самоконтролю, часто родители читают ему нравоучения, внушая тем самым чувство неполноценности, дают инструкции, убивая самостоятельность, а также ограждают от массовых запретов, заставляя их соблюдать под прессом угроз и наказаний. Некоторые дети панически боятся сделать ошибку, когда готовят уроки. Это происходит в тех случаях, когда родители педантично их проверяют и при этом очень драматично относятся к ошибкам. Даже если родители не наказывают ребёнка, психологическое наказание все равно присутствует.

От родителей во многом зависит успешность обучения их детей. К сожалению, в наши дни во многих семьях уделяется недостаточно внимания воспитанию и обучению подрастающего поколения. Это касается не только неблагополучных и плохо обеспеченных семей. Нередко преуспевающие родители передают заботу о своих детях нанятым воспитателям. В этих условиях ребенок может не только остро переживать недостаток родительской любви, но и далеко не всегда находит контакт с нянями и репетиторами, что негативно влияет как на его поведение в школе, так и на успеваемость.

Причинами неуспеваемости могут стать также сложные жизненные ситуации (рождение еще одного ребенка в семье, конфликт между родителями,

трудности самоопределения). Выявить подобные причины непросто. Ребенок раскроется лишь перед тем, кому он действительно доверяет. Для разговора на эти темы необходимо обладать навыками доверительного общения, беседа требует времени и спокойной обстановки. Стоит помнить, что житейский опыт и " типовые " советы далеко не всегда подходят для решения разнообразных проблем, с которыми сталкиваются школьники. Во многих случаях нужен глубокий анализ не только проблемы, но и стратегий ее решения, которые уже использует ученик, оценка их эффективности, выработка новых, более адекватных стратегий с учетом индивидуальных особенностей ребенка. К этой работе должны подключаться педагоги-психологи, чей статус в школе, к сожалению, нередко близок к формальному [13].

Большое значение имеет стиль семейного воспитания, признаваемая в той или иной семье ценность образования. Родители могут придерживаться двойной морали: с одной стороны, признавать эту ценность и ругать детей за плохие оценки, а с другой – явно или неявно принижать значение образования, больше полагаясь на такие печальные реалии нашего времени, как взятки и блат.

Часто причиной неуспеваемости являются неблагоприятные условия жизни в семье, отсутствие, как контроля, так и помощи в учебе со стороны взрослых, конфликты в семье, отсутствие режима.

Приводит к возникновению неуспеваемости неверная оценка учителем характера и причин затруднений, приводящая к высоким требованиям в познавательной сфере ребенка, личности в целом. Это в свою очередь, вызывает большие проблемы, преодоление которых с каждым годом все труднее. Появляется хроническое отставание в усвоении школьных знаний, которые приводят к вторичным нарушениям психосоциального развития и различным формам отклоняющегося поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Издательство «Ось - 89», 1997. – 224 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#p1>].
3. Вахрушев С.В. Психодиагностические таблицы причин трудностей в обучении школьников.
4. Давиденко Н.В., Негрич О.И. Психолого-педагогический и нейропсихологический подход к исследованию проблемы школьной неуспеваемости. // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – №11. – С. 58–61.
5. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. – М., Академия, 2012. – 250 с.
6. Забрамная С., Костенкова Ю. Неуспеваемость как она есть. // Школьный психолог. – 2004. – №45. – С. 27–30.
7. Круглова Н.Ф. Причины неуспеваемости в школе и пути их устранения: Метод. пособие. М.: Вербум-М, 2004. – 200 с.
8. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику: Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. – М.: Изд-во «Ось–89», 2001.
9. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
10. Локалова, Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику / Н.П. Локалова. – М.: Просвещение, 2003.
11. Менчинская Н.А. Проблемы воспитания, обучения и психического развития ребенка. – М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. – 512 с.
12. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. – М.: Аркти, 1999.
13. Тараканова Е.В. Проблема школьной неуспеваемости и дифференциации обучения // Система ценностей современного общества. – 2014. – №33. – С. 169–175.
14. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. – М.: Сфера, 2007. – 160 с.

КАК ПРЕОДОЛЕТЬ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ

**Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики.
Коррекционные упражнения (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.) [1]**

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики*	Рекомендации*
1. В письменных работах пропускает буквы (19,9%)	1. Низкий уровень развития фонематического слуха	1. Тест различения и выбора фонем	1. Упражнения на развитие звуко-буквенного анализа
	2. Слабая концентрация внимания	2. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания	2. Упражнения 13, 14, 15, 16
	3. Несформированность приемов самоконтроля	3. Методика "Узор"	3. Упражнения 62, 63, 64, 65
	4. Индивидуально-типологические особенности личности	4. Методика Рене Жиля	4. Коррекция межличностных отношений
	5. Другие психологические причины		
2. Незрелость орфографической зоркости (19,0%)	1. Низкий уровень развития произвольности	1. Методика "Графический диктант"	1. Упражнения 68, 69, 70, 71, 72
	2. Несформированность приемов учебной деятельности (самоконтроля, умения действовать по правилу)	2. Методика "Узор"	2. Упражнения 59-72
	3. Низкий уровень объема и распределения внимания	3. Методика изучения объема и распределения внимания	3. Упражнения 9, 26, 27, 28, 29
	4. Низкий уровень развития кратковременной памяти	4. Методика "Оперативная память"	4. Упражнения 40, 41, 42

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики*	Рекомендации*
	5. Слабое развитие фонематического слуха	5. Тест различения и выбора фонем	5. Упражнения на развитие звуко-буквенного анализа
	6. Другие психологические причины		
3. Невнимателен и рассеян (17,0%)	1. Низкий уровень развития произвольности	1. Методика "Графический диктант"	1. Упражнения 68-72
	2. Низкий уровень объема внимания	2. Методика изучения объема внимания	2. Упражнения 9, 10
	3. Низкий уровень концентрации и устойчивости внимания	3. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания	3. Упражнения 13, 14, 15, 16
	4. Преобладающая мотивация учения — игровая	4. Методика изучения мотивации (по Белопольской)	4. Стимуляция познавательной активности
	5. Другие психологические причины		
4. Испытывает трудности при решении математических задач (14,8%)	1. Низкий уровень развития общего интеллекта	1. Методика Векслера (для соответствующего возраста)	1. Необходимо дополнительное обследование у психоневролога
	2. Слабое понимание грамматических конструкций	2. Методика изучения осмысления на основе слухового восприятия	2. Упражнения 38-42
	3. Несформированность умения ориентироваться на систему признаков	3. Методика "Рисование по точкам"	3. Упражнение 61
	4. Низкий уровень развития образного мышления	4. Методика "Лабиринт"	4. Упражнения 47-52
	5. Другие психологические причины		
5. Испытывает затруднения при пересказывании текста (13,5%)	1. Несформированность умения планировать свои действия	1. Методика "Узор"	1. Упражнение 60
	2. Слабое развитие логического запоминания	2. Методика "Запомни пару"	2. Упражнения 40, 41, 42

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики*	Рекомендации*
	3. Низкий уровень речевого развития	3. Методика Эббингауза	3. Упражнение 31
	4. Низкий уровень развития образного мышления	4. Методика "Лабиринт"	4. Упражнения 47-52
	5. Низкий уровень развития логических операций (анализа, обобщения, систематизации)	5. Методика "Сапожки", методика "Заполни пустую клетку"	5. Упражнения 53-58
	6. Заниженная самооценка	6. Шкала самооценки (Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина)	6. Коррекция личностно-мотивационной сферы
	7. Другие психологические причины		
6. Неусидчив (13,1%)	1. Низкий уровень развития произвольности 2. Индивидуально-типологические особенности личности	1. Методика "Графический диктант" 2. Методика изучения темперамента	1. Упражнения 68-72 2. Щадящий режим, учет при обучении индивидуальных особенностей
	3. Низкий уровень развития волевой сферы	3. Методика "Графический диктант", "Домик"	3. Упражнения 59, 60
	4. Другие психологические причины		
7. Трудно понимает объяснение с первого раза (12,7%)	1. Несформированность приемов учебной деятельности	1. Методика "Узор"	1. Упражнения 59-72
	2. Слабая концентрация внимания	2. Модификация метода Пьерона-Рузера	2. Упражнения 13, 14, 15, 16
	3. Низкий уровень развития восприятия	3. Методика изучения восприятия	3. Упражнения 1-8
	4. Низкий уровень развития произвольности	4. Методика "Домик", "Графический диктант"	4. Упражнения 68-72
	5. Низкий уровень развития общего интеллекта	5. Методика Векслера (для соответствующего возраста)	5. Необходимо дополнительное обследование у психоневролога

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики*	Рекомендации*
	6. Другие психологические причины		
8. Постоянная грязь в тетради (11,5%)	1. Слабое развитие тонкой моторики пальцев рук	1. Методика "Змейка"	1. Упражнения на развитие тонкой моторики
	2. Несформированность приемов учебной деятельности	2. Методика "Узор"	2. Упражнения 59-72
	3. Недостаточный объем внимания	3. Методика определения объема внимания	3. Упражнения 9, 10, 11
	4. Низкий уровень развития кратковременной памяти	4. Методика "Оперативная память"	4. Упражнения 26, 27, 28
	5. Другие психологические причины		
9. Плохое знание таблицы сложения (умножения) (10,2%)	1. Низкий уровень развития механической памяти	1. Методика изучения логического и механического запоминания	1. Упражнения 38, 40
	2. Низкий уровень развития долговременной памяти	2. Методика изучения долговременной памяти	2. Упражнения 31-38, 42-46
	3. Развитие общего интеллекта ниже возрастной нормы	3. Методика Векслера (для соответствующего возраста)	
	4. Низкий уровень развития произвольности	4. Методика "Графический диктант"	4. Упражнения 68-72
	5. Слабая концентрация внимания	5. Методика изучения концентрации внимания	5. Упражнения 13-16
	6. Несформированность приемов учебной деятельности	6. Методика "Узор"	6. Упражнения 59-72
	7. Другие психологические причины		
10. Не справляется с заданиями для самостоятельной работы (9,6%)	1. Несформированность приемов учебной деятельности	1. Методика "Узор"	1. Упражнения 59-72
	2. Низкий уровень развития произвольности	2. Методика "Графический диктант"	2. Упражнения 68-72
	3. Другие психологические причины		

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики*	Рекомендации*
11. Постоянно забывает дома учебные предметы (9,5%)	1. Высокая эмоциональная нестабильность, повышенная импульсивность	1. Детский вариант характерологического опросника Г.Айзенка	1. Учет при обучении индивидуально-типологических особенностей
	2. Низкий уровень развития произвольности	2. Методика "Графический диктант"	2. Упражнения 68-72
	3. Низкий уровень концентрации и устойчивости внимания	3. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания	3. Упражнения 13-16
	4. Другие психологические причины		
12. Плохо списывает с доски (8,7%)	1. Несформированность предпосылок учебной деятельности	1. Методика "Узор"	1. Упражнения 59-72
	2. Низкий уровень развития произвольности	2. Методика "Графический диктант"	2. Упражнения 68-72
	3. Низкий уровень переключения внимания	3. Методика изучения переключения внимания	3. Упражнения 17, 18, 19, 20, 21
	4. Недостаточный объем внимания	4. Методика изучения объема и распределения внимания	4. Упражнения 9, 10, 11, 12
	5. Низкий уровень развития кратковременной памяти	5. Методика "Оперативная память"	5. Упражнения 26, 27, 28
	6. Другие психологические причины		
13. Домашнюю работу выполняет отменно, а в классе справляется плохо (8,5%)	1. Низкая скорость протекания психических процессов	1. Детский вариант характерологического опросника Г. Айзенка	1. Учет при обучении индивидуально-типологических особенностей
	2. Несформированность приемов учебной деятельности	2. Методика "Узор"	2. Упражнения 59-72
	3. Низкий уровень развития произвольности	3. Методика "Графический диктант"	3. Упражнения 68-72
	4. Другие психологические причины		

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики*	Рекомендации*
14. Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять (6,9%)	1. Низкий уровень концентрации и устойчивости внимания	1. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания	1. Упражнения 13-16
	2. Низкий уровень развития произвольности	2. Методика "Графический диктант"	2. Упражнения 68-72
	3. Несформированность умения выполнять задания по устной инструкции взрослого	3. Методика "Узор"	3. Упражнения 62, 63
	4. Несформированность предпосылок учебной деятельности	4. Методика "Узор"	4. Упражнения 59, 60-72
	5. Другие психологические причины		
15. Постоянно переспрашивает учителя (6,4%)	1. Низкий уровень объема внимания	1. Методика изучения объема и распределения внимания	1. Упражнения 9-12
	2. Слабая концентрация и устойчивость внимания	2. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания	2. Упражнения 13-16
	3. Низкий уровень развития переключения внимания	3. Методика изучения переключения внимания	3. Упражнения 17-20, 21, 22
	4. Низкий уровень развития кратковременной памяти	4. Методика "Оперативная память"	4. Упражнения 23-30
	5. Низкий уровень развития произвольности	5. Методика "Графический диктант"	5. Упражнения 68-72
	6. Несформированность умения принять учебную задачу	6. Методика "Узор"	6. Упражнение 59
	7. Другие психологические причины		
16. Плохо ориентируется в тетради (5,5%)	1. Низкий уровень развития восприятия и ориентировки в пространстве	1. Тест Керна - Йерасека (субтесты 2, 3)	1. Упражнения 1-8

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики*	Рекомендации*
	2. Низкий уровень развития произвольности	2. Методика "Графический диктант"	2. Упражнения 68-72
	3. Слабое развитие мелкой мускулатуры кистей рук	3. Методика "Змейка"	3. Упражнения на развитие мелкой моторики
	4. Другие психологические причины		
17. Поднимает руку, а при ответе молчит (4,9%)	1. Несформированность отношения к себе как к школьнику	1. Анкета для определения школьной мотивации	1. Стимуляция познавательной активности
	2. Заниженная самооценка	2. Методика изучения самооценки	2. Коррекция личностно-мотивационной сферы
	3. Низкий уровень развития произвольности	3. Методика "Графический диктант"	3. Упражнения 68-72
	4. Другие психологические причины		
18. Опаздывает на уроки (4,8%)	1. Несформированность приемов самоконтроля	1. Методика "Узор"	1. Упражнения 62-67
	2. Низкий уровень развития концентрации и устойчивости внимания	2. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания	2. Упражнения 13-16
	3. Низкий уровень развития произвольности	3. Методика "Домик", "Графический диктант"	3. Упражнения 68-72
	4. Возможные трудности в семье	4. Методика "Кинетический рисунок семьи" (КРС)	4. Изучение межличностных отношений в семье, работа с родителями
	5. Причины вторичной выгоды	5. Методика "Незаконченные предложения "	5. Коррекция личностной направленности ребенка
	6. Другие психологические причины		
19. Постоянно отвлекается на уроках, залезает под парту, играет, ест (4,7%)	1. Несформированность отношения к себе как к школьнику	1. Анкета для определения школьной мотивации	1. Стимуляция познавательной активности

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики*	Рекомендации*
	2. Преобладающая мотивация учения — игровая	2. Методика изучения мотивации (по Белопольской)	2. Коррекция личностно-мотивационной сферы
	3. Индивидуально-типологические особенности личности	3. Методика Рене Жиля	3. Учет индивидуальных особенностей в учебном процессе
	4. Низкий уровень развития концентрации и устойчивости внимания	4. Методика изучения концентрации внимания (модификация метода Пьерона - Рузера)	4. Упражнения 13-16
	5. Низкий уровень развития произвольности	5. Методика "Домик", "Графический диктант"	5. Упражнения 68-72
	6. Несформированность приемов учебной деятельности 7. Другие психологические причины	6. Методика "Узор"	6. Упражнения 59-72
20. Испытывает страх перед опросом учителя (4,67%)	1. Заниженная самооценка 2. Возможные трудности в семье	1. Методика изучения самооценки 2. Методика "Кинетический рисунок семьи" (КРС)	1. Коррекция личностно-мотивационной сферы 2. Работа с родителями
	3. Внутреннее стрессовое состояние	3. Методика Люшера	3. Снятие тревожных состояний через терапевтическое воздействие
	4. Индивидуально-типологические особенности личности	4. Методика Рене Жиля, детский вариант характерологического опросника Г. Айзенка	4. Учет индивидуальных особенностей в учебно-воспитательном процессе
	5. Другие психологические причины		
21. При проверке тетради после проведенного урока оказывается, что письменная работа полностью отсутствует (2,6%)	1. Несформированность отношения к себе как к школьнику	1. Анкета для определения школьной мотивации	1. Коррекция личностной направленности школьника

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики*	Рекомендации*
	2. Преобладающая мотивация учения — игровая	2. Методика изучения мотивации (по Белопольской)	2. Стимуляция познавательной активности
	3. Низкий уровень развития произвольности	3. Методика "Графический диктант"	3. Упражнения 68-72
	4. Несформированность приемов учебной деятельности	4. Методика "Узор"	4. Упражнения 59-67
	5. Другие психологические причины		
22. Во время урока выходит и отсутствует продолжительное время (1,0%)	1. Отсутствует учебная мотивация	1. Методика изучения мотивации (по Белопольской)	1. Стимуляция познавательной активности
	2. Несформированность отношения к себе как к школьнику	2. Анкета для определения школьной мотивации	2. Коррекция личностной направленности
	3. Заниженная самооценка	3. Методика изучения самооценки (Спилбергера)	3. Снятие тревожных состояний через терапевтическое воздействие
	4. Внутреннее стрессовое состояние	4. Методика Люшера	4. Необходимо дополнительное обследование у психоневролога
	5. Трудности в усвоении материала, связанные с ЗПР	5. Методика Векслера (для соответствующего возраста)	
	6. Другие психологические причины		
23. Комментирует оценки и поведение учителя своими замечаниями (0,97%)	1. Возможные трудности в семье 2. Перенесение функции матери на учителя	1. Методика "Кинетический рисунок семьи" (КРС)	1. Работа с родителями 2. Коррекция личностно-мотивационной сферы
	3. Особенности развития "Я-концепции"	3. Методика "Несуществующее животное"	
	4. Другие психологические причины		
24. Долгое время не может найти свою парту (0,7%)	1. Слабое развитие ориентировки в пространстве	1. Таблицы Шульте	1. Упражнения 1, 2, 3

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики*	Рекомендации*
	2. Низкий уровень развития образного мышления	2. Методика "Лабиринт"	2. Упражнения 47-52
	3. Низкий уровень развития восприятия	3. Методика изучения восприятия	3. Упражнения 5-8
	4. Низкий уровень сформированности произвольности	4. Методика "Домик", "Графический диктант"	4. Упражнения 68-72
	5. Низкий уровень развития самоконтроля	5. Методика "Узор"	5. Упражнения 62-67
	6. Низкий уровень развития долговременной памяти	6. Методика изучения долговременной памяти	6. Упражнения 31-38
	7. Адаптационный стресс (связанный с большим количеством ярких событий)		7. Снятие тревожных состояний через терапевтическое воздействие, обеспечение щадящих условий обучения
	8. Другие психологические причины		

*См. более подробно [1].

**ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ТАБЛИЦЫ ПРИЧИН ТРУДНОСТЕЙ
В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ (ПО С. В. ВАХРУШЕВУ) [3]**

Таблица 1

Основная трудность: ребенок плохо учится (неуспеваемость)

Дети с трудом усваивают программу по основным предметам на протяжении длительного периода. При этом возникают сомнения, что ребенок сможет учиться хорошо, даже если захочет.

Трудности в обучении	Наиболее вероятные психологические причины	Общие рекомендации
Не выполняет самостоятельные задания или делает их немного хуже, чем обычное списывание с доски или с учебника.	Повышенная тревожность. Задержка в психическом развитии. Для подтверждения диагноза требуется заключение ПМПК	Поддерживать преобладание положительных эмоций в учебной деятельности.
Безразличен к отметкам и к происходящему на уроке, отвлекается по малейшему поводу.	Нарушения учебной мотивации. Развитие ребенка по «игровому типу». Задержка в психическом развитии. Для подтверждения диагноза требуется заключение ПМПК.	Ориентировать ребенка на учебные ценности через ненавязчивое вовлечение его в сферу интересов значимого для него человека.
Неуправляем, неусидчив, мешает проведению урока.	Нарушения учебной мотивации. Развитие ребенка по «игровому типу». Нарушение отношений с учителем. Задержка в психическом развитии. Для подтверждения диагноза требуется заключение ПМПК. Другие причины, вызывающие неуспеваемость.	Поддерживать доброжелательные взаимоотношения. Найти и обеспечить сферу успеха. Щадящий оценочный режим в сферах неуспеха. Снизить значимость сфер неуспеха и т. п. Смотрите диагностическую табл. 7.
На вопросы учителя отвечает «не знаю» или вообще молчит.	Повышенная тревожность. Развитие по типу «хронической неуспешности». Нарушение отношений с учителем. Задержка в психическом развитии. Для подтверждения диагноза требуется заключение ПМПК.	Осознать причины напряженности в отношениях с учеником (неопрятность ребенка, антипатия по отношению к его родителям...) Попытаться понять его проблемы и, если не в силах помочь, то постараться не усугублять их и т. п. См. диагностическую табл. 5.

Трудности в обучении	Наиболее вероятные психологические причины	Общие рекомендации
<p>Отвечает неуверенно, при вызове к доске теряет, при этом обычные (не контрольные) письменные работы выполняет хорошо.</p>	<p>Повышенная тревожность. Развитие по типу «хронической неуспешности». Нарушение отношений с учителем.</p>	<p>Желательно обучение в классе выравнивания. Игровые формы обучения, репетиторство. Стимуляция познавательной активности через обогащение связей ребенка с окружающим миром. Обязательна консультация со специалистами с целью определения методов спец, коррекции и т. п.</p>

Таблица 2

Основная трудность: ребенок ленится

Дети, которые, по мнению учителя, учатся ниже своих способностей.

Трудности в обучении	Наиболее вероятные психологические причины	Общие рекомендации
<p>Равнодушие ко всему, на уроке скучает, очень редко включается в работу.</p>	<p>Нарушение учебной мотивации. Нарушение отношений с учителем.</p>	<p>Поддерживать преобладание положительных эмоций в учебной деятельности. Ориентировать ребенка на учебные ценности через ненавязчивое вовлечение его в сферу интересов значимого для него человека и т. д.</p>
<p>Не хочет стараться, хотя может учиться лучше, под различными предлогами (не успел, забыл, не могу ит. п.) не выполняет задания.</p>	<p>Нарушение учебной мотивации. Повышенная тревожность. Нарушение отношений с учителем.</p>	<p>Поддерживать доброжелательные взаимоотношения. Найти и обеспечить сферу успеха. Щадящий оценочный режим в сфере неуспеха. Снизить значимость сфер неуспеха и т. п. Попытаться понять его проблемы, и если не в силах помочь, то хотя бы не усугублять их и т. п.</p>

Утомленный вид, сонливость или, наоборот, чрезмерная возбудимость к концу занятий.	Нарушение учебной мотивации. Сниженная энергетика (требуется заключение психоневролога).	Щадящее обучение (давать возможность отдыхать и доделывать задание дома и после уроков, если не успел на уроке и т. п.). Приучать к умению эффективно восстанавливать силы и следить за своей работоспособностью и т. п.
Делает все очень медленно, как бы нехотя.	Нарушение учебной мотивации. Повышенная тревожность. Общая замедленность темпа деятельности. Другие причины, вызывающие жалобы на лень.	Не осуждать за медлительность. По возможности снизить объем заданий, оценивать прежде всего за качество, а не за объем выполненной работы и т. п.

Таблица 3

Основная трудность: ребенок рассеян

Дети проявляют высокую учебную активность, но учатся неэффективно, так как результат активности низкий.

Трудности в обучении	Наиболее вероятные психологические причины	Общие рекомендации
Торопится, отвечает не подумав; старается сделать хорошо, но либо что-нибудь забывает, либо делает не то, что задает учитель; неаккуратные записи в тетрадях, беспорядок на столе и в портфеле.	Несформированность организации деятельности. Повышенная энергетика.	Формирование навыков самоконтроля. Отработка навыков планирования и т. п. Поддерживать доброжелательные взаимоотношения. Найти и обеспечить сферу успеха. Щадящий оценочный режим. Снизить значимость сфер неуспеха и т. п.
Невнимательность, часами сидит за уроками, все время о чем-то мечтает, иногда не может ответить, хотя дома учил.	Несформированность организации деятельности. Повышенная тревожность. Развитие по типу «уход от деятельности».	Меры по организации самоконтроля и умению планировать свои действия. Приучать внимательно относиться к инструкциям учителя. Ненавязчивый контроль исполнительности и т. п. См. диагностическую табл. 6.

Основная трудность: ребенок неуправляемый

Дети, не способные или же не желающие выполнять общие правила поведения в школе. Жалобы учителей и родителей связаны не столько со сферой учения, сколько с поведением.

Трудности в обучении	Наиболее вероятные психологические причины	Общие рекомендации
Не реагирует на замечания, мешает проводить уроки, паясничает, эмоционально неустойчив.	Избалованность. Развитие по «игровому» типу. Развитие по типу «негативистичная демонстративность».	Установить тесный контакт с родителями ребенка. Без совместной работы с ними коррекция будет малоэффективна. См. диагностич. табл. 8
Чрезмерная подвижность, суетливость, легкая возбудимость.	Двигательная расторможенность (требуется заключение психоневролога).	Меры по организации самоконтроля и умению планировать свои действия. Направление энергии ребенка в социально приемлемое русло. Ненавязчивый контроль исполнительности (приучать доводить начатое дело до конца) и т. п. См. диагностич. табл. 7
Неусидчивость, болтливость, но при этом учеба дается хорошо.	Избалованность. Повышенная энергетика.	Спокойный стиль взаимоотношений. Порекомендовать родителям проконсультироваться у специалистов (эндокринолог, психиатр). Учитывая стереотипы в восприятии подобных советов, сделать это нужно как можно деликатнее.

Развитие ребенка по типу: «хроническая неуспеваемость»

Главная черта: постоянный страх ошибиться, сделать что-то не так. Дети нерешительны, пассивны, очень болезненно переживают строгие замечания и отрицательные отметки, которые еще больше дезориентируют их учебную деятельность, и, таким образом, неудачи становятся хроническими.

Трудности в обучении	Наиболее вероятные психологические причины	Общие рекомендации
Учил, но не может хорошо ответить. Сильно теряется у доски или вообще молчит, при этом письменные работы выполняет хорошо. Контрольные пишет значительно хуже, чем обычные работы. После неудачного ответа долго не может включиться в работу ИТ. д.	Основная: личностная тревожность. Факторы, поддерживающие или увеличивающие тревожность: 1) нарушение отношений с учителем; 2) завышенные ожидания взрослых; 3) первичные трудности с освоением школьной программы, например, в результате низкого объема кратковременной памяти, слабого слуха или зрения, логопатических нарушений, слабого развития мелкой моторики и т. д.	Поддерживать доброжелательные отношения. Найти и обеспечить сферу успеха. Щадящий оценочный режим в сферах неуспеха. Снизить значимость сфер неуспеха. Одновременно проводить работу по нейтрализации факторов, поддерживающих тревожность. В случае необходимости проконсультироваться с психологом или логопедом.

Таблица 6

Развитие ребенка по типу: «уход от деятельности»

Главная черта: склонность к фантазированию. Часто такие дети «витают в облаках» во время урока, особенно после ситуации неуспеха. Стремятся завладеть вниманием учителя, например, ведут разговоры на «взрослые» темы, задают вопросы ради вопросов, делают какие-то подарки, хвастают, читают во время уроков взрослые книги.

Трудности в обучении	Наиболее вероятные психологические причины	Общие рекомендации
Нестабильность успехов в учебе. Мечтает на уроках. Невнимателен. Лень (может учиться, но не хочет). Что-нибудь читает или рисует вместо того, чтобы участвовать в работе класса. Обманывает.	<i>Основная</i> — неудовлетворенная потребность во внимании, сочетающаяся с легкой тревожностью. <i>Дополнительная</i> — потеря учебной мотивации (преобладание мотива избежания неудачи).	Помочь ребенку найти сферу успешности, где бы он мог стабильно утвердиться и получить признание взрослых (занятия живописью, спортом и т. п.). Включить работу воображения в реальную деятельность (сочинения на свободные темы, участие в работе творческих студий и др.). Помочь утвердиться в учебе. Поощрять за успехи в содержательном плане (активность на уроке, изучение материала сверх заданного, за содержательные, а не пустые вопросы и т. п.).

Таблица 7

Развитие ребенка по «игровому типу»

С первых дней наблюдается безответственное отношение к учебе: игра школьными принадлежностями, ребенок может не захотеть выполнять задание учителя, не переживает своих неудач, может быть капризным и неуправляемым. При этом по интеллектуальному уровню может быть готов к решению предлагаемых задач.

Трудности в обучении	Наиболее вероятные психологические причины	Общие рекомендации
<p>Неуправляемость; требуют к себе постоянного внимания из-за беспечного поведения и неспособности подчиняться школьным требованиям. Не замечают своих ошибок, повторяют их после замечаний учителя. Безразличны к отметкам. Неудачливость по многим предметам и др.</p>	<p><i>Основная</i> — отсутствие произвольности в регуляции поведения, ведущее к неготовности на себя роли школьника. <i>Дополнительная</i> - задержка психического развития.</p>	<p>Попытка совладать с таким ребенком строгостью, наказанием — заранее обречена на провал. Единственное средство — всеми способами поддерживать у ребенка непосредственный интерес к происходящему в классе: групповые формы работы, игровые методы обучения, большое количество наглядности, больше эмоциональности при объяснении и т. д. Если наряду с игровым поведением ребенок не ориентируется в очередных понятиях, то с ним следует заниматься индивидуально с целью выравнивания познавательной сферы.</p>

Таблица 8.

Развитие ребенка по типу: «негативистическая демонстративность»

Главная черта этих детей — высокая потребность быть в центре внимания. Если такой ребенок не обладает выдающимися способностями, его демонстративность реализуется в сознательном привлечении к себе внимания. Поведение ребенка соответствует классическому описанию классного «шута».

Трудности в обучении	Наиболее вероятные психологические причины	Общие рекомендации
<p>Неуправляемость. Не понимает ни по-хорошему, ни по-плохому. Сознательно нарушает школьные нормы поведения (делает все назло). Может хорошо учиться, но привык утверждаться в плохом.</p>	<p>Неудовлетворенная потребность во внимании, сочетающаяся с резкой демонстративностью.</p>	<p>Уделять ребенку внимание не тогда, когда он плохой, а когда он хороший (незаметный). Истинным наказанием для него является только лишение внимания. Поэтому в случае «фокусов» все замечания свести к минимуму. А главное, к минимуму свести эмоциональность реакций. Найти сферу реализации демонстративности. Лучше всего для таких детей занятия в театральных студиях. Помнить, что первое время смена привычного антисоциального способа привлечения внимания на социально приемлемые способы будет сопровождаться взрывом негативизма. Быть особенно терпеливым, чтобы вести себя в соответствии с первой рекомендацией.</p>

КАТЕГОРИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИХ ОСОБЕННОСТИ

Категория	Восприятие	Мышление	Речь	Память
<p>Нарушение зрения</p> <ul style="list-style-type: none"> - незрячие и слабовидящие - органическое поражение зрительного анализатора, - не могут использовать зрение в ориентировочной и познавательной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> - нет полноты, целостности, - осязательно-двигательное и двигательное-слуховое 	<ul style="list-style-type: none"> - сужены понятия, - нет целостности, - не имеют обоснованных суждений и заключений, - словесно-логическое у незрячих и наглядно-образное у слабовидящих, - практически - действенное при действии с предметами 	<ul style="list-style-type: none"> - медленное развитие, - несоответствие слов и образов, - формализм 	<ul style="list-style-type: none"> - быстрое забывание, - ограниченный объем, - медленное запоминание, - плохая долговременная и хорошая кратковременная, слуховая, осязательная, - развитая словесно-логическая память
<p>Нарушение слуха</p> <ul style="list-style-type: none"> - глухие и слабослышащие, - двустороннее нарушение слуховой функции, - речевое общение затруднено или невозможно, - нарушен вестибулярный аппарат. 	<ul style="list-style-type: none"> - доминирует зрительное, - развито восприятие тонко дифференцированных структур устной речи, мимики, жестов, - дополнительный канал: кожный анализатор и вибрационная чувствительность 	<ul style="list-style-type: none"> - снижены аналитические способности, - неумение выделять свойства и отношение объектов, их название, - наглядно-действенное 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие внутренней речи, - отсутствие речи при планировании, - нет логичности и последовательности, - выделение не главного, а частного 	<ul style="list-style-type: none"> - хорошая наглядно-образная, - отсутствие слуховой памяти

Категория	Восприятие	Мышление	Речь	Память
<p>Задержка психического развития (ЗПР),</p> <ul style="list-style-type: none"> - замедлен темп формирования высших психических функций, - стойкое состояние незрелости эмоционально-волевой сферы, - интеллектуальная недостаточность 	<ul style="list-style-type: none"> - нет целостности и последовательности, - затруднения при новых ракурсах. 	<ul style="list-style-type: none"> - снижена познавательная активность - наглядно-действенное - нарушены пространственные представления - преобладание анализа - инертность и ригидность - смещение с главного на частности 	<ul style="list-style-type: none"> - бессвязность, нет логики, ясности - бедность лексики 	<ul style="list-style-type: none"> - низкий объем и скорость - преобладание наглядной - непродуктивность произвольная - нарушена механическая
<p>Нарушение интеллектуального развития</p> <ul style="list-style-type: none"> - умственной отсталость (олигофрения – синдром врожденного психического дефекта, деменция – распад психики) и интеллектуальное недоразвитие (идиотия, имбецильность, дебильность) - органическое поражение головного мозга ведет к нарушению высших познавательных процессов и стойкому необратимому нарушению интеллектуального развития 	<ul style="list-style-type: none"> - искажение образов, - отсутствие перестройки, - нет осмысленности, целостности, избирательности, - поверхностность 	<ul style="list-style-type: none"> - вялость процессов - нет обобщений, сравнений, оценки - снижено наглядно-действенное, наглядно-образное словесно-логическое - анализ беден и фрагментарен - отсутствие внутренних взаимосвязей 	<ul style="list-style-type: none"> - неразвиты фонетическая, лексическая, грамматическая стороны, - задержка понимания речи, - дефицит слов, - трудности звукобуквенного анализа и синтеза при понимании. 	<ul style="list-style-type: none"> - слабая, - лучше запоминают многократно повторяемую, яркую информацию.

Категория	Восприятие	Мышление	Речь	Память
<p>Тяжелые нарушения речи</p> <ul style="list-style-type: none"> - нарушения коммуникативной и познавательной (обобщающей) функций речи (алексия – отсутствие речи, неспособность к ее усвоению, дислексия – трудность овладения чтением; заикание) -разные психофизические отклонения 	<ul style="list-style-type: none"> - нарушение слухового, речевого, зрительного и кинестетического -трудность восприятия при усложненных условиях - снижена целостность - поверхностность 	<ul style="list-style-type: none"> - отставание словесно-логического -трудность анализа и синтеза, сравнения и обобщения 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие речи или невнятность - неправильность произношения звуков -расхождение между звуком произносимого слова и его образом 	<ul style="list-style-type: none"> - снижена вербальная - сохранена логическая и смысловая - низкая продуктивность
<p>Нарушения опорно-двигательного аппарата:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ДЦП и поражение спинного мозга. - органическое поражение двигательных центров головного или спинного мозга ведет к невозможности или частичному нарушению движений. 	<ul style="list-style-type: none"> - трудность восприятия формы и объема 	<ul style="list-style-type: none"> - сложность с абстрактными и пространственно-временными понятиями, -замедленность 	<ul style="list-style-type: none"> - нарушена артикуляция - искажение фонетического произношения звуков или их замена, - нарушен анализ звукового состава слов: не могут различить звуки на слух, повторить слоги и выделить звуки, - медленное увеличение лексики, - недоразвитие устной речи 	<ul style="list-style-type: none"> - слабая образная, - хорошая механическая, - трудность опосредованного запоминания.

Категория	Восприятие	Мышление	Речь	Память
<p>Расстройство поведения и общения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - разнородная группа, в т.ч. расстройство аутистического спектра (РАС) и синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), - психологические особенности ведут к нарушению развития средств коммуникации и социальных навыков 	<p>РАС</p> <ul style="list-style-type: none"> - дезорганизовано - фрагментарно, нет целостности СДВГ - неполная обработка входящей информации 	<p>РАС</p> <ul style="list-style-type: none"> - не понимают подтекста - осмысление с одного ракурса - трудности обобщения и абстрагирования СДВГ - цикличность: периоды активности и восстановления - при восстановлении перестают осмысливать информацию 	<p>РАС</p> <ul style="list-style-type: none"> - иногда не понимают значение - богатая лексика, но мало используется - затруднения с диалогами - повторяют только что сказанное другим («эхолалия») - говорят, не слушая других СДВГ - задержка развития - недостаточная артикуляция - замедление или ускорение речи 	<p>РАС</p> <ul style="list-style-type: none"> - механическое запоминание СДВГ - снижена - забывание информации в период восстановления
<p>Комплексное нарушение развития. Имеют сочетание двух или более первичных нарушений</p>	<p>- те же, что в имеющихся первичных нарушениях</p>			
<p>Нарушение зрения</p> <ul style="list-style-type: none"> - незрячие и слабовидящие - органическое поражение зрительного анализатора, - не могут использовать зрение в ориентировочной и познавательной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> - преобладание произвольного внимания, - переключение на второстепенные объекты и рассеянность, - утомляемость, - низкий объем, - хаотичность и отсутствие целенаправленности. 	<ul style="list-style-type: none"> - трудность в пространственной ориентировке и формировании двигательных навыков, - снижена двигательная активность, - нет точности и координации - двигательная расторможенность. 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие целеустремленности и сдержанности, - суетливость, - низкая дисциплина и неорганизованность, - конфликтность, - возможен невроз в виде неврастения. 	

Категория	Восприятие	Мышление	Речь	Память
<p>Нарушение слуха</p> <ul style="list-style-type: none"> - глухие и слабослышащие, - двустороннее нарушение слуховой функции, - речевое общение затруднено или невозможно, - нарушен вестибулярный аппарат. 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие слухового внимания - концентрация на губах говорящего, - устойчивость зависит видов деятельности, - трудность переключения 	<ul style="list-style-type: none"> - плохая координация и неуверенность - медленное овладение двигательными навыками, - трудность в сохранении статического и динамического равновесия, - не развита пространственная ориентировка, - медлительность, - проблемы с мелкой моторикой, - нет согласованности и переключаемости 	<ul style="list-style-type: none"> - ригидность, импульсивность, эгоцентричность - аккуратность, трудолюбие 	
<p>Задержка психического развития (ЗПР)</p> <ul style="list-style-type: none"> - замедлен темп формирования высших психических функций, - стойкое состояние незрелости эмоционально-волевой сферы, - интеллектуальная недостаточность. 	<ul style="list-style-type: none"> - неустойчивость и отвлекаемость - сниженная концентрация, - трудность переключения и распределения. 	<ul style="list-style-type: none"> - замедленное развитие, - нечеткость и нарушение регуляции 	<ul style="list-style-type: none"> - импульсивность и резкая расторможенность, - плаксивость, - негативизм - агрессивность. 	
<p>Нарушение интеллектуального развития</p> <ul style="list-style-type: none"> - умственной отсталость (олигофрения – синдром врожденного психического дефекта, деменция – распад психики) интеллектуальное недоразвитие (идиотия, имбецильность, дебильность), - органическое поражение головного мозга ведет к нарушению высших познавательных процессами стойкому необратимому нарушению интеллектуального развития 	<ul style="list-style-type: none"> - низкая устойчивость-трудность распределения и замедленность переключения, - быстрая отвлекаемость 	<ul style="list-style-type: none"> - затруднена пространственная ориентировка -задержка формирования двигательных навыков, - низкая двигательная активность, - нет точности и координации, - двигательная расторможенность. 	<ul style="list-style-type: none"> - безынициативность, неумение самостоятельно действовать, - импульсивность - повышенная возбудимость, - подчиненность, - слабость собственных намерений, - стереотипность, - сниженная самооценка, - деструктивность. 	

Категория	Восприятие	Мышление	Речь	Память
Тяжелые нарушения речи -нарушения коммуникативной и познавательной (обобщающей) функций речи (алексия – отсутствие речи, неспособность к ее усвоению, дислексия – трудность овладения чтением; заикание), -разные психофизические отклонения	-неустойчивость -ограниченность в распределении	-нет координации и ловкости, -медлительность, -нарушения тонкой и мелкой моторики.		-заниженная или неадекватно завышенная самооценка, -раздражительность и обидчивость, -смена интересов.
Нарушения опорно-двигательного аппарата: -ДЦП и поражение спинного мозга. -органическое поражение двигательных центров головного или спинного мозга ведет к невозможности или частичному нарушению движений.	-плохая сосредоточенность и концентрация	-патология перераспределения мышечного тонуса, -снижение силы мышц, -нарушение взаимодействия между категориями мышц, -движения неловкие, несоразмерные, неполные по объему.		-повышенная эмоциональная возбудимость, руководство эмоциями удовольствия, -чрезмерная впечатлительность, склонность к страхам, - инфантилизм и эгоцентричность - неподчинение требованиям коллектива
Расстройство поведения и общения: -разнородная группа, в т.ч расстройство аутистического спектра (РАС) и синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) -психологические особенности ведут к нарушению развития средств коммуникации и социальных навыков	РАС -развитое непроизвольное и минимум произвольного -лучше воспринимают обращение к другим -замедленность - нет концентрации СДВГ -нет концентрации -легко отвлекаются	РАС -трудности ориентации в пространстве и с равновесием -нет согласованности движений двух сторон тела -непроизвольные движения СДВГ -нарушение тонкой и мелкой моторики -низкая координация и неуклюжесть		РАС -стереотипность - избегание контактов -отрешенность от мира -закрытость -агрессивность СДВГ -говорливость и суетливость -конфликтность -негативизм -низкая самооценка
Комплексное нарушение развития. Имеют сочетание двух или более первичных нарушений	-те же что в имеющихся первичных нарушениях			

СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ «ЭФФЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ УЧАЩИХСЯ ГРУППЫ РИСКА»

Цели: развитие психологической компетентности педагогов в проблемах взаимодействия с детьми; освоение стратегий взаимодействия в ситуациях проблемного поведения детей.

Ведущий: педагог-психолог.

Ход семинара-практикума

I. Вводный этап

Анализ педагогами актуальных проблем взаимодействия с учащимися группы риска.

1. Упражнение «Мой ученик»

Инструкция. Ведущий предлагает участникам нарисовать образ любимого ученика, а затем вызывающего много хлопот, используя различные средства выразительности. Рефлексия по кругу: насколько доброжелателен образ ребенка в восприятии педагога?

2. Упражнение «Подростковые проблемы»

Цели: конкретизация возрастных проблем; оценка эффективности разрешения трудностей в подростковом возрасте.

Инструкция. Первый этап - индивидуальный. Ведущий предлагает вспомнить 1-2 проблемные ситуации, которые возникали у участников, их детей или учеников в подростковом возрасте, ответить на вопрос «Как Вы или они решали их?» и заполнить таблицу: проблемы и способы их решения

Второй этап - участники делятся на группы. Каждая группа составляет перечень выделенных проблем, определяет, какие способы их разрешения эффективны, а какие - нет.

Третий этап - групповой. Рефлексия. Обсуждение полученного опыта.

Информация от ведущего. Стратегии решения проблем. Обычно для преодоления проблем люди используют следующие основные стратегии поведения.

Стратегия разрешения проблем - активная стратегия, при которой человек использует все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска эффективных способов разрешения проблемы.

Стратегия поиска социальной поддержки - активная стратегия, при которой человек обращается за помощью в решении проблем к окружающим людям: семье, друзьям, значимым другим.

Стратегия избегания - человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем.

Стратегия защиты - способ решения представляет собой отрицание или искажение проблем, которые субъективно воспринимаются как непреодолимые. Агрессивные техники - поведение, направленное на подавление, нанесение вреда окружающим. Причем такое поведение может приобретать разные формы: угнетение и подчинение, прямое нападение с целью обратить других в бегство и проч.

Вопросы участникам:

Какие из этих стратегий были использованы вами и детьми в упражнении «Подростковые проблемы»?

К каким последствиям они ведут в отношениях с другими людьми? (Обсуждение выбора стратегий поведения.)

II. Основной этап

1. Упражнение «Зебра».

Цель: анализ основных качеств личности, необходимых в конструктивном общении и взаимодействии с детьми, коллегами и родителями.

Инструкция. Ведущий предлагает обсудить, какие качества важны при межличностном взаимодействии, какие индивидуальные особенности людей мешают им в общении друг с другом. Список качеств можно приготовить заранее. Затем каждый участник на чистом листе своего дневника пишет свою фамилию, имя и вертикальной линией делит лист на 2 части. Одну озаглавливает «достоинства», вторую - «недостатки». Дневники всех участников передаются по кругу. Каждый записывает в соответствующих столбиках положительные и отрицательные черты личности хозяина дневника. Причем число достоинств и недостатков должно быть одинаковое. Рефлексия опыта.

2. Упражнение «Проблема».

Цель: освоение педагогами умения понимать проблему.

Инструкция. Участники делятся на группы по три человека. Двое в группе - собеседники, третий наблюдает за процессом общения. Первый собеседник рассказывает о своей проблеме, второй - внимательно слушает, проявляет участие, желание помочь. Проблемы могут быть как учебные, так и возникающие во взаимодействии с родителями, коллегами, учениками или же юмористические. Общение происходит в течение двух минут, затем участники меняются ролями, и так - до тех пор, пока все не побывают в позиции наблюдателя.

Вопросы для обсуждения:

Что помогало или мешало понять проблему?

В каких формах чаще проявлялись участие и помощь?

Что помогало продлить контакт?

Что больше всего раздражало рассказчика?

Какие личные возможности в общении отметили все участники?

1. Ролевая игра «Уверенные, неуверенные и агрессивные ответы»

Цель: отработка конкретных навыков и приемов поведения и общения.

Инструкция. Игра проводится в паре или группе. Участникам задается несколько ситуаций. В каждой из них необходимо продемонстрировать уверенные, неуверенные и агрессивные ответы. Важно, чтобы тон голоса, поза, выражение лица соответствовали словам.

Ситуации:

Коллега забыла вернуть книгу, которая вам нужна.

Собеседник занимает вас разговором, а вам необходимо уйти.

Вам возвращают из химчистки пальто с большим пятном.

Люди, сидящие сзади вас в театре, мешают вам громким разговором. Обсуждение, рефлексия опыта.

2. Упражнение «Сильные стороны ребенка».

Цели: развитие уверенности в себе, формирование умения открыто говорить о своих достоинствах.

Инструкция. На первом этапе каждый член группы в течение 3-4 минут рассказывает о своих сильных сторонах, о том, что он любит, ценит и принимает в себе, что дает ему чувство внутренней уверенности и доверия к себе в разных ситуациях взаимодействия. На

втором этапе участникам предлагается выделить положительные стороны подростка, ресурсы развития, на которые можно опираться при взаимодействии с ним.

Обсуждение, рефлексия опыта.

III. Заключительный этап

Информация от ведущего. Знакомство с основными правилами взаимодействия с детьми

Психологические рекомендации педагогам по взаимодействию с подростками группы риска

Большинство учащихся имеют синдром «хронической неуспешности», поэтому в работе с такими детьми необходимо:

1. Создавать теплую, доброжелательную атмосферу, избегать критики, насмешек не только со стороны учителя, но и от сверстников; формировать у себя и своих учеников установку «Я - хороший, ты - хороший».

2. Принимать подростка таким, какой он есть. Видеть в отрицательных качествах учащегося позитивную сторону и обозначать ему, где данные черты личности могут быть полезны и привести к успешности.

3. Не просто хвалить подростка, а высказывать одобрение именно его действий (не подкреплять желаемое кому-либо поведение, а выражать свое позитивное отношение к его деятельности и результату в частности).

4. Сравнивать достижения учащегося только с его собственными, а не с эталоном (требованиями программы) и образцом взрослых, т. е. хвалить за улучшение именно его результатов.

5. Не делать акцент только на школьных обязанностях (брать во внимание сферу его интересов, личную жизнь - отношения в семье, общение с друзьями, с противоположным полом) - это важный момент в дальнейшей успешности ребенка.

6. Не допускать, чтобы подросток был замкнут и сосредоточен на своих неудачах, необходимо найти такую внеучебную деятельность, в которой он способен утвердиться.

7. Давать позитивную обратную связь (эмоциональную: «верно», «замечательно», «отлично», «супер!»; и содержательную: «я всегда знала, что у тебя хорошо получается...», «я уверена, что ты справишься с этой контрольной работой, так как ты добросовестно выполняешь домашнее задание»).

8. Проблемные точки превращать в зоны развития (например «У нас проблема: нет дисциплины в классе, и это приводит к тому, что многие из вас не слышат, что говорит учитель, и не могут хорошо усвоить предложенный материал, как следствие - вряд ли справятся с контрольной работой. Что вы можете предложить для разрешения данной проблемы?». Далее учитель стимулирует подростков высказываться, уважительно относясь к каждому мнению).

9. Не только применять индивидуальный подход к каждому подростку с учетом его способностей, особенностей познавательной, эмоционально-волевой сфер, поведения и т. д., но и учитывать его прошлый, отличный от всех других, опыт.

10. Уделять внимание по формуле: «Не тогда, когда он «плохой», а когда «хороший».

Во время эмоциональных всплесков (иногда означающих потребность в общении) обратить на подростка внимание, выразить заинтересованность в нем и его деятельности и показать свое доброжелательное отношение. Обсуждение рекомендаций, рефлексия опыта

Навигатор профилактики неуспешности обучающихся

Методические материалы

Вёрстка:

Редакционно-издательский отдел ГАУДПО ЛО
«Институт развития образования»
Тел. (4742) 32-94-74
E-mail: reg_obr_liro@mail.ru

Формат 60x84/16
Усл. печ. л. 4,25

**Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Липецкой области
«Институт развития образования»**

398035, г. Липецк, ул. Циолковского, 18
Тел. (4742) 74-85-26, 32-94-60
E-mail: admiiu@mail.ru
www.iro48.ru