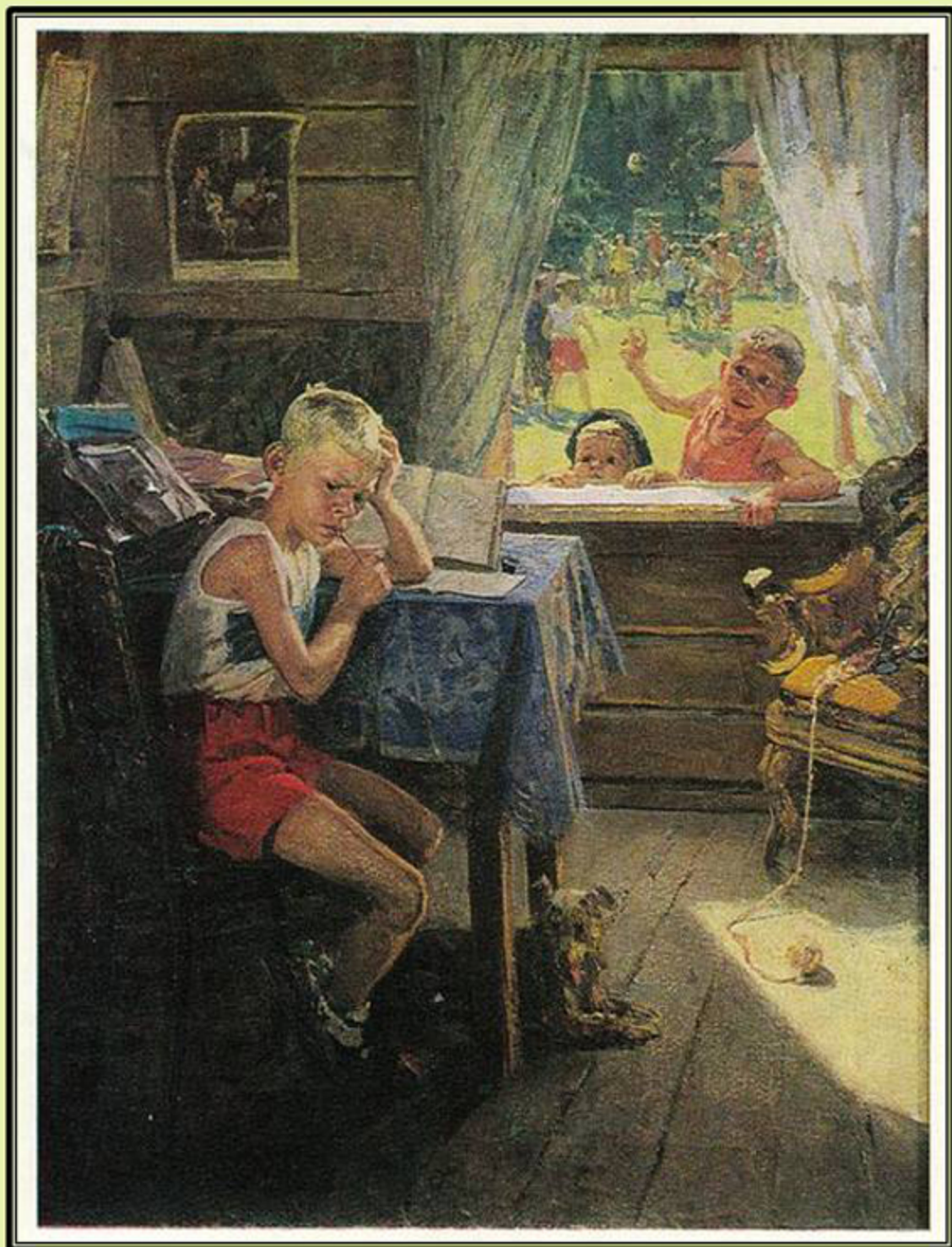


ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ



**Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра общей психологии**

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ



**Ижевск
2017**

УДК 159.0-053.5 (075.8)
ББК 88.9я73
Т384

Рекомендовано к изданию Учебно-методическим советом УдГУ

Рецензенты:

Чиркова Э.Б., канд. пед. н., доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ИППСТ, ФГБОУ ВО «УдГУ»;
Казарина Н.Г., педагог-психолог высшей категории МБОУ «Гимназия № 83» г. Ижевска

Авторы-составители:

Махмутова Р.К., канд. психол. н., доцент кафедры общей психологии ИППСТ, ФГБОУ ВО «УдГУ»;
Сунцова Я.С., канд. психол. н., доцент кафедры общей психологии ИППСТ, ФГБОУ ВО «УдГУ»;
Шрейбер Т.В., канд. психол. н., доцент кафедры общей психологии ИППСТ, ФГБОУ ВО «УдГУ».

Технологии работы психолога с младшими школьниками: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / Авт.-сост. Р.К. Махмутова, Я.С. Сунцова, Т.В. Шрейбер. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2017. – 135 с.

ISBN 978-5-4312-0495-1

Учебно-методическое пособие «Технологии работы психолога с младшими школьниками» служит практическим приложением к лабораторным и практическим занятиям по курсам «Основы психологической коррекции», «Психологическая служба в образовании», «Психологическое консультирование», а также к учебной и производственной практике. Материалы пособия можно использовать при освоении студентами отдельных тем по курсам: «Психологическая диагностика», «Психолого-педагогическая диагностика», «Психологические технологии коррекции и развития познавательной сферы», «Техники психологического консультирования».

В учебно-методическом пособии приводятся учебные задания для самостоятельной работы, способствующие формированию у студентов общекультурных и профессиональных компетенций.

Пособие предназначено для студентов бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки «Психология» и бакалавров направления «Психолого-педагогическое образование», для преподавателей вузов, психологов-практиков, педагогов.

ISBN 978-5-4312-0495-1

УДК 159.0-053.5 (075.8)
ББК 88.9я73

© Р.К. Махмутова, авт.-сост., 2017
© Я.С. Сунцова, авт.-сост., 2017
© Т.В. Шрейбер, авт.-сост., 2017
© ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2017



СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Введение. Основные этапы работы психолога с запросом	8
Раздел 1. Школьная неуспеваемость	12
Школьная неуспеваемость: понятие, причины, симптомы	12
Диагностика проблемы школьной неуспеваемости и ее возможных причин	31
Технологии психологической помощи	37
Анализ случая (кейс).....	49
Список литературы к разделу 1.....	55
Раздел 2. Тревога и страхи	58
Тревога и страхи: понятие, причины, симптомы	58
Диагностика тревоги, тревожности, страхов и их причин	74
Технологии психологической помощи	82
Анализ случая (кейс).....	91
Список литературы к разделу 2.....	94
Раздел 3. Школьная дезадаптация	97
Школьная дезадаптация: понятие, подходы, проявления	97
Диагностика школьной дезадаптации учащихся начальной школы.....	103
Технологии психологической помощи	104
Анализ случая (кейс)	124
Список литературы к разделу 3.....	126
Вопросы и задания для самостоятельной работы	129



ПРЕДИСЛОВИЕ

В представленном читателю учебно-методическом пособии, разработанном в соответствии с квалификационными требованиями к подготовке бакалавров и магистрантов по психологическим и психолого-педагогическим направлениям, рассматриваются принципы оказания психологической помощи и последовательность работы психолога с наиболее типичными психологическими проблемами младших школьников.

Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. указывают, что наибольшее число обращений к психологу касается проблем детей дошкольного и младшего школьного возраста. Содержание запросов можно условно поделить на несколько групп: проблемы умственного развития и готовности детей к обучению в школе (учебная неуспеваемость, несформированность учебной познавательной мотивации, неразвитость или дисгармоничность в развитии познавательных процессов); поведенческие проблемы (неорганизованность, недисциплинированность, агрессивные действия, коммуникативные трудности); личностные проблемы (тревожность, неадекватная самооценка, обидчивость, пассивность и т.п.).

Неоднократно о причинах, диагностических средствах, технологии коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста писалось ранее. Актуальность данного пособия определяется, с одной стороны, потребностью системы образования в квалифицированных психологических кадрах, способных эффективно и быстро решать психологические проблемы детей, а также отсутствием достаточного количества работ, содержащих систематизированное изложение информации о технологии работы с той или иной психологической проблемой.

Оригинальность данного пособия проявляется в возможности использования его материалов на любом этапе психологического сопровождения профессиональной деятельности специалиста, от диагностики проблемы, выявления её истинных (иногда скрытых) причин, отслеживания динамики, до профилактики и осуществления коррекционно-развивающей работы. В пособии представлена попытка интегрировать имеющиеся у студентов знания из области общей психологии, возрастной психологии, психокоррекции, психодиагностики, психологического консультирования и просвещения в обобщённое представление о системе работы практического психолога, и доказать, что это действительно система, а не простой переход от одного вида деятельности к другому: от диагностики к консультированию и коррекции.

Особое внимание при подготовке текста пособия уделялось многовариантности решения каждой проблемы, с акцентом на учёт индивидуальной специфики ситуации, в которой находится каждый ребёнок

(особые отношения с родителями, личностные свойства родителей и педагогов, индивидуальность самого ребёнка, его ресурсы и ограничения).

Пособие состоит из трех тематических разделов. В первом разделе представлен краткий обзор причин и симптомов школьной неуспеваемости, а затем система диагностической и коррекционно-развивающей, профилактической, консультативной работы психолога по данной проблеме. Во втором разделе рассматривается система работы психолога по проблеме детской тревожности. Третий раздел содержит технологии психологической работы по проблеме школьной дезадаптации.

Использование пособия в учебном процессе позволит сформировать следующие общекультурные и профессиональные компетенции бакалавров и магистров по направлению «Психология»:

Бакалавриат	Магистратура
Профессиональные компетенции	
- способность к реализации стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, профессиональных рисков в различных видах деятельности (ПК-1) - способность к отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов с последующей обработкой данных и их интерпретацией (ПК-2) - способность к осуществлению стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий (ПК-3) - способность к проведению стандартного прикладного исследования в определённой области психологии (ПК-8) - способность к реализации базовых процедур анализа проблем человека, социализации индивида, профессиональной и образовательной деятельности, функционированию людей с ограниченными возможностями, в том числе и при различных заболеваниях (ПК-9) - способность к просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества (ПК-12)	- готовность к диагностике, экспертизе и коррекции психологических свойств и состояний, психических процессов, различных видов деятельности человека в норме и патологии с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития, факторов риска, принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам (ПК-6) - способность создавать программы, направленные на предупреждение профессиональных рисков в различных видах деятельности, отклонений в социальном и личностном статусе и развитии человека (ПК-7)

Использование пособия в учебном процессе позволит сформировать следующие общекультурные и профессиональные компетенции бакалавров и магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование»:

Бакалавриат	Магистратура
Профессиональные компетенции	
- готовность использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3) - способность осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в образовательной деятельности и взаимодействии со взрослыми и сверстниками (ПК-5; ПК-13) - способность осуществлять взаимодействие с семьей, педагогическими работниками, в том числе с педагогом-психологом, образовательной организации по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников (ПК-6) - готовность во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей к освоению образовательных программ основного общего образования (ПК-12) - способность к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся (ПК-16) - готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-22)	- способность проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в профессиональной деятельности (ОПК-5) - способность анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению (ОПК-7) - способность проводить диагностику психического развития детей и подростков (ПК-1) - способность проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы (ПК-2) - способность проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми на основе результатов диагностики (ПК-3) - способность разрабатывать рекомендации субъектам образования по вопросам развития и обучения ребенка (ПК-6) - способность проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков (ПК-7)

Представленные в пособии материалы позволят студентам бакалавриата и магистратуры сориентироваться в современном психодиагностическом инструментарии, составить ясное представление о психологических технологиях консультирования и коррекции, расширить свои знания о

причинах и симптоматике различных психологических проблем младших школьников, развить и сформировать компетенции применения различных техник для оказания практической помощи детям младшего школьного возраста, их родителям и педагогам.

