АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ

УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.С.ПУШКИНА

Факультет психологии и педагогики

Кафедра развития и образования.

КУРСОВАЯ РАБОТА НА ТЕМУ

«Типология трудностей обучения у младших школьников»

Выполнила:

студентка 3-го курса 721 группы

Рогульчик

Алина Владимировна

Научный руководитель:

доктор психологических наук,

профессор Корзунин Владимир

Александрович

Cодержание

Введение

1.Понятие и содержание психологических трудностей в обучении

1.1 Трудности в младшем школьном возрасте

2.Особенности психологической помощи детям с трудностями в обучении

Заключение

Список литературы

Введение

Особую остроту данная проблема приобретает в младшем школьном возрасте. Это связано с тем, что младший школьник только лишь окунается в атмосферу школьной жизни, учебная деятельность предъявляет к нему такие требования, которые не предъявлялись на предшествующих этапах его развития. Поэтому, сталкиваясь с трудностями, не все младшие школьники в силу своих личностных и интеллектуальных особенностей могут их преодолеть. Трудности обучения в начальных классах существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой. Именно в этот период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, который пополняется в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующие учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, не овладение начальными знаниями и умениями приводит к чрезмерным трудностям в овладении школьной программой. Диагностирование причин трудностей в обучении и оказание ребенку своевременной коррекционной помощи поможет справиться с неуспеваемостью. Понятие «трудность» неоднократно рассматривалась в трудах психологов. Н.А. Подымов, Е.А. Домырева изучали преодоление различных преград, возникающих на пути удовлетворения потребностей человека, мешающих достижению его целей. М. Тышкова, Е.Е. Данилова, В.В. Ковалев, Д.Н. Исаев рассматривали «трудные ситуации». Проблема типичных трудностей в обучении изучена в работах А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой, Ю.З. Гильбух, Н.П. Локаловой. Причины трудностей в учебной деятельности учащихся в школе рассматривались многими педагогами и психологами (Л.С.Славина, Н.Ф.Круглова, Н.П.Слободяник, А.Р. Лурия, Н.Я.Семаго, Л.В. Орлова, Н.Г.Лусканова, М.М.Безруких, В.В.Шмидт, Ю.К. Бабанский).

Многие трудности в учебе образуют своего рода «порочный круг», в котором каждый нежелательный фактор вначале вызывается внешними обстоятельствами, а затем порождает другие нежелательные факторы, последовательно усиливающие друг друга. Поэтому чаще всего психологу нужно искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика, и стремиться в комплексе устранить их.

Актуальность изучения трудностей обучения младших школьников обусловлена развитием методов коррекции и нахождение причин трудностей, а также их устранение.

1.Понятие и содержание психологических трудностей в обучении

При рассмотрении понятия неблагополучия очень часто упоминаются термины "недостаток", "отклонение", "трудности". Некоторые авторы рассматривают их как синонимы. (10.Степанова О.А. Профилактика школьных трудностей.)

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

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

) общее отставание в учении;

) специфическое отставание по языку;

) специфическое отставание по математике;

) отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности.

Неуспеваемость, по его мнению, можно подразделить на общую и специфическую. Под общей неуспеваемостью он подразумевает стойкое, относительно длительное отставание ученика по обоим основным предметам школьной программы: языку и математике. Специфическое же отставание затрагивает лишь один из этих предметов при удовлетворительной или даже хорошей успеваемости по остальным предметам школьного курса. При общем и специфическом отставании определяется круг причинных факторов, которые являются предметом анализа в процессе определения причин трудностей. Нередко наблюдаются и разного рода отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности. Способности этих детей постоянно не находят полной реализации, их умственное развитие совершенствуется медленнее, чем это могло бы быть в условиях поклассной дифференциации. (10.Степанова О.А. Профилактика школьных трудностей.)

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

пропуски букв в письменных работах ;

орфографические ошибки, при хорошем знании правил;

невнимательность и рассеянность;

трудности при решении математических задач;

трудности в пересказе текста;

неусидчивость;

трудности в усвоении новых знаний;

постоянная грязь в тетради;

плохое знание таблицы сложения (умножения);

трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы.

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

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

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

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

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. (1.Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. / Н.В. Басова - Ростов-на-Дону.,- 1999.)

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

· качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;

· рефлексия, анализ, внутренний план действий;

· развитие нового познавательного отношения к действительности;

· ориентация на группу сверстников.

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

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

Согласно Л.С. Выготскому, специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно взрослыми. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т.д. Одна из типичных ситуаций такого рода - выполнение ребенком какого-либо поручения. Даже среди тех школьников, которые охотно берутся выполнить поручение взрослого, довольно частыми являются случаи, когда дети не справляются с заданиями, поскольку не усвоили его сути, быстро утратили первоначальный интерес к заданию или просто забыли выполнить его в срок. Этих трудностей можно избежать, если, давая детям какое-либо поручение, соблюдать определенные правила. (1.Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. / Н.В. Басова - Ростов-на-Дону.,- 1999.)

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

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

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

) введение ограничительной цели;

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

) наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением.

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

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

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

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

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

· для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;

· развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, “умения учиться”;

· раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;

· развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

· становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;

· усвоения социальных норм, нравственного развития;

· развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

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

По мнению Даниловой Е.Е., в младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе. В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, способ “просто запомнить” позволяет справляться с учебной нагрузкой. На нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в этом возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточно сформированной. Таким образом, процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству - повторению. (Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. / Н.В. Басова - Ростов-на-Дону.,- 1999.)

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

Согласно Л.С. Выготскому, с началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Мышление ребенка находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально логические рассуждения детям еще не доступны. Так же с развитием мышления связано возникновение важных новообразований младшего школьного возраста: анализа, внутреннего плана действий, рефлексии. Эти новообразования формируются у младших школьников в процессе учебной деятельности. (1.Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. / Н.В. Басова - Ростов-на-Дону.,- 1999.)

От чего зависит трудность учебной работы школьника? С одной стороны, от особенностей учебного материала, с другой - от возможностей самого школьника, от индивидуальных и возрастных особенностей его памяти, внимания, мышления и, конечно, - от мастерства учителя. (2.Боденко Б.Н. Выявление некоторых причин трудностей в обучении. // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. - М., 1987.)

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

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют “обходными путями”. К их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить, но вопросы по тексту. Еще один обходной путь - выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей. (1.Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. / Н.В. Басова - Ростов-на-Дону.,- 1999.)

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

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

. несформированность приемов учебной деятельности;

. недостатки развития психических процессов;

. неадекватное использование учащимися своих устойчивых индивидуально-психологических особенностей.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. (1.Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. / Н.В. Басова - Ростов-на-Дону.,- 1999.) трудность обучение успеваемость коррекция

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

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

1.1 Трудности в младшем школьном возрасте

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

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

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

Кроме того, отношение к оценке зависит от личностных особенностей школьника, таких как мотивация, взаимоотношения с учителями, родителями, учащимися, характера самооценки. (2.Боденко Б.Н. Выявление некоторых причин трудностей в обучении. // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. - М., 1987.)

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

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

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

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

С точки зрения И.В. Дубровиной неадекватные способы учебной деятельности могут носить и более индивидуальный характер. Так, психолог К.В. Бардин описывает маленькую первоклассницу, которая при списывании буквы по образцу ориентировалась на предыдущую букву, а не на образец, выполненный учительницей. Возможны и такие случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону их выполнения. Нередко слабоуспевающие ученики в процессе усвоения учебных навыков упрощают и вульгаризируют их. Есть учащиеся, которые вообще не имеют устойчивых способов работы и используют случайные, не соответствующие характеру заданий приемы. (2.Боденко Б.Н. Выявление некоторых причин трудностей в обучении. // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. - М., 1987.)

Неуспеваемость, связанная, а неадекватными способами учебной работы, может носить ярко выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или даже разделам школьной программы. Но она может иметь и более общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин. (4.Козубовский И.В. Трудновоспитуемость и пути её преодоления у детей младшего школьного возраста. - Киев,- 1978.)

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

Леворукость ребенка в школе является одной из причин неуспеваемости. (2.Боденко Б.Н. Выявление некоторых причин трудностей в обучении. // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. - М., 1987.)

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

Ряд исследователей выделили несколько групп трудностей при усвоении учебного материала:

Первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения (нестабильность графических форм, отсутствие связных движений при письме, низким уровнем понимания читаемого, очень медленный темп и т.п.). Конкретными недостатками развития психомоторной сферы являются: несформированность зрительно-двигательных координаций, недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки, недостатки в развитии микромоторики, смешивание близких по акустическим или артикуляционным признакам букв, затруднение осуществления синтеза смысловых единиц текста.

Вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Основные проявления трудностей, вызванной данной причиной, состоят в следующем: замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв, недописывание слов и предложений, трудности понимания слов, незнание отношений между смежными числами, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план, неумение решать задачи. (4.Козубовский И.В. Трудновоспитуемость и пути её преодоления у детей младшего школьного возраста. - Киев,- 1978.)

Конкретными психологическими причинами, лежащими в основе этой группы трудностей, могут быть названы следующие: несформированность пространственных представлений, недостатки в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза, недостатки фонетико-фонематического восприятия, недостатки в развитии познавательных процессов.

Третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Конкретная психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции. Следствиями недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции могут быть: неумение обнаруживать свои ошибки, выполнение требований учителя не в полном объеме.

Четвертую группу составляют трудности в учении, вызванные особенностями темперамента учащихся, отражающего своеобразие природной организации их нервной системы. Излишняя медлительность или наоборот торопливость. (2.Боденко Б.Н. Выявление некоторых причин трудностей в обучении. // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. - М., 1987.)

.Особенности психологической помощи детям с трудностями в обучении

М.М. Безруких выделила основные принципы помощи детям, имеющим трудности обучения.

Первый принцип - любой ребенок, имеющий школьные проблемы, в состоянии получить полноценное начальное образование при соответствующей и вовремя организованной системе коррекционной помощи.

Второй принцип - коррекция комплексных трудностей - многоаспектная задача, следовательно, для ее успешного решения необходимо учитывать как внешние, так и внутренние факторы.

Третий принцип - помощь детям со школьными проблемами - это помощь, при которой корректируются не трудности обучения письму и чтению, а причины, вызывающие их.

Четвертый принцип - системная помощь детям с трудностями в обучении, включающая меры неспецифической (оптимизация учебного процесса, нормализация режима, ликвидация конфликтных ситуаций в семье и школе и т.п.) и специфической несформированности или нарушений в развитии познавательных функций.

Пятый принцип - организация комплексной помощи детям с трудностями в обучении. Это системная работа и системное взаимодействие педагога, психолога, логопеда и родителей. (10.Степанова О.А. Профилактика школьных трудностей.)

В соответствии с этими принципами строится система комплексной помощи, включающая: наблюдение и анализ возникающих проблем, определение причин школьных трудностей; консультации специалистов; четкое определение целей и конкретных задач помощи; составление индивидуального плана организации работы комплексной помощи (с учетом индивидуальных особенностей работоспособности и состояния здоровья); составление индивидуального плана обучения (для детей с прогнозом школьных трудностей); опору при обучении на сформированные функции и параллельное «подтягивание» несформированных функций (в системе специальных занятий);постепенность (пошаговость) освоения учебного материала; переход к новому этапу обучения лишь после полного освоения предыдущего (индивидуальный темп обучения); регулярное повторение пройденного материала; независимую оценку результатов работы и функционального состояния ребенка не реже двух раз в год. (10.Степанова О.А. Профилактика школьных трудностей.)

Главным условием эффективности помощи при трудностях обучения является определение точки отсчета, с которой следует начинать коррекционную работу. А для этого нужно вернуться к элементам предварительной подготовки, выяснить, все ли освоил ребенок. Если нет, надо начинать с того, что вызывает затруднение.

Эффективная коррекция школьных трудностей не возможна без соблюдения ряда условий. (10.Степанова О.А. Профилактика школьных трудностей.)

ПЕРВОЕ УСЛОВИЕ - наличие современных методов психофизиологической и психологической диагностики трудностей, их причин, выделения их особенностей.

ВТОРОЕ УСЛОВИЕ - знание педагогами причин и механизмов школьных трудностей, умение выделить эти причины, владение методиками и технологиями организации помощи.

ТРЕТЬЕ УСЛОВИЕ - возможность получения необходимой консультативной помощи специалистов - психолога, логопеда, врача - и разработки комплексной программы помощи.

ЧЕТВЕРТОЕ УСЛОВИЕ - совместная работа и единая тактика работы и семьи при организации помощи ребенку, имеющему школьные проблемы.

ПЯТОЕ УСЛОВИЕ - наличие специалистов, помещений, материальных средств и т.п. для организации комплексной системной помощи учащимся.

Помощь психолога в содействии саморазвития ребенка начинается с диагностики. Ее цель - выявить основные трудности в обучении школьников. Наиболее эффективными методами и психологической диагностики неуспеваемости школьников являются тестирование, анкетирование, анализ школьной документации, наблюдение. Необходимо учитывать, что диагностика должна осуществляться в самом процессе обучения и проводиться систематически. Только в этом случае, возможно будет прослеживать положительные результаты работы с неуспевающими детьми. Психолого-педагогическое изучение учащихся с трудностями в обучении целесообразно осуществлять по простой общей схеме: выявление трудностей в обучении, выявление причин, которые обусловливают эти трудности. (10.Степанова О.А. Профилактика школьных трудностей.)

Исходя из оценки проблем, которые испытывают дети с трудностями в обучении в рамках учебной деятельности, можно выделить две группы взаимосвязанных задач коррекционно-педагогической работы с ними:

• устранение причин трудностей в обучении, которые определяются особенностями психического развития этих детей;

• восполнение пробелов предшествующего обучения.

Решение указанных задач осуществляется в процессе работы по направлениям, которые достаточно полно и четко охарактеризованы В.В. Гладкой и сведены в три блока:

) формирование учебной деятельности и коррекция ее недостатков (формирование учебной мотивации, формирование общеучебных интеллектуальных умений, развитие личностных компонентов познавательной деятельности);

) развитие до необходимого уровня психических функций, которые обеспечивают учебную деятельность (зрительного восприятия, пространственной ориентировки, фонематического восприятия и др.);

) формирование базовых представлений и умений (об окружающем, количественных, графических и др.), которые нужны для усвоения программного материал.

Другое дело, что формирование учебной деятельности и коррекция ее недостатков осуществляются главным образом на уроках и их нецелесообразно выделять как самостоятельное направление (раздел плана) коррекционных занятий. (10.Степанова О.А. Профилактика школьных трудностей.)

Задачи же второго и третьего блоков применительно к коррекционным занятиям неоспоримы и в обобщенном виде названы выше.

При планировании коррекционных занятий необходимо учитывать:

• результаты психолого-педагогического изучения учащихся;

• объем коррекционных занятий, который зависит от условий организации обучения.

Многовариантность причинно-следственных связей при выяснении причин трудностей в обучении определяет сложности с определением круга возможных психологических нарушений (причин), выбором необходимых в данный момент адекватных психодиагностических методик и эффективных коррекционных упражнений. Связать воедино все эти элементы помогают школьному психологу средства психодиагностического описания объекта психодиагностики, представленные в виде психодиагностических таблиц. В них связываются воедино практически все элементы диагностического процесса - от запроса до выдачи рекомендаций. В настоящее время различными исследователями уже разработаны психодиагностические таблицы( А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина, Н.П.Локалова).

В них выделены наиболее часто встречающиеся трудности в обучении школьников, возможные психологические причины трудностей и методы их диагностики.

В подавляющем школьных трудностей, какими бы они ни были и какие бы они внешние формы ни принимали, в своей глубинной основе они имеют недостатки в когнитивном развитии учащихся. Именно это является первопричиной многих трудностей учащихся не только познавательного характера, но и в поведенческом плане. Повышение познавательных возможностей детей, их интеллектуального потенциала, формирует у младших школьников психологическую основу обучения, помогающую им успешно преодолевать возникающие в процессе обучения трудности. (4.Козубовский И.В. Трудновоспитуемость и пути её преодоления у детей младшего школьного возраста. - Киев,- 1978.)

Школьные трудности - это серьезная психолого-педагогическая проблема, к которой обращались многие исследователи. Были изучены способы диагностики и разработаны методы коррекции с ними. Однако это не снижает остроту данной проблемы.

Заключение

Младший школьный возраст - важный период в жизни ребенка. Этот период заслуживает самого серьёзного внимания. Это связано с тем, что коренным образом изменяются условия учения. Новые условия предъявляют более высокие требования к развитию детей, к их личностному развитию, а также степени сформированности у учащихся учебных умений и навыков.

Существует множество типологий трудностей обучения, но многие исследователи выделяют некоторые группы: первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения, вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений, третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений, четвертую группу составляют трудности в учении, вызванные особенностями темперамента учащихся.

Список литературы

Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. / Н.В. Басова - Ростов-на-Дону.,- 1999.

Боденко Б.Н. Выявление некоторых причин трудностей в обучении. // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. - М., 1987.

Земцова Л.И., Сушкова Е.Ю. Готовность к школьному обучению. Учебная деятельность школьников. - М., 1988.

Козубовский И.В. Трудновоспитуемость и пути её преодоления у детей младшего школьного возраста. - Киев,- 1978.

Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). - М.,- 1998.

Мурачковский Н.И. Типы неуспевающих школьников. - М., 1997.

Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. - М., 1975.

Рубинштейн С.Л. - Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 2009. - 720 с.

Смирнов А.А. Избранные психологические труды: в 2 т. - М., 1987 - Т.1 (Психология ребенка и подростка: 163 - 185).

Степанова О.А. Профилактика школьных трудностей. - М., 2003.