Пособие разработано в целях совершенствования процесса учебной деятельности студентов на учебной и производственной практике, практических и лабораторных занятиях по курсам «Психологическая диагностика», «Психолого-педагогическая диагностика», «Психологическое консультирование», «Техники психологического консультирования», «Основы психологической коррекции», в соответствии с ФГОС ВО, включающим совокупность требований, обязательных при реализации образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование».

Авторы надеются, что содержание пособия поможет студентам бакалавриата и магистратуры в освоении практико-ориентированных дисциплин, будет способствовать развитию их профессиональной компетентности.

Предлагаемые в пособии материалы могут быть также использованы в деятельности практических психологов, педагогов, заинтересованных вопросами психологической помощи детям младшего школьного возраста.

Учебно-методическое пособие составлено: Сунцовой Я.С. (раздел 1, вопросы и задания для самостоятельной работы), Шрейбер Т.В. (предисловие, введение, раздел 2, задания для самостоятельной работы), Махмутовой Р.К. (раздел 3, задания для самостоятельной работы). Все составители учебно-методического пособия являются специалистами в различных областях изучения личности детей и взрослых, имеют опыт практической психологической деятельности в системе образования, на протяжении многих лет руководят учебной и производственной практикой студентов.



ВВЕДЕНИЕ. Основные этапы работы психолога с запросом

Профессиональная деятельность психолога-практика, работающего с детьми, всё чаще рассматривается не как искусство специалиста, а как технологический процесс. Описанная ниже технология работы психолога с запросом может рассматриваться как своеобразная технологическая карта. Руководствуясь этой картой в разделах 1, 2 и 3 представлено подробное, развёрнутое описание работы с конкретными, наиболее типичными в младшем школьном возрасте психолого-педагогическими проблемами. В конце пособия представлены задания для самостоятельной работы студентов, которые также предлагается решать с опорой на данную технологическую карту.

Любая работа психолога с ребёнком, группой детей начинается с получения запроса. Запросом называют то, что клиент хочет получить в результате, его задача, которую он должен сформулировать как цель, мотивированное обращение с просьбой предоставить конкретную форму психологической помощи. Ответ на вопрос: «Какой помощи я жду от психолога?» на профессиональном языке и называется запросом клиента, и пока психолог не узнает, какую помощь от него ждут, он не сможет начать помогать. Чаще всего по поводу проблем детей младшего школьного возраста с запросом обращаются родители или педагоги начальной школы. Поэтому первая задача, которую должен решить психолог – это определить содержание проблемы, разделить проблемы ребёнка и проблемы взрослых. Выяснить предварительную симптоматику проблемы. Например, родители говорят, что ребёнок перестал их слушаться. В данной формулировке – это скорее проблема родителей (их методы воспитания перестали быть действенными для ребёнка, значит надо их менять). Но возможно, что непослушание ребёнка – это сигнал о том, что его внутренних психологических ресурсов не хватает для того, чтобы справляться с трудной для него жизненной ситуацией (например, повышенными требованиями в школе). Кроме того, важно выяснить, каковы конкретно и насколько разнообразны симптомы, относящиеся к проблеме. В приведённом примере – в чём именно проявляется непослушание ребёнка, в каких ситуациях.

Уточнение запроса и симптоматики проблемы всегда требует от психолога умения собирать необходимую психолого-педагогическую информацию. Основными способами получения информации на данном этапе являются непосредственное наблюдение за поведением ребёнка, беседы с родителями и педагогами, скрининговые диагностические обследования (например, результаты ранее проведённых диагностических обследований в классе, где учится ребёнок – социометрические данные, результаты проективных методик, данные диагностики готовности к школе и

т.п.). На этом же этапе осуществляется сбор психолого-педагогического анамнеза, содержание которого составляют сведения о специфике психического развития ребёнка в более ранние возрастные периоды; особенностях разных видов деятельности, в которые вовлечён ребёнок; социальной ситуации его развития (характер межличностного взаимодействия в семье и в образовательном учреждении); образовательной программы и воспитательных воздействий, применяемых по отношению к ребёнку.

Вся собранная информация анализируется и становится основой для формулировки диагностических гипотез, обоснованных предположений относительно тех факторов, условий, психологических причин, которые породили данную проблему или способствовали её развитию. В приведённом выше примере, это могло быть:

а) предположение о несоответствии интеллектуальных способностей ребёнка требованиям системы обучения;

б) предположение о вхождении ребёнка в стадию возрастного кризиса развития;

в) предположение о неадекватности мер воспитательных воздействий родителей возрастным особенностям ребёнка.

В зависимости от содержания диагностических гипотез подбираются методы и методики диагностики. Например, для проверки первой гипотезы может использоваться анализ содержания учебной программы и требований к ребёнку со стороны системы обучения, а также тестовые методики диагностики интеллектуальной сферы ребёнка (тест Векслера, групповой интеллектуальный тест ГИТ, тест Равена и т.п.). При подборе диагностических методик необходимо помнить, что они должны быть валидны и надёжны, соответствовать гендерным и возрастным особенностям испытуемых, полифункциональны (то есть, обладать способностью оценивать разные характеристики ребёнка, например не только объём вербальной памяти, но и динамику процесса запоминания, индивидуальные закономерности памяти, внимательность/отвлекаемость).

Следующим этапом является непосредственная диагностическая работа с ребёнком, а при необходимости с родителями, педагогами, одноклассниками. Вся информация, полученная на начальных этапах работы с запросом и в процессе непосредственной диагностики, систематизируется, обобщается и представляется в форме психодиагностического заключения. В заключении должен быть представлен ответ на запрос, указание на имеющиеся ресурсные и проблемные области психики ребёнка и его социальной ситуации. Достаточно подробно о требованиях и структуре психолого-педагогического заключения написано в многочисленных методических пособиях для психологов.

В зависимости от содержания психодиагностического заключения разрабатывается система мероприятий, которые позволят содействовать разрешению имеющейся психолого-педагогической проблемы. Эти

мероприятия могут включать в себя разнообразные методы и формы работы психолога, как с самим ребёнком, так и с его социальным окружением. В таблице 1. Представлены некоторые методы и формы работы психолога с учащимися, педагогами и родителями.

Таблица 1. Методы и формы работы психолога с учащимися, педагогами и родителями

Работа с учащимися	Работа с родителями	Работа с педагогами
✓ Программа коррекционно-развивающих занятий (индивидуальные или групповые) ✓ Адаптационные игры ✓ Обучение навыкам релаксации ✓ Арт-терапевтические методы ✓ Уроки психологии ✓ Занятия на формирование сплочённости в классе ✓ Классные часы	✓ Индивидуальное консультирование ✓ Система рекомендаций ✓ Совместный детско-родительский тренинг ✓ Родительские собрания ✓ Мастер-классы ✓ Информационная работа на сайте школы ✓ Листовки, буклеты, информационные стенды	✓ Обучающие семинары ✓ Психологические тренинги ✓ Индивидуальные консультации ✓ Система рекомендаций ✓ Участие в педагогических советах

Любые запланированные психологом мероприятия должны быть согласованы со всеми заинтересованными в решении проблемы ребёнка людьми. Если для оказания помощи ребёнку необходимо включение в работу с ним педагога (например, изменение системы наказаний с его стороны), то необходимо убедить педагога в важности этого действия и добиться его готовности эти действия реализовывать на практике. Если педагог не готов идти на сотрудничество, он должен быть проинформирован о всех последствиях своего решения (как это вероятнее всего отразится на дальнейшем развитии ребёнка, его поведении и успеваемости). И в этом случае, система мер психолого-педагогической помощи должна опираться на реально имеющиеся ресурсы и возможности. Иногда, это только интеллектуальные ресурсы и профессиональные умения самого психолога.

В процессе и по окончании реализации мер психолого-педагогической помощи необходимо отслеживать динамику изменений в поведении, психологическом состоянии ребёнка, успешности его деятельности. При наличии позитивных сдвигов можно считать, что система работы выстроена

в правильном направлении. При отсутствии изменения или возникновении новых негативных симптомов необходимо кардинально пересмотреть запланированные действия и их последовательность, а иногда провести углублённую диагностическую работу и скорректировать систему мер психолого-педагогической помощи.

Таким образом, работу психолога с запросом можно считать завершённой при наличии позитивной динамики в развитии ребёнка и разрешении проблемы или проблемной ситуации.



Схема 1. Краткая схема работы психолога с запросом

В заключение отметим, что, несмотря на отдельное по главам рассмотрение школьной неуспеваемости, дезадаптации и тревоги, все перечисленные проблемы являются взаимосвязанными. В случае школьной дезадаптации младшие школьники часто характеризуются и как неуспевающие в учебной деятельности, и как высокотрехотные. Но начало практической психолого-педагогической работы с детьми всегда обусловлено характером запроса от родителей и педагогов. И вот он-то и может определяться либо как страхи и тревога, либо как низкая успеваемость в учебной деятельности, либо как социальная, школьная дезадаптация.



РАЗДЕЛ 1. ШКОЛЬНАЯ НЕУСПЕВАЕМОСТЬ

1.1. Школьная неуспеваемость: понятие, причины, симптомы

Школьная неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении.

Проблеме школьной неуспеваемости в истории педагогики и психологии уделялось и уделяется много внимания (Ананьев Б.Г., 1982, 2005; Божович Л.И., 1962, 1968, 1978; Выготский Л.С., 1997; Менчинская Н.А., 1981; Славина Л.С., 1978; М.Н. Данилов, 1950; Т.А. Власова, 1973, 1981, 1984, М.С. Певзнер, 1973; А.Н. Леонтьев, 1975; А.Р. Лурия, 1978, 1982; А.А. Смирнов, 1976, 1978, Л.С. Славина, 1986, Мурачковский Н.И., 1977; Блонский П.П., 2001; Локалова Н.П., 1997, 2009 и др.).

Несмотря на наличие большого количества работ, посвященных анализу школьной неуспеваемости, нет однозначного подхода к пониманию данной проблемы. В психолого-педагогической литературе понятие неуспеваемости трактуется по-разному.

Блонский П.П. [5] под неуспеваемостью понимает ситуацию, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. В психолого-педагогическом словаре [33] неуспеваемость обучающихся – это негативное явление педагогической действительности, проявляющееся в наличии обучающихся в образовательном учреждении, не освоивших программу учебного года и имеющих академическую задолженность по двум или более предметам. Дубровина И.В. [32] трактует неуспеваемость как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений. Певзнер М.С. [10] считает, что содержание этого понятия не является раз и навсегда данным, оно меняется в ходе развития школы и связано с изменением целей и содержания образования.

Понятие «неуспеваемость» связано с понятием «отставание». Под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения – цепочки уроков, посвященных изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года. Отставание – это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения неуспеваемости. Слово «отставание» обозначает и процесс накапливания невыполнения требований, и каждый отдельный случай такого

невыполнения. В неуспеваемости как в продукте синтезированы отдельные отставания, она итог процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют, в конечном счете, неуспеваемость. Задача состоит в том, чтобы не допустить переплетения отдельных отставаний, устранить их. Это и есть предупреждение неуспеваемости.

В рамках данного пособия под **неуспеваемостью** будет пониматься отставание в учении, при котором за отведенное время учащийся не овладевает на удовлетворительном уровне знаниями, предусмотренными учебной программой, а также весь комплекс проблем, который может сложиться у ребенка в связи с систематическим обучением (как в группе, так и индивидуально).

По мнению Регуш Л.А. «в психологии, говоря о неуспеваемости, имеют в виду её психологические причины, которыми являются, как правило, свойства самого ученика, его способности, мотивы, интересы и т.д. Педагогика рассматривает как источник неуспеваемости формы, методы организации обучения и даже систему образования в целом» [30, с. 8]. Неуспеваемость связана с множеством факторов, именно поэтому необходима систематизация различных подходов к проблеме возникновения неуспеваемости, к выявлению вызывающих её причин.

Боденко Б.С. предлагает следующую периодизацию, раскрывающую подходы к пониманию **причин школьной неуспеваемости**.

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

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

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

В работах 1980-х годов (Борисов П.П., Калмыкова З.И., Матюхин М.В.) главными причинами неуспеваемости считается нарушение основных компонентов психологической структуры учебной деятельности. Кроме того, отмечается влияние индивидуально-типических и возрастных особенностей личности детей на успешность их обучения.

В настоящее время для научной мысли характерна теория двух факторов, т.е. принятие как биологических, так и социологических теорий. Безруких М.М. [4] отмечает, что проблема неуспеваемости является и педагогической, и медицинской, и психологической, и социальной. Именно поэтому в последнее десятилетие все чаще и чаще звучат призывы к объединению усилий специалистов разного профиля в деле повышения успеваемости школьников.

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

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

Представляют интерес типы неуспевающих школьников, выделенные Мурачковским Н.И. [29].

1-й тип. Низкое качество мыслительной деятельности сочетается у этих учащихся с положительным отношением к учению и сохранением «позиции школьника». Среди этих учащихся, в свою очередь, выделяются 2 подгруппы. Одни успех в учебной деятельности компенсируют с помощью какой-либо практической деятельности, другие такой компенсации не имеют, что затрудняет выработку адекватной самооценки и затрудняет работу учителя. Основная направленность работы с этими учащимися — развитие их мыслительной деятельности и самостоятельности.

2-й тип. Высокое качество мыслительной деятельности у этих неуспевающих сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной утрате «позиции школьника». Среди этой группы выделяются 2 подгруппы: 1) учащиеся компенсируют свой успех в учении какой-либо интеллектуальной деятельностью (чтением), что создает благоприятные условия для воспитания; 2) успех в учении обусловлен сформировавшимися отрицательными моральными установками по отношению к учителям, школе. Эти школьники компенсируют свой успех в учении связью с каким-то другим коллективом.

3-й тип. Для неуспевающих этого типа характерны низкий уровень умственного развития, а также отрицательное отношение к учению. Для того чтобы вызвать положительное отношение к учению, необходимо таким учащимся давать легкие задачи, но для того, чтобы развить интеллект, нужны относительно трудные задачи.

Славина Л.С. [37] выделяет типы неуспевающих детей по доминирующей причине. Одну группу неуспевающих составляют те учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения, другую –

дети со слабыми способностями к учению, третью – с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие учиться.

Имеются попытки построить типологию на иных основаниях, в частности на характеристиках учебного труда учащихся и структуре их личности. Такой подход можно обнаружить у Блонского П.П. [5], который, составляя общую типологию школьников, выделил и типы неуспевающих:

1. «Плохой работник»:

- задания воспринимает невнимательно, часто их не понимает, но вопросов учителю не задает, разъяснений не просит;
- работает пассивно (постоянно нуждается в стимулах для перехода к очередным видам работы);
- не подмечает своих неудач и трудностей;
- не имеет ясного представления цели, не планирует и не организует свою работу;
- либо работает очень вяло, либо снижает темп постепенно;
- индифферентно относится к результатам работы.

Указанные черты неуспевающего школьника, поскольку они характеризуют его деятельность в учебном процессе, могут быть использованы в определении неуспеваемости.

2. «Патологический» – это эмоциональные, часто имеющие неудачи в учении школьники, встречающие специфическое к себе отношение окружающих, тяжело переносят трудности и неудачи. В данном случае выделенные черты носят скорее психологический, нежели дидактический, характер [9, с. 123].

Гельмонт А.М. и Мурачковский Н.И. [11, 29] представляют классификацию, построенную в зависимости от устойчивости отставания. Они выделяют три степени школьной неуспеваемости и причины её возникновения в каждом случае (табл. 2).

Таблица 2. Степени школьной неуспеваемости и причины ее возникновения

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

Польский исследователь Цетлин В.С. [39], анализируя литературу по проблеме неуспеваемости, акцентирует внимание на том, что наряду с фиксированной неуспеваемостью существует неуспеваемость скрытая, что школьная неуспеваемость может выражаться не только в пробелах знаний, но и в отношении учащихся к учению.

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

Для того чтобы добиться эффективной работы по преодолению школьной неуспеваемости, необходимо, прежде всего, определить вызывающие ее причины. Среди специалистов, уделяющих внимание этой проблеме, не существует единой точки зрения на причины неуспеваемости, анализ литературы позволил выделить несколько групп факторов, ведущих к неуспеваемости в школе: физиологический фактор; социальный фактор; психологический фактор.

Блонский П.П. [5] считал, что причинами неуспеваемости могут стать патологическая наследственность (нервные и сердечные болезни), неблагоприятное утробное детство, плохая успеваемость родителей и др.

Славина Л.С. [37] среди причин неуспеваемости называет следующие: неправильное отношение к учебе; трудности усвоения учебного материала; неумение трудиться; отсутствие познавательных учебных интересов; отсутствие навыков и способов учебной деятельности или неправильно сформированные навыки и способы учебной деятельности.

Бабанский Ю.К. [6], Мурачковский Н.И. [28, 29] выделяют такие причины неуспеваемости как пробелы в знаниях, в навыках организации труда, недоразвитие отдельных мыслительных процессов и др.

Борисов П.П. [34] предлагает подробную классификацию причин неуспеваемости, объединяя все возможные причины в четыре блока.

1. Педагогические причины: недостатки преподавания отдельных предметов, пробелы в знаниях за предыдущие годы, неправильный перевод в следующий класс;

2. Социально-бытовые причины: неблагоприятные условия. Недостойное поведение родителей. Материальная обеспеченность семьи, отсутствие домашнего режима, безнадзорность ребенка;

3. Физиологические причины: болезни, общая слабость здоровья, болезни верхних дыхательных путей. Инфекционные болезни, нарушение двигательных функций центральной нервной системы (ЦНС), болезни нервной системы;

4. Психологические причины: особенности развития внимания, памяти, медленность понимания, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора.

Венгер А.Л. и Цукерман Г.А. [8] среди причин, вызывающих неуспеваемость, выделяют следующие: проблемы, связанные с умственным развитием; поведенческие проблемы; эмоциональные и личностные

проблемы; проблемы обучения; невротические проявления (тики, энурез) и др.

Вергелес Г.И., Матвеева Л.А., Раев П.И. [9] считают, что школьная неуспеваемость может быть вызвана: психическими особенностями ученика; недостатком объема и качества знаний; недостаточно сформированной учебной деятельностью; отношением с окружающими; деформацией мотивов учения.

С позиции Локаловой Н.П. [24] школьная неуспеваемость поликаузальна по своей природе и возникает в результате действия различных факторов:

- нейropsychологических (особенности морфогенеза и функциогенеза);
- психолого-педагогических (возраст ребенка, начинающего систематическое обучение в школе, дидактико-методическая система обучения (традиционная, развивающая);
- психологических (уровень умственного развития, психологическая готовность к школьному обучению, индивидуально-психологические особенности (темперамент)).

Также существует подход, в котором выделяется три основные группы причин неуспеваемости:

1. Педагогические (низкая интенсивность и низкая эффективность учебной деятельности, пропуски занятий, отсутствие дифференцированного подхода со стороны учителя, недостаток заботы и любви родителей);
2. Психологические (несформированность мотивов учебной деятельности, недисциплинированность, нарушения в эмоционально-волевой сфере, большие пробелы в знаниях, учебных умениях и навыках, низкий уровень познавательной активности, способностей);
3. Нейрофизиологические (общая ослабленность организма, слабый тип ВНД, нарушения зрения, слуха, артикуляции, микропоражения коры головного мозга).

С точки зрения психологии причины неуспеваемости делятся на две группы: недостатки познавательной деятельности (несформированность приемов учебной деятельности; недостатки развития мыслительной сферы ребенка; неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей), недостатки в развитии мотивационной сферы ребенка (отсутствие устойчивой познавательной мотивации; неуверенность, школьная тревожность, низкая самооценка).

Анализ литературы, посвященной проблеме школьной неуспеваемости, позволил выделить из называемых многими авторами причин **несколько факторов, которые могут привести к неуспеваемости**. Условно их можно отобразить на следующей схеме (схема 1):

Социальные причины (неблагополучные условия жизни, материальное положение семьи, неблагополучная, неполная семья, отсутствие домашнего режима, безнадзорность ребенка, школьная образовательная среда, СМИ).

Астапов В.М. и Микеладзе Ю.В. считают [2], что неуспеваемость в большинстве случаев обусловлена неподготовленностью детей к школьному обучению, несформированностью предпосылок к нему и навыков учебной деятельности.

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.

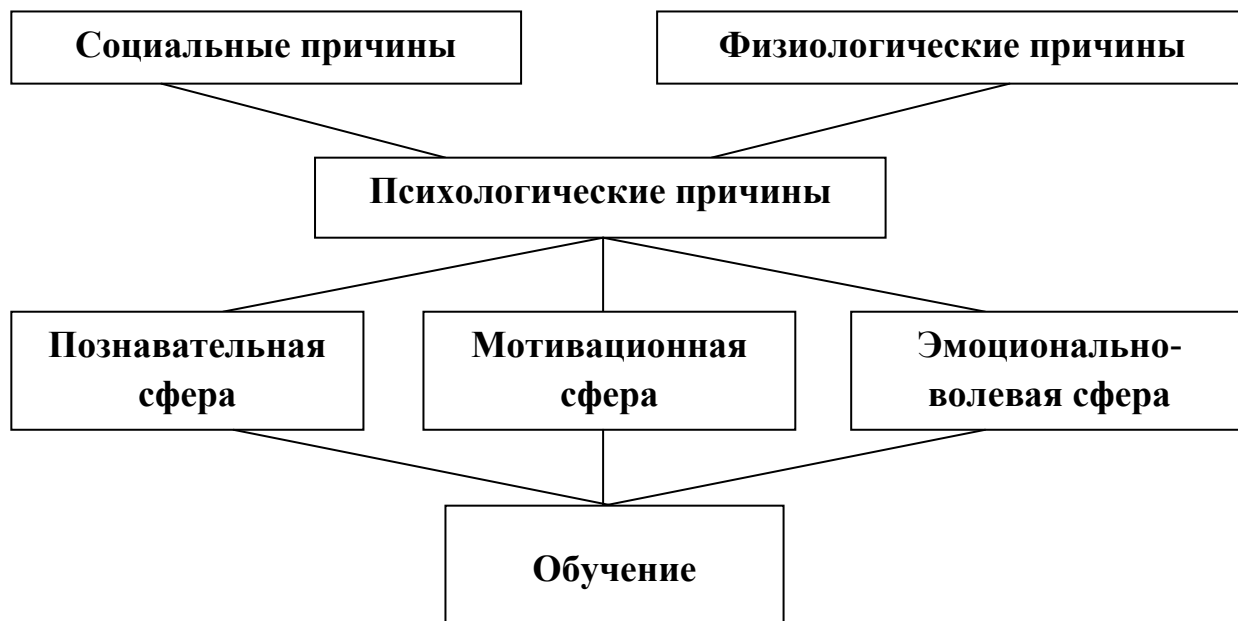


Схема 2. Факторы, ведущие к неуспеваемости

Стиль воспитания в семье влияет на успешность ребенка. Высокой успеваемости способствует постоянное стремление родителей к систематическим отношениям с ребенком, общение с ним, совместное проведение досуга. Когда родители видят в своем ребенке маленького неудачника, успеваемость снижается. Школьники, испытывающие к себе неприязнь (отвержение) со стороны родителей, также имеют низкую успеваемость. И тогда причиной школьных бед становится влияние семьи, семейного «климата». И необязательно только в неблагополучных семьях. Внешне семья может быть даже хорошей, но вот ребенку в ней живется не очень хорошо.

Чаще всего, это *неблагополучные семьи*. Особые проблемы возникают у детей, у которых пьющие родители. Дело в том, что именно психическое здоровье ребенка – тот определяющий фактор, от которого зависит благополучная адаптация к школе и успешное обучение. Именно по нервно-психической сфере детей резко бьют обстоятельства жизни пьющей семьи. И как итог – беспризорность детей, интеллектуальный и эмоциональный голод, грубая педагогическая запущенность, замедленное развитие. В таких условиях даже те дети, у которых сохранен нормальный интеллект, оказываются неготовыми к обучению в школе. А что же говорить о детях с

явными нарушениями нервно-психической сферы? Для этих детей характерны: общая ослабленность, отставание в росте и физическом развитии; предрасположенность к частым заболеваниям, особенно хроническим; явные нарушения сна: дети плохо засыпают, вскрикивают во сне, просыпаются в страхе; замедленное развитие моторных, речевых функций, познавательной деятельности.

Еще один фактор, сильно влияющий на процесс школьной адаптации и школьной неуспеваемости – **дисгармония семейных отношений**, как между взрослыми, так и между взрослыми и детьми. Психологическое напряжение между членами семьи создает неблагоприятный для развития ребенка фон, нарушает необходимые контакты, закрепляет неправильное поведение. В таких семьях часто не могут найти единую линию: бывает, мать наказывает, отец жалеет, и наоборот. Ребенок очень быстро находит для себя выгодный стиль поведения, приспосабливается, выкручивается, а затем переносит этот же стиль поведения со сверстниками. Родители, порой упрекают друг друга за плохое воспитание. «Твой сын опять получил двойку», – с жестким удовлетворением выговаривает в такой семье отец, а мать не менее зло может добавить: «Он, между прочим, не только мой; сам бы и воспитывал!» И принимается такой отец воспитывать ремнем... Ничего, кроме озлобления, униженности, ребенок не испытывает. Примириться с этим он не может – и начинает ненавидеть и учебу (из-за которой страдает), и родителей...

Физиологические причины (*частые болезни, общая слабость здоровья, инфекционные болезни, болезни нервной системы, нарушение двигательной функции*).

Здоровье детей в течение последних десятилетий неуклонно ухудшается. Все большее число детей приходит в школу, имея уже те или иные хронические заболевания. Специалистам, работающим с детьми и родителям необходимо учитывать состояние здоровья ребенка и вариант его индивидуального развития при организации учебного процесса, как в школе, так и дома. Детям с ослабленным здоровьем в большей степени необходим щадящий режим, контроль над учебной нагрузкой, внимательное отношение со стороны учителей и родителей.

Рассмотрим некоторые частные случаи особого развития детей, с которыми чаще всего обращаются к психологу обеспокоенные родители.

Леворукость. Основные трудности леворукого ребенка начинаются, как правило, при поступлении в школу. Проблема обучения леворукого ребенка (определение методики обучения письму, посадки, положения тетради; работа ребенка на уроках труда и в школьных мастерских, подбор специальных инструментов) до сих пор остается нерешенной.

Астенический синдром. Одной из возможных причин школьной неуспеваемости является физическое здоровье ребенка. Часто болеющий ребенок более раздражителен, быстрее утомляется, у него снижен уровень физической и умственной активности, он менее устойчив к разного рода нагрузкам, менее работоспособен.

Однако, общая ослабленность организма может быть и врожденной. К началу обучения в школе соматически ослабленный ребенок нередко выглядит младше своего возраста, отличается возбудимостью, капризностью, утомляемостью, плаксивостью. Дополнительно снижать выносливость ребенка к нагрузке могут изменения, происходящие в организме в связи с ростовым скачком, происходящим на 6-7 году жизни, т.к. период начального школьного обучения может совпасть по времени с периодом интенсивного роста детского организма. Устойчивость ребенка в этот период снижается, обычная школьная нагрузка может оказаться избыточной и неблагоприятно воздействовать на здоровье. Тем более утомляет эта нагрузка ребенка ослабленного, еще сильнее снижается устойчивость к учебной нагрузке и различным заболеваниям.

Трудности в адаптации к школьным условиям обусловлены также инфантильными особенностями психики, которые отличаются у часто болеющего, ослабленного ребенка: несамостоятельностью, пугливостью, робостью, чрезвычайной зависимостью от взрослого.

Несмотря на то, что интеллектуальная деятельность таких детей может быть относительно сохранной, систематическая учебная нагрузка и пребывание в детском коллективе часто оказываются для них непосильными. Стандартная нагрузка оказывается чрезмерной: утомление наступает быстрее, чем у более здоровых детей. Накапливающееся утомление отсутствие своевременного отдыха (они успевают устать, истощаются задолго до наступления перерыва между уроками и не успевают отдохнуть за перемену) приводит к формированию астенического синдрома, т.е. состояние нервно-психической слабости, быстрой истощаемости, утомляемости от любой деятельности, неспособности к длительному напряжению.

У ребенка повышается чувствительность к внешним раздражителям (громкие звуки, яркий свет), он становится раздражительным, плаксивым, нетерпеливым, головные боли появляются все чаще, ухудшаются внимание и память. Болезненное повышение чувствительности может быть настолько выражено, что ребенок страдает от обычных каждодневных раздражителей – для него не переносимым становится пребывание в шумном классе, звук школьного звонка заставляет его вздрагивать, громкий голос учителя вызывает головную боль.

Ярко проявляется нарушение регуляции вегетативных процессов: расстройство пищеварения и сосудистого тонуса вялость до обмороков, всевозможные боли, не имеющие под собой органической основы. Сон становится поверхностным, тревожным, ребенок часто просыпается по утрам, испытывает чувство усталости, угнетенности нежелания чем-либо заниматься.

Синдром психического инфантилизма. Ряд детей при поступлении в школу имеют черты психической незрелости (прежде всего, это проявляется в эмоционально-волевой сфере), сохраняя, по определению Выготского Л.С. [7], более раннюю детскую организацию психики. У таких детей

наблюдается более позднее становления учебной деятельности и более непосредственного поведения, чем этого требуют школьные условия.

Такое состояние, когда ребенок как бы «задержался» на предыдущем возрастном этапе созревания психики, получил название синдром психического инфантилизма.

Принято различать несколько типов психического инфантилизма.

1. Гармонический – пропорциональное сочетание физической и психической незрелости при отсутствии болезненных отклонений психического состояния ребенка. Эта форма инфантилизма обычно встречается при наследственной предрасположенности ребенка к более позднему развитию, у ближайших родственников также можно выявить наличие инфантильных черт в детстве. Иногда она встречается у близнецов и у недоношенных детей. Развитие детей с гармоническим инфантилизмом имеет благоприятный прогноз: при правильной организации воспитания и обучения эти дети со временем догоняют своих сверстников в учебе, негативные тенденции их личностного развития сглаживаются.

2. Дисгармонический – базируется на задержке развития лобных долей человеческого мозга, обусловлен объективными факторами и неправильным воспитанием. Дети с простой формой психического инфантилизма по поведению оцениваются младше своего возраста на 1-2 года. Родителей и воспитателей нередко смущают их наивность, неприспособленность к реальности, манера вольного обращения со взрослыми людьми. Сверстники подходят к ним как к равным, но общение затруднено или вовсе не получается.

3. Психогенно-обусловленный – искусственная задержка социализации психики и физически здорового ребенка эгоцентрическим или тревожно-мнительным стилем воспитания. Инфантилизм культивируется гиперопекой, ребенка ограждают от трудностей, ограничивают общение со сверстниками. Упущенное возрастное развитие может оказаться упущенным навсегда: у ребенка не было объективных предпосылок для развития инфантилизма, его вызвали искусственно. По словам Захарова В.И., такой тип психического инфантилизма труднее поддается коррекции.

Психический инфантилизм – это не общая задержка умственного развития. Речевое развитие умение рисовать – развиваться в полном соответствии с возрастными нормативами, они своевременно осваивают чтение, счет.

Наиболее заметными признаками инфантилизма становятся в начале школьного обучения, когда дети оказываются несостоятельными в учебной деятельности: они не понимают своих обязанностей в классе, у них нет чувства ответственности перед школой и учителем. Занятиям в школе мешают повышенная двигательная активность, неспособность к напряжению, отсутствие учебной мотивации. Интересы этих детей соответствуют дошкольному возрасту, а ведущей формой деятельности

остается игровая (они приносят в класс игрушки, говорят о том, что хотели бы остаться в детском саду).

Инфантильный ребенок к началу обучения в школе не способен произвольно управлять своим поведением. Его поведение импульсивно и непосредственно: он может включаться в общую работу, активно выполнять задание, но если игра «в школу» ему надоест, он может встать и ходить по классу, разговаривать с соседом по парте, заниматься посторонними делами. Ему непонятны школьные нормы и правила.

Репрессивные меры лишь увеличивают риск школьной дезадаптации такого ребенка. Наиболее эффективный прием в работе с таким школьником – поддерживать непосредственный интерес к тому, что происходит в классе.

Однако психический инфантилизм может сочетаться и с низким уровнем интеллектуальных возможностей ребенка. В таком случае с ребенком желательно проводить дополнительные индивидуальные занятия в форме дидактических игр.

Специалисты отмечают ряд особенностей психофизиологического развития инфантильных детей, оказывающих влияние на успешность их обучения:

- моторный инфантилизм – движения инфантильных детей часто порывисты, недостаточно координированы и точны; затруднена выработка двигательных стереотипов, что особенно отчетливо проявляется при обучении ребенка письму, рисованию и при выполнении работ по труду;
- преобладает конкретно-образное и наглядно-действенное мышление;
- отмечена недостаточность словесно-смысловой памяти (наибольшую трудность для запоминания вызывает материал, требующий осознания связи между его частями);
- дефицит активного внимания, повышенная отвлекаемость, неумение сосредоточиться;
- неумение работать по инструкции, а также в общем для всего класса темпе.

Таким образом, построение коррекционной работы с инфантильными детьми подразумевает учет их физиологических особенностей, уровня умственного развития и общей подготовленности к школе.

Психоорганический синдром. Трудности в обучении и нарушения поведения могут быть следствием, так называемого психоорганического синдрома. Психоорганический синдром (в отечественной литературе) – комплекс нарушенной интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения, возникающей вследствие органического поражения мозга. В англоязычной литературе для обозначения психоорганического синдрома принято название «минимальная мозговая дисфункция» (ММД).

Это понятие достаточно неопределенно, так как не имеет четких границ и степеней выраженности. Оно может включать в себя отдельные

проявления, свойственные гипердинамическому синдрому, церебрастении, органическому инфантилизму, может вызвать и комплекс этих нарушений.

Причинами подобных нарушений бывают осложнения во время беременности матери, ее заболевания, профессиональные вредности, интоксикации, неблагоприятное течение родов (кислородная недостаточность плода в родах, родовые травмы), тяжелые заболевания, перенесенные в раннем возрасте, травмы головного мозга.

Проявления данного синдрома различны в зависимости от возраста. У детей школьного возраста отмечены импульсивность, эмоциональная несдержанность, слабое чувство ситуации, недостаточная самокритичность. В отдельных случаях (при грубом поражении могут отмечать нарушения темперамента и влечений (повышается внушаемость, основным мотивом поведения становится получение удовольствия), вспыльчивость с проявлениями агрессивности, расторможенностью влечений (сексуальность, прожорливость, повышенное влечение к новым впечатлениям, приводящим к бродяжничеству). Подобные состояния получили название психопатоподобных, они значительно нарушают структуру личности и поведение ребенка.

Часто на первый план выступают нарушения познавательных процессов. В младшем школьном возрасте наиболее распространенными являются следующие нарушения формирования школьных навыков: дисграфия (письмо); дислексия (чтение); дискалькулия (счет). Коррекция трудностей и помощь детям с мозговыми нарушениями должна быть комплексной и включать в себя как психолого-педагогическую, логопедическую, так и медицинскую поддержку врача психоневролога. Медикаментозная терапия поможет повысить общий тонус и работоспособность ребенка, нормализовать сон, улучшить внимание, память. Помощь педагога необходима для многократного повторения пройденного материала и формирования необходимых знаний, умений, навыков.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) – это медицинский диагноз, поставить который может только врач после проведения диагностического обследования.

Черты, характеризующие СДВГ, обычно таковы: дефицит активного внимания; общее двигательное беспокойство, неусидчивость, множество лишних движений; недостаточная целенаправленность поступков и их импульсивность.

СДВГ встречается при различных заболеваниях и нарушениях развития (чаще при отдаленных последствиях органического поражения мозга) и сочетается с нарушениями памяти, работоспособности, однако основным проявлением данного отклонения в развитии ребенка является дефект внимания. У ребенка снижены объем и концентрация внимания (он может сосредоточиться на чем-либо лишь на несколько мгновений, чрезвычайно

повышена отвлекаемость – реагирует на любой звук, на любое движение в классе).

Такие дети нередко бывают раздражительными, вспыльчивыми, эмоционально-неустойчивыми, что затрудняет их общение со сверстниками и взрослыми. Эмоциональная напряженность, свойственная таким детям, склонность остро переживать трудности, которые возникают при общении в школе, приводят к тому, что у них легко формируется и фиксируется негативная самооценка и враждебность ко всему связанному со школьным обучением [31].

Эти отклонения имеют вторичный характер, но усиливают школьную дезадаптацию ребенка. Благополучное личностное развитие, успешная школьная адаптация напрямую зависят от того, насколько окружающие ребенка взрослые способны понять его трудности, возникающие из-за его болезненно-повышенной активности и эмоциональной неуравновешенности. Первые проявления синдрома гиперактивности таковы: повышенный мышечный тонус, чрезмерная чувствительность ко всем раздражителям (свет, шум), нарушение сна, подвижность и возбудимость во времена бодрствования.

С возрастом расторможенность значительно уменьшается или исчезает совсем (в подростковом возрасте ребенок может стать инертным и безынициативным), однако неустойчивость внимания и импульсивность поступков, как правило, сохраняются.

Неспособность длительное время поддерживать концентрацию внимания и контроль над своими импульсами становится наиболее отчетливой на начальном этапе школьного обучения, она является причиной нарушения усвоения знаний и часто приводит к дисциплинарным проблемам. Все это значительно нарушает школьную адаптацию.

Прогноз успешности обучения и развития ребенка зависит от следующих факторов: степень выраженности двигательной расторможенности и неустойчивости внимания; характер нарушений познавательной сферы; наличие вторичного эмоционального и личностных расстройств; проведение адекватного комплексного медикаментозного лечения; психотерапевтическая поддержка (с целью профилактики вторичных отклонений в личностном развитии).

Для лечения синдрома в первую очередь применяют препараты, влияющие на обменные процессы в ЦНС и стимулирующие созревание тормозных и регулирующих структур мозга. Выбор препарата и терапевтической дозы индивидуален.

Неблагополучные социально-педагогические условия являются фактором риска и могут привести к нарушению личностного развития. Дети и подростки с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью имеют предрасположенность к нарушениям в поведении и антисоциальным поступкам.

При оказании своевременной лечебной и педагогической поддержки, при благополучном личностном развитии гиперактивный ребенок способен адаптироваться в обществе, в дальнейшем осуществлять нормальную профессиональную деятельность, адекватно устанавливать межличностные отношения.

Психологические причины (*особенности развития внимания, памяти, мышления, медленность понимания, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора*).

Некоторые специалисты отмечают, что в разных случаях школьная неуспеваемость может быть вызвана различными психологическими причинами. Локалова Н.П. [23, 24] признает, что существует насущная потребность в оказании помощи учителям, которые работают со слабоуспевающими учениками. Однако она считает, что помощь окажется эффективной только при условии знания психологических причин неуспеваемости. Между внешними проявлениями трудностей и их психологическими причинами может не быть прямого и однозначного соответствия.

В основе какой-нибудь одной трудности в учебной деятельности, отмечает Локалова Н.П. [24], могут лежать разные психологические причины, но одна и та же психологическая причина может вызвать разные внешние проявления. Например, ученик может быть невнимателен по причине несформированности собственно процессов внимания и вследствие недостаточной нагрузки на мыслительную деятельность, а также из-за отсутствия интереса к учению, наличия личных проблем. Трудностей дыхания, мыслительной деятельности (например, процессов памяти, внимания и др.).

К психологическим причинам неуспеваемости относят, как правило, свойства самого ученика, его способности, мотивы интересы и др.

Среди психологических факторов можно выделить несколько сфер, влияющих на обучение: познавательная; мотивационная; эмоционально-волевая.

Познавательная сфера. Ермолаева-Томина Л.Б., Акопянц И.А., Воеводкина В.К. [16] считают, что для успешного овладения школьниками каждым предметом необходимо формировать у них определенные качества познавательных процессов.

Многие специалисты в процессе исследований доказали, что существует определенная взаимосвязь между уровнем проявления некоторых особенностей внимания, памяти, мышления, и успеваемостью в школе. Эльконин Д.Б. [40] утверждает, что в настоящее время экспериментально доказана возможность формирования (в случае создания определенных условий обучения) значительно более высокого уровня психического развития в младшем школьном возрасте.

Однако, недостатки развития мыслительных процессов в ряде случаев могут быть вызваны возрастными особенностями мыслительной деятельности. Конкретность мышления младших школьников затрудняет понимание переносного значения слов и словосочетаний, синкретичность мышления (отсутствие необходимого и достаточного анализа всех данных) приводит к неправильным умозаключениям, инертность – к образованию шаблонов, однозначность (прикованность к только одной стороне рассматриваемого предмета, явления) – к неумению оперировать одновременно всеми нужными для решения проблемы данными и т.д.

Обучение должно проходить параллельно психическому и физическому развитию ребенка, а не противоречить ему. В период обучения в начальной школе у ребенка ведущей функцией является чувственное восприятие, на его основе и надо строить обучение (от чувственного познания - к абстрактному пониманию).

Признавая необходимость развития познавательных процессов с целью повышения успеваемости, ряд ученых придерживается следующей точки зрения: для успешного освоения многих школьных предметов учащиеся должны обладать высоким уровнем развития памяти, т.к. память – это важнейший познавательный процесс, который лежит в основе обучения.

В младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания, поэтому именно в этот период целесообразно знакомить детей с приемами мнемотехники, помогающими структурировать и запоминать материал. Для детей начальной школы характерно словесно-логическое мышление.

Многие авторы считают, что некоторые особенности развития мышления могут стать причиной неуспеваемости. Недостаточная организация самостоятельной активной работы мышления в процессе обучения обнаруживается, когда полученные знания нужно применять на практике. Выготский Л.С. [7] полагает, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития понятийного мышления. Формирование научных понятий в этом возрасте только начинается. В зависимости от восприятия и типа мышления всех детей можно условно разделить на «мыслителей» и «практиков» и «художников». Учитель при построении урока должен ориентироваться на эту особенность ребенка.

По мнению многих авторов, недостаточный уровень развития внимания также может стать причиной трудностей при освоении учебной программы. У первоклассников произвольное внимание развито слабо, неустойчиво, объем внимания невелик, одним и тем же делом они могут заниматься 10-20 минут.

Разумниковой О.М. и Николаевой Е.И. [35] было проведено исследование, которое показало, что один из факторов успешности обучения – это поведение детей на уроке, которые педагоги часто рассматривают с точки зрения эффективности функции внимания. Нарушение внимания может быть следствием физиологических изменений или результатом

ситуативного психологического состояния ребенка (отсутствие мотивации к обучению, конфликты с учителем, с родителями, сверстниками). Авторы исследования считают, что чем больше симптомов нарушения внимания, тем ниже отметки по всем предметам.

Эту точку зрения разделяет Пономарева Г.М. [31], которая утверждает, что все школьники, неуспевающие вследствие ЗПР, – дети без отклонений в развитии, но неуспевающие по русскому языку и математике, а так же большинство учащихся, устойчиво успевающие на «3», имеют дефекты организованности внимания, что, безусловно, может быть одной из причин трудностей в обучении.

Исследования Матюхиной Т.М., Мешковой Т.П., Гавриша Н.В. [26] показали, что взаимосвязь успеваемости по отдельным предметам и свойств внимания оказывается разной в группах внимательных и невнимательных второклассников. Успеваемость по русскому языку у внимательных учащихся связана с показателями точности в тестах по распределению внимания. У внимательных учеников большое влияние оказывает распределение внимания (определяется показателями точности), в меньшей степени обнаруживается зависимость успешности обучения от объема внимания. У невнимательных учеников связи свойств внимания с успешностью обучения грамотному письму носят хаотичный характер.

Из всех изучаемых свойств внимания (сосредоточенность, устойчивость, переключаемость, распределение, объем) самая большая связь обнаружена между успеваемостью и переключаемостью внимания.

Исследования Мурачковского Н.И. [28, 29] доказали, что у неуспевающих учеников в основном нет патологических нарушений памяти и внимания.

Гобова Е.С. [12] рекомендует для построения эффективной программы обучения учитывать, какой канал восприятия информации используется каждым ребенком (зрительный, слуховой, кинестетический), в каком виде полученная информация сохраняется в сознании (в виде зрительных, слуховых, кинестетических образов) и каким образом ребенок проверяет правильность решения (например, при написании диктанта).

Крупенникова М.И. [20] приводит данные подтверждающие, что примерно у 75% пишущих доминирует зрительная память.

Если у ребенка хорошо развиты зрительная, слуховая и кинестетическая системы обучение дается ему легко. Если же ребенок опирается только на одну из систем, учитель должен давать материал в соответствии с этой системой. Гриндер М. [14] и Ливер Б. [22] рекомендуют учителям объяснять новый материал, исходя из ведущего стиля обучения, затем закреплять с опорой на слабую систему и проверять знания опять на основе предпочитаемого ребенком стиля.

Гобова Е.С. [12], Гриндер М. [14] связывают успеваемость с ведущей репрезентативной системой учащегося. Стиль школьного обучения меняется от класса к классу (начальная школа – кинестетический, средняя –

аудиальный, старшая – визуальный), в связи с этим успешным будет тот ребенок, у которого развиты все три системы. По исследованиям Мониной Г.Б., дети – визуалы, как правило, наиболее подготовлены к обучению грамотному письму [27].

В связи с вышеуказанным перед учителем встает необходимость развития у учащихся всех каналов восприятия: визуального, аудиального, кинестетического.

Эмоционально-волевая сфера. Дробинская А.О. [15] уделяя особое внимание эмоциональной сфере ребенка в книге «Школьные трудности нестандартных детей» пишет: «Анализируя каждый индивидуальный случай стойких трудностей в обучении и нарушении адаптации к школе, необходимо принимать во внимание не только особенности развития, состояние здоровья и пробелы в знаниях, но и эмоциональное состояние ученика, направленность его личных усилий и интересов».

Страхова Л.М. [38] отмечает связь эмоциональных процессов и мышления и полагает, что в возникновении в учебном процессе эмоциональных связей главная роль отводится учителю. Автор считает главным фактором продуктивности познавательной сферы эмоциональную связь учителя и учеников. Учитель стимулирует умственную деятельность детей, эмоционально окрашивая умственные операции. В комплексной активизации познавательных функций (восприятия, внимания, памяти, мышления) необходимым условием является умение педагога использовать речевые свойства экспрессивности, которые активизируют внимание учеников и способствуют осознанному пониманию учебного материала.

Многие специалисты отмечают влияние самооценки на успех ребенка в школе. Безусловно, уверенность, с которой ученик отвечает на вопросы учителя у доски, зависит не только от уровня знаний и подготовленности к уроку, но и от уровня его самооценки. Низкий уровень самооценки создает проблемы как в освоении учебного материала («Я все равно этого не пойму»; «Мне это никогда не запомнить»), так и в отношениях с одноклассниками и учителями («Я не буду отвечать у доски, все надо мной смеются», «Не пойду на урок биологии, учительница все равно считает меня тупицей и выше двойки не поставит»)

Как правило, дети приходят в школу с желанием учиться, но постепенно нарастающие сложности, проблемы, возникающие в школе у некоторых детей, приводят к формированию отрицательного отношения к учителю и снижению самооценки. По мнению Грановской Р.М. [13], самооценка младших школьников безоценочно основывается на мнении окружающих взрослых и в ключевых аспектах сохраняется до подросткового возраста.

Еще один вариант влияния успешности обучения на формирование самооценки школьника: известны случаи, когда ребенок, успешно и без проблем, практически не затрачивая усилий, переходит из класса в класс. На фоне легких успехов закрепляется привычка к постоянному одобрению,

развивается высокий уровень притязаний и высокая самооценка. Но когда ученик в старших классах где материал требует глубокой и серьезной проработки, вдруг понимает, что он уже не имеет явного превосходства по отношению к одноклассникам, и даже сталкивается со сложностями в учебе, у него резко падает самооценка.

Неадекватно завышенная самооценка также может привести к проблемам как для самого ученика, так и для тех, кто его окружает и взаимодействует с ним. Не так редки конфликтные ситуации между учителем и учеником, когда последний отказывается посещать уроки по предмету, необоснованно считая себя лучше знающим материал учебного курса, чем сам учитель, и как результат, имеет значительные проблемы в освоении материала по предмету. Иногда ребенок не соглашается со справедливо поставленной оценкой, считая себя правым и не соглашаясь с доводами педагогов, которые пытаются объяснить сущность проблемы и предложить пути ее решения.

Формирование адекватной самооценки зависит от установки учителя по отношению к ребенку, и от его положения в школьном коллективе.

Плохая успеваемость, как правило, ведет к ухудшению отношений ребенка с одноклассниками, усложнению отношений с родителями, и учителями и как следствие – к снижению уровня самооценки. Ребенок становится конфликтным, замкнутым или ищет общения вне школы и семьи.

Волевое действие характеризуется тем, что оно является собственным, инициативным, и одновременно осознанным и осмысленным действием субъекта. Майорова Н.П. [25] утверждает, что ребенок только тогда готов к обучению в школе, когда у него сформированы волевые качества, когда он сам может поставить перед собой цель и достичь ее. Важным компонентом учебной деятельности является самоконтроль учащихся.

Отсутствие таких волевых качеств, как инициативность, самостоятельность и др., может повлиять на успешность обучения ребенка. Однако, можно предположить, что формирование волевых качеств может быть осуществлено лишь при наличии положительного эмоционального отношения ребенка к обучению.

Мотивационная сфера. Леонтьев А.Н. [21] указывает на возможность прямой зависимости интеллектуальных процессов от мотивации деятельности: лишь при определенных мотивах возможно действительное, а не формальное овладение операциями теоретического мышления.

Задачи обучения можно считать решенными полностью, отмечает Эльконин Д.Б. [40], только при условии воспитания полноценных мотивов учебной деятельности. Отношение ребенка к учению, т.е. учебная мотивация, играет решающую роль и в формировании личности школьника. Выделяя внешние и внутренние мотивы к обучению, Айдарова Л.И. [1] к внешней мотивации относит все то, что лежит вне самой деятельности: «подкрепления после выполнения задания, внешний контроль» и т.д. К внутренней мотивации – то, что вытекает из задачи самой деятельности, «обеспечивая

изнутри ее непрерывное обучение». Айдарова Л.И. считает, что такая мотивация складывается в самом процессе деятельности, в основном благодаря сохранению в ней ориентировочно-исследовательских моментов. Репродуктивное обучение, которое осуществляется в традиционных программах, преследует одну цель – получение знаний, одобрение одобрения окружающих. В развивающих же программах (при продуктивном обучении) основным мотивом, кроме знаний, будет и сам процесс обучения.

Уровень мотивации школьников к учебе снижается к концу младшего школьного возраста, что может быть недостатками в организации обучения, в частности, с системой оценки знаний детей.

Ливер Б. [22] считает что, «учащихся без мотивации к обучению просто не существует. Некоторых, а возможно, даже и многих учащихся лишают мотивации не принимающие их учителя, родители, сверстники, обучающиеся более быстро, и сами учебные материалы, ориентированные на другие типы учащихся». Таким образом, причиной неуспеваемости становится причина не психологического, а социально-бытового характера.

По мнению Сиротюк А.А. [36] учитель должен ставить перед собой задачу сформировать у детей мотив достижения, создать ситуацию успеха, которая связана с мотивационной сферой и определяется психологическими аспектами индивидуальности ребенка.

Так, Богоявленский Д.Б. [6] считает «создание проблемной ситуации необходимым условием для возникновения активной умственной деятельности. Потребность в знаниях возникает в тех случаях, когда на пути ученика появляются препятствия, затруднения, преодолеть которые без необходимых для этого сведений он не может».

Проблемная ситуация может стать первым шагом метода самостоятельной работы, который вынудит ученика обратиться к анализу, синтезу, сопоставлению, обобщению.

Однако Калмыкова З.И. [18] призывает очень четко ограничить применения принципа проблемности, считая, что в некоторых условиях лучше ориентироваться на репродуктивное мышление.

Многообразие подходов к проблеме эффективности обучения, множество не связанных друг с другом классификаций причин неуспеваемости, рекомендаций затрудняет процесс анализа учителем конкретных случаев неуспеваемости детей на уроках. Введение в школе должности практического психолога может сказаться полезным в деле повышения эффективности обучения, так как именно этот специалист призван помочь учителю разобраться в потоке психологической информации, понять причины неуспеваемости каждого отдельного ученика в каждом конкретном случае.

Подводя итоги, отметим, что специалисты считают, что на разных этапах онтогенеза и разных этапах обучения ведущие причины школьной неуспеваемости могут быть различными. В критические периоды (начало обучения в школе, период половой зрелости) будут преобладать

физиологические, психофизиологические причины, в остальные периоды более значимыми могут оказаться социальные причины.

1.2. Диагностика проблемы школьной неуспеваемости и ее возможных причин

Предупреждением и оперативной помощью педагога и психолога в содействии развитию ребенка является диагностика, цель которой заключается в выявлении основных трудностей в обучении школьников. Наиболее эффективными методами педагогической и психологической диагностики неуспеваемости школьников являются тестирование, анкетирование, анализ школьной документации, наблюдение, которые проводятся педагогом и психологом. Необходимо учитывать, что диагностика должна осуществляться в самом процессе обучения и проводиться систематически. Только в этом случае педагог будет отслеживать положительные результаты работы с неуспевающими детьми.

Наибольшая точность диагностики школьной неуспеваемости возможна только при комплексном использовании разных групп диагностических методик.

В таблице 3 представлен перечень диагностических методик, которые можно использовать в работе с детьми младшего школьного возраста. Выбор методик должен быть обусловлен не только возрастными особенностями ребёнка и целями диагностики, которые ставит перед собой психолог, но и содержанием запроса на диагностику, а также собранными анамнестическими сведениями о ребёнке (данные психологического и педагогического анамнеза).

Диагностика причин школьной неуспеваемости осуществляется по следующим направлениям: диагностика познавательных процессов (особенности развития внимания, памяти, мышления), диагностика личностных особенностей (самооценка, тревожность), диагностика мотивационной сферы.

Таблица 3. Методики диагностики школьной неуспеваемости в младшем школьном возрасте

Наименование и авторы методики	Диагностируемые параметры	Ограничения в использовании
Субъективные методики (анкеты, опросники, самоотчёты)		
Методика «Таблицы В. Шульте»	Распределение, устойчивость внимания, динамика работоспособности	Используется с 6 лет. Исследование проводится индивидуально
Методика «Корректурная	Продуктивность, устойчивость,	Используется с 4-5 лет. Существует несколько вариантов

проба» (тест Б. Бурдона)	концентрация, переключаемость внимания	корректирующей пробы: буквенный, цифровой, с кольцами, рисунки и пиктограммы для детей. Возможно проведение исследования в группе
Методика «Кольца Ландольта» для детей младшего школьного возраста	Продуктивность, устойчивость внимания	Учащиеся младшего школьного возраста. Может проводиться индивидуально и в группе
Методика «Изучение уровня внимания» П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая	Уровень внимания и самоконтроля	Учащиеся 3-5 классов. Проводится индивидуально
Методика «10 слов» А.Р. Лурия	Состояние памяти, выявление органических поражений мозга, других отклонений в психическом статусе (истощаемости, утомляемости, устойчивости внимания)	Используется с 5 лет. Проводится индивидуально
Методика «Определение ведущего типа запоминания»	Определение ведущего типа запоминания (слухового, зрительного, моторно-слухового, комбинированного)	Используется с 7 лет. Может быть использована как при групповом, так и при индивидуальном исследовании
Методика «Опосредованное запоминание» (методика предложена Л.С. Выготским, А.Р. Лурия, разработана А.Н. Леонтьевым)	Уровень опосредованного запоминания, особенности мышления	Проводится индивидуально
Методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия	Особенности опосредованного запоминания и его	Применяется для исследования детей и взрослых в групповой и индивидуальной форме

	продуктивность, характер мыслительной деятельности, уровень формирования понятийного мышления	
Методика «Воспроизведение рассказа» (тексты для детей Л.С. Славиной)	Понимание и запоминание текстов, изучение особенностей устной и письменной речи, понимание переносного смысла рассказа	Дети с 5 летнего возраста, взрослые. Детям моложе 11 лет рассказ читают вслух, дети старше 11 лет читают рассказ сами. Проводится индивидуально, возможно обсуждение в виде вопросно- ответной формы
Методика определения уровня умственного развития Э.Ф. Замбиявичене- Л.И. Переслени	Уровень умственного развития	Учащиеся 7-9 лет. Предпочтительно проводить тест индивидуально с испытуемым (возможность выяснить причины ошибок и ход рассуждений ребенка при помощи дополнительных вопросов
Культурно- свободный тест на интеллект (CFIT) Р. Кэттела	Уровень интеллектуального развития	Существует три формы теста: GFT 1 – для исследования детей с 4-х до 8-и лет, а также диагностики задержек психического развития. GFT 2 – для диагностики детей старше 8 лет, а также обычного не дифференцированного взрослого населения. GFT 3 – для исследования студентов ВУЗов и одаренных лиц. Может применяться как индивидуально, так и для группового исследования
Прогрессивные матрицы Дж. Равена	Уровень умственного (интеллектуального) развития	Применяется от 4,5 до 65 лет. С учащимися младшего школьного возраста можно использовать два варианта теста Дж. Равена: цветные прогрессивные матрицы

		(4,5-9 лет), стандартные прогрессивные матрицы (8-14 лет)
Методика «Простые аналогии»	Логичность и гибкость мышления	Учащиеся 10 лет и старше
Методика «Исключение лишнего»	Способность к обобщению, аналитико-синтетическая деятельность мышления	Учащиеся 7-14 лет (вербальный материал), дети дошкольного возраста (предметный материал). Проводится индивидуально и в группе
Методика «Выделение существенных признаков»	Уровень развития операции логического мышления, выделение существенных признаков	Используется с 7 лет
Методика «Логические закономерности»	Уровень развития логического мышления	Используется с 8 лет
Методика «Сформированность универсального действия общего приема решения задач» А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой	Сформированность общего приема решения задач	Используется с 9 лет
Методика «Оценка школьной мотивации» Н.Г. Лускановой	Отношение к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию	Учащиеся 6-8 летнего возраста
Методика «Диагностика учебной мотивации и школьников» М.В. Матюхиной	Ведущие, доминирующие мотивы в мотивационной сфере учащихся	Оригинальный вариант методики М.В. Матюхиной используется с учащимися 1-3 классов; опросник в модификации Н.Ц. Бадмаевой предназначен для учащихся 6-9 классов
Анкета «Как ты делаешь уроки?»	Умение правильно организовать учебную работу дома	Учащиеся 1-3 классов
«Опросник	Потенциал учебной	Учащиеся 1-3 классов

учебной активности младших школьников (УАмлШк-01)» А.В. Краснова	активности, динамический, результативный, регулятивный компоненты учебной активности, интегративный показатель учебной активности	
Проективные методики		
Анкета «Отношение к школе» для третьеклассников	Отношение ребёнка к школе в целом и к отдельным сторонам школьной жизни	Учащиеся 3 класса. Предполагает качественный анализ
Методика «Неоконченные предложения» М. Ньютона в модификации А.Б. Орлова	Мотивация учения	Учащиеся 2-3 классов. Исследование проводится индивидуально
Методика Т. Дембо-С.Я. Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан	Уровень самооценки	Учащиеся 1-11 классов, взрослые
Методики наблюдения и экспертной оценки		
Карта наблюдений Д. Стотта	Умственная отсталость, тревожность, эмоциональное напряжение, невротические симптомы, органические нарушения, болезни	Используется педагогом, психологом для углублённого изучения детей с проблемами школьной адаптации
Методика «Изучение познавательной потребности младших школьников» В.С. Юркевича	Степень выраженности познавательной потребности у младших школьников	Методика является вариантом экспертной оценки младших школьников учителями и родителями
Методика «Умение учащегося	Умение самостоятельно	Наблюдение осуществляется педагогом на пяти различных

самостоятельно работать на занятии»	работать на занятии	уроках
Методика «ТЯПА» (учитель глазами учеников)	Оценка профессионализма педагога, его коммуникативной культуры (темп, ясность, активность, практичность)	Учащиеся 3 класса. Производится оценка учащимися качеств работы педагога, способствующих успешности обучения
Методика «Экспресс- диагностика учебной активности школьников» А.А. Волочкова	Оценка выраженности учебной активности школьников	Методика является вариантом экспертной оценки младших школьников учителями

Представленные в таблице 3 методики позволяют построить индивидуальный портрет неуспевающего ребенка (типичные особенности развития познавательных процессов, уровень интеллектуального развития, личностные особенности, специфика мотивации учебной деятельности, развитие познавательной потребности). Результаты такой диагностики могут стать основанием для выявления группы детей или отдельного ребёнка, нуждающегося в психолого-педагогической помощи. Однако этих результатов недостаточно для планирования содержания психолого-педагогической помощи.

Чтобы определить, какая именно работа необходима (профилактическая, консультативная, коррекционно-развивающая) и с кем эта работа должна вестись (с самим ребёнком, его родителями, учителями, классом, в котором учится ребёнок), нужно провести углублённую диагностику причин школьной неуспеваемости ребёнка. Подробно возможные причины, вызывающие школьную неуспеваемость, обсуждались в главе 1.1. Некоторые из этих причин могли быть исключены психологом в процессе уточнения запроса, сбора психологического и педагогического анамнеза (анализ сведений, представленных родителями ребёнка, его учителями, анализ личного дела, истории развития ребёнка, анализ продуктов его деятельности – журнал успеваемости, рабочие тетради, школьный дневник).

Для выявления скрытых причин школьной неуспеваемости ребёнка можно предложить диагностические методики, представленные главах 2.2., 3.2, посвященных тревоге, тревожности, школьной адаптации/дезадаптации.

1.3. Технологии психологической помощи

**(консультирование родителей, педагогов,
направления и методы коррекции, психопрофилактики)**

**Технологии психологической помощи:
информация для психологов**

Для того, чтобы работа с неуспевающими детьми стала эффективной, надо, прежде всего, выявить конкретные причины, мешающие полному усвоению знаний каждым учеником. Системная модель Д.Н. Оудсхорна подсказывает, что проблемы могут быть на самых разных уровнях, требующих каждый раз своего подхода. Такой подход обеспечивает стереоскопическое видение ситуации, помогает сформулировать необходимую терапевтическую программу и разграничивает области компетентности разных специалистов.

Уровень 1: Проблемы с внешним социальным окружением

Первый уровень рассматривает проблемы человека в контексте его социальных связей. Он охватывает занятия в школе или работу членов семьи, отношения с более дальними родственниками, друзьями, знакомыми, соседями, жилищные условия и доходы семьи. Гипотезы этого уровня объясняют возникновение психологической проблематики неблагоприятными факторами внешней среды. Например, травля ребенка одноклассниками, отсутствие у родителей работы по специальности, низкая материальная обеспеченность семьи, насилие на улице и другие варианты травмирующей или обедненной внешней среды.

Это традиционная область работы социальных педагогов, классных руководителей и т.д. В развитых структурах социальной помощи она требует от специалиста-психолога контактов со школой. В некоторых случаях проблемы данного уровня решаются «извлечением» учащегося из существующего окружения, если это возможно (например, смена школы, переход в параллельный класс, с другим классным руководителем).

Уровень 2: Проблемы в семейной системе

На этом уровне рассматриваются проблемы семьи как естественной группы. Симптоматическое поведение учащегося анализируется как следствие нарушений функционирования всей семьи или отдельных ее подсистем. Акцент делается не на индивидуальные характеристики членов семьи, а на их взаимодействие и структурные особенности семейной организации.

Например, в основе неуспеваемости ребенка, обусловленной системными семейными проблемами, могут быть следующие причины:

– супруги находятся в ситуации конфликта, но не выражают напрямую свои претензии друг другу, считая, что это небезопасно для их брака (в данном случае родители могут конфликтовать по поводу неуспеваемости ребенка, а не между собой);

- ребенок своей неуспеваемостью «усиливает» в споре одного из родителей, вступая в коалицию с эмоционально более значимым членом семьи (например, папа был в школе троечником, мама отличницей);
- неуспеваемость ребенка может быть выгодной для одного из родителей, для решения их собственных проблем;
- желание ребенка привлечь к себе внимание родителей в связи с появлением второго ребенка в семье;
- протестное поведение ребенка, когда родители предъявляют к нему чрезмерные требования;
- у ребенка был негативный опыт взаимодействия с родителями, при обращении с просьбой о помощи в выполнении домашнего задания.

С проблемами этого уровня имеет дело семейная или супружеская психотерапия, вовлекая в работу всю семью целиком или релевантные подсистемы.

Следующие четыре уровня описывают индивидуальные трудности.

Уровень 3: Когнитивные и поведенческие проблемы

Они охватывают нарушения или трудности в области эмоций, когнитивных функций или поведения учащегося, объясняемые с позиции теории обучения.

Основными видами помощи в данной ситуации являются тренинг учебных умений, когнитивные игры и упражнения направленные на развитие и коррекцию восприятия, внимания, памяти, воображения, образного и логического мышления (различные графические задания, серии сюжетных картинок, настольно-печатные игры, головоломки, пазлы, конструкторы, чтение и анализ произведений). Это могут быть развивающие упражнения, которые формируют пространственные представления, улучшают мелкую и крупную моторику, повышают способность к произвольному контролю и работоспособность, активизируют интеллектуальные и познавательные процессы.

Уровень 4: Эмоциональные конфликты с аспектами бессознательного

Для данного уровня наиболее распространенным диагнозом является «невроз» или «невротический конфликт». Эмоциональные расстройства имеют осознаваемую сторону и неосознаваемую, или «двойное дно». В этих случаях стороннего наблюдателя поражают противоречия и неадекватные реакции. У детей или подростков можно часто наблюдать то, что называется «формированием реакции» или «гиперкомпенсацией», которые в итоге могут привести к характерологическим нарушениям.

Через неуспеваемость в учебной деятельности учащиеся могут выражать бессознательный протест против родительских надежд и ожиданий. Психолог или психотерапевт в данном случае имеет дело с малоосознаваемыми процессами и сопротивлением.

Причина этого уровня требует психодинамической психотерапии.

Уровень 5: Нарушения развития и личностные расстройства

На данном уровне формируются длительные и глубинные свойства и отклонения. Это касается различных аспектов, таких, например, как черты характера, личностные нарушения, аутизм и ранние нарушения развития, подобные аутизму, а также специфические аномалии развития. Вылечить это трудно, но психологическое консультирование или психотерапия может помочь к этому приспособиться.

Главной задачей в работе с младшими школьниками на данном уровне является своевременная профилактика этих нарушений развития.

Уровень 6: Биологические нарушения

На этом уровне при наличии оснований формулируется гипотеза, указывающая на наличие соматопсихических связей, когда соматические (биохимические, нейрофизиологические или патологоанатомические) факторы являются первичными, а их следствиями становятся психические расстройства; или психосоматических связей, когда мы имеем дело с обратной ситуацией. В последнем случае это относится к «функциональным» жалобам (например, на головную боль) или «психосоматическим нарушениям», при которых всегда присутствует соматическая болезнь (например, бронхиальная астма, диабет, язвенная болезнь желудка, кишечные расстройства (запоры)).

Помощь на этом уровне является в основном медикаментозной, но также может помочь и семейное консультирование, так как болезненное состояние ребенка может быть обусловлено рядом причин: недостаток внимания мамы, адаптация к школе, постоянные ссоры дома, развод родителей, даже излишняя забота со стороны взрослых. Например, когда родители ребенка постоянно ссорятся или даже готовятся к разводу, ребенок может заболеть для того, чтобы родители хотя бы ненадолго объединились для ухода за ним. Сложности адаптационного периода в школе также известны многим, и на частые болезни в это время родители просто не обращают внимание. Нередко заболеть стремятся дети излишне требовательных родителей. Ведь во время болезни режим ребенка смягчается, а нагрузки значительно снижаются. Для учащегося болезнь становится единственной возможностью отдохнуть, но это еще более усугубляет положение ребенка из-за пропущенных им занятий.

Все эти уровни являются взаимосвязанными и, в соответствии с общей теорией систем, улучшение в любой области и на любом уровне системы будет влиять на все прочие, за исключением случаев, когда сила этих уровней нейтрализует успех терапии.

Чем выше уровень, тем более оптимистично для психолога выглядит причина. Разрабатывая стратегию психологического консультирования, считает Оудсхоорн, необходимо выбрать не более трех уровней, где нарушения наиболее выражены, и сосредоточиться на них.

Порядок работы: начинать надо с более простого уровня, придерживаясь следующих правил:

- не кормите таблетками того, кто может без них обойтись.
- не надо приспосабливаться к тому, что можно решить.
- не нужно копать в бессознательном там, где можно решить вопрос на уровне поведения.

Пути устранения школьной неуспеваемости: информация для педагогов

Педагогикой накоплен опыт преодоления неуспеваемости. Анализ разнообразных практических мер позволил выявить некоторые принципиальные положения.

На первый план в работе с неуспевающими школьниками выдвигаются воспитательные и развивающие педагогические воздействия. Целью работы с неуспевающими признается не только восполнение пробелов в их учебной подготовке, но одновременно и развитие их познавательной самостоятельности. Это важно потому, что, догнав своих товарищей, ученик не должен в дальнейшем от них отставать. Допускается временное снижение требований к неуспевающим школьникам, что позволит им постепенно наверстать упущенное. Осуществляется нейтрализация причин неуспеваемости (устранение отрицательно действующих обстоятельств и усиление положительных моментов).

При разработке путей совершенствования учебно-воспитательного процесса, как правило, имеется в виду создание особо благоприятных условий для неуспевающих школьников. Разрабатываются также отдельные меры, распространяющиеся на всех учащихся; они служат для общего улучшения условий обучения и воспитания учащихся в школе. Сюда относятся предложения к улучшению учёта и контроля, рекомендации о том, как активизировать познавательную деятельность учащихся и их самостоятельность, усиливать творческие элементы в ней, стимулировать развитие интересов. Плодотворными представляются пути перевоспитания отношений, предложенные в некоторых педагогических и психологических работах: поставить перед учеником такие доступные для него задачи, чтобы он мог достигнуть успеха. От успеха, даже самого незначительного, может быть проложен мост к положительному отношению к учению. С этой целью используют игровую и практическую деятельность.

Необходимо обратить внимание и на особые условия опроса для неуспевающих учеников. Рекомендуется давать им больше времени для обдумывания ответа у доски, помогать излагать содержание урока, используя план, схемы, плакаты. Опрос слабоуспевающих учеников рекомендуется сочетать с самостоятельной работой других учащихся с тем, чтобы с отвечающим учеником можно было провести индивидуальную беседу, выяснить его затруднения, помочь наводящими вопросами. Отмечается, что в ходе самостоятельной работы на уроке задания для слабоуспевающих

учеников полезно разбивать на этапы, дозы, более подробно, чем других учеников, инструктировать их.

Можно использовать дифференцированную работу учителя на уроке с временными группами учащихся. Для этого выделяются три группы учащихся: слабых, средних и сильных. Задача учителя не только в том, чтобы подтягивать слабых до необходимого уровня, но и в том, чтобы дать посильную нагрузку для средних и сильных учащихся. На тех или иных этапах урока организуется самостоятельная работа по группам, и учащиеся выполняют задания разной степени трудности. Учитель помогает в первую очередь слабым учащимся. На последнем этапе учащиеся выступают с отчетом о выполненной самостоятельной работе. Указанный принцип построения урока используется в практике многих школ. Важно отметить, что группы носят временный характер, переход из одной в другую разрешается учащимся по его желанию и производится учителем с учетом успешности учения каждого ученика.

Необходима дифференциация и домашней работы учащихся. Этот вопрос относительно мало разработан, но имеются интересные соображения, которые хотелось бы отметить: о полезности программированных пособий для домашних заданий отстающим, об эффективности создания проблемной ситуации и индивидуализации домашних заданий.

Система мер по оказанию помощи неуспевающему школьнику включает в себя:

- Помощь в планировании учебной деятельности (планирование повторения и выполнения минимума упражнений для ликвидации пробелов, алгоритмизация учебной деятельности по анализу и устранению типичных ошибок);
- Дополнительное инструктирование в ходе учебной деятельности;
- Стимулирование учебной деятельности (поощрение);
- Контроль за учебной деятельностью (более частый опрос ученика, проверка всех домашних заданий, активизация самоконтроля в учебной деятельности и др.);
- Различные формы взаимопомощи;
- Дополнительные занятия учителя с учеником.

Оказание помощи неуспевающему ученику на уроке включает три основных аспекта. В процессе контроля за подготовленностью учащихся необходимо: создать атмосферу доброжелательности при опросе; снизить темп опроса; предложить примерный план ответа; разрешить пользоваться наглядными пособиями; стимулировать оценкой, похвалой. При изложении нового материала: поддерживать интерес при усвоении темы; привлекать в качестве помощников при подготовке опытов, приборов. В ходе самостоятельной работы на уроке: разбивать задания на части, этапы; делать ссылки на аналогичные задания; напоминать приёмы и способы выполнения задания; ссылаться на правила и свойства; инструктировать о рациональных

путях выполнения заданий; более тщательно контролировать учебную деятельность, указывать на ошибки, проверять правильность их исправления.

Для преодоления имеющихся у детей нарушений необходимы определенные развивающие упражнения, так как они улучшают внимание и память, формируют пространственные представления, улучшают мелкую и крупную моторику, повышают способность к произвольному контролю и работоспособность, активизируют интеллектуальные и познавательные процессы, гармонизируют работу головного мозга.

Если на дополнительных занятиях слабоуспевающим детям предлагать специальные задания с диагностической и коррекционно-развивающей направленностью, а не учебного характера, то можно обеспечить положительную динамику развития этих детей.

Условия преодоления школьной неуспеваемости: информация для родителей

Условие 1. Соблюдение режима дня.

Для благополучного развития и обучения ребенка необходим охранительный режим. Особенно большое значение имеет это для детей, испытывающих трудности в обучении – ведь эти трудности зачастую обусловлены теми или иными проблемами в соматическом и нервно-психическом здоровье, связаны с повышенной возбудимостью. Для того чтобы сохранить работоспособность такого ребенка, не нанести учебной нагрузкой дополнительного вреда его здоровью, нужно очень внимательно отнестись к организации его работы и отдыха, щадящее и в то же время полноценно использовать его силы. Сделать это можно только при четком выполнении режима дня, в котором и работе, и отдыху отводится соответствующее время.

Нередко родительское самолюбие принуждает ребенка сидеть за уроками до тех пор, пока задание не будет выполнено безукоризненно, тексты читаются до тех пор, пока «от зубов не будет отскакивать», письменные работы переписываются по нескольку раз. А тот факт, что увеличение объема работы вызывает нарастание количества ошибок, вызывает только мамино или бабушкино раздражение и нелестные замечания в адрес ребенка. Бывает и по-другому: ребенок, предоставленный сам себе при выполнении домашнего задания, долго не может сосредоточиться, ему трудно сориентироваться в предстоящей работе, определить, с чего начать, он смотрит в окно, забыв, какой учебник надо достать из портфеля, а время идет... Так и уходит час за часом – как бы на выполнение задания, а на самом деле впустую.

И в первом, и во втором случае нерационально используются время и силы ребенка, он устает, его нервная система истощается, он не успевает отдохнуть, поиграть, расслабиться. И результат неутешительный: рано или

поздно, но переутомление скажется в снижении учебных достижений, что вызовет плохие оценки, неудовольствие родителей.

Часто у родителей возникают следующие вопросы:

Сколько времени может тратить ребенок на выполнение домашнего задания?

Это время не должно превышать санитарно-гигиенические нормы, предусмотренные для учеников начальной школы. В первом классе, начиная со второго полугодия – не больше одного часа; во втором классе – до полутора часов; в третьем-четвертом классах – до двух часов.

Если ребенок не успевает за это время справиться с заданием, подумайте о том, как рациональнее использовать время, посоветуйтесь с учителем, чем можно помочь ребенку. Ребенку необходим полноценный отдых перед тем, как приступить к выполнению домашнего задания. Тогда его работоспособность будет выше, и ему потребуется меньше времени для работы.

Нужны ли перерывы во время выполнения домашнего задания, как правильно их организовать? И какие уроки лучше выполнять сначала – устные или письменные?

Перерывы совершенно необходимы – работать без отдыха ребенок может недолго, 8-15 мин. При этом непрерывное чтение у первоклассника не должно превышать 8-10 мин, у второклассника 10-15, письмо 4-5 мин. После этого ему необходимо расслабление, переключение внимания, лучше всего физкультминутка, а также упражнения для кистей и пальцев рук. Через 30-40 мин имеет смысл сделать большой перерыв – можно перекусить, поиграть с собакой, покачаться на перекладине. Только не стоит смотреть телевизор или продолжать сидеть за письменным столом – ведь должны отдохнуть глаза, поработать другие группы мышц. Если вы видите, что ребенок устал раньше, дайте ему отдохнуть, потому что работа в утомленном состоянии не продуктивна – будет затрачено много времени, а результаты огорчат вас.

С каких предметов начинать выполнение домашнего задания, необходимо определить индивидуально. Начинать лучше с чтения, оно «включает» ребенка в работу, зрительный образ слова подготавливает его к письменной работе. Потом стоит выполнить задание по письму, потом приступить к математике, «на закуску» оставить более легкие предметы. Однако, если ребенок, выражает желание сменить порядок выполнения – дайте ему свободу, пусть он сам решит, что он хочет сделать сначала. Обычно дети охотнее берутся за те предметы, которые ими легче усваиваются, они кажутся им более интересными, им легче достичь успеха в этих предметах. Начав с такого предмета, ребенок легче «включится» в работу и перейдет на выполнение заданий по другим предметам.

По каким признакам взрослый может заметить утомление ребенка:

– снижение чувствительности (для того чтобы привлечь внимание утомленного ребенка, учителю или родителю приходится повышать голос);

– падение силы и ухудшение координации движений (нарушается осанка сидящего за партой/столом ребенка, хуже становится почерк и т.д.);

– ухудшение концентрации внимания, снижение продуктивности умственной деятельности и интереса к выполняемому заданию (так, на решение одной и той же задачи в конце урока ребенку может потребоваться значительно больше времени, чем в начале);

– рассеянное внимание, повышенная двигательная активность, неспособность сконцентрироваться на задании, нарастание количества ошибок тоже являются признаками утомления.

Если ребенок моргает, трет глаза, подпирает голову рукой, кладет ее на парту, начинает «сползать» по стулу, а то и откровенно зевает – не спешите упрекать его в плохом поведении или пренебрежении к учителю, ведущему урок. Чаще всего это признаки утомления, а то и переутомления – хронического, накопившегося утомления. В таком состоянии он нуждается не в порицании, а отдыхе.

В процессе обучения утомление неизбежно, но нагрузка должна дозироваться таким образом, чтобы возникающее утомление полностью исчезало после отдыха, следующего за работой. Если этого не происходит, утомление накапливается, переходит в хроническое переутомление и ведет к формированию стойкого астенического синдрома.

Как долго должен гулять ребенок? И как лучше организовать его досуг в выходные дни?

Необходимо так планировать день ученика начальной школы, чтобы он мог находиться на свежем воздухе не менее 2-3 часов ежедневно. Пусть он поиграет в подвижные игры со сверстниками, походит на лыжах, попускает в лужах кораблики. Сочетание свежего воздуха, движения, положительных эмоций позволит ему зарядиться бодростью. Если есть возможность выйти перед сном на спокойную прогулку, это тоже замечательно – ребенок успеет расслабиться, переключиться на спокойный ритм, он легче заснет, его сон будет глубже, даст полноценный отдых.

В выходные дни постарайтесь, чтобы ребенок не проводил все время за уроками и за телевизором. В выходные, как и в будни, нежелательно смотреть телевизор не больше 40, в крайнем случае, 60 мин. Ритмическая световая стимуляция, поступающая с экрана телевизора, неблагоприятно действует на мозг ребенка, дезорганизует его деятельность. Уроки лучше выполнять в будни, в крайнем случае, на выходные можно оставить занимательные задания, к примеру, по труду или рисованию. Если уж есть необходимость сесть за уроки, они не должны занимать больше положенного в будни времени. А вот что обязательно должен сделать ребенок – это выпататься, вволю погулять, пообщаться с мамой и папой, поиграть в те игры, на которые в будни не хватает времени. Постарайтесь, чтобы он не выбивался из привычного ритма жизни, не нарушайте обычного режима дня. Тогда к началу новой рабочей недели ребенок будет готов полноценно учиться дальше.

Как помочь ребёнку в выполнении домашнего задания?

Постарайтесь понять проблемы своего ребенка. Нередко трудности в обучении связаны с незрелостью нервной системы ребенка, недостаточностью отдельных ее функций. Проявляются эти особенности, в частности, неумением ориентироваться в выполнении задания, выделить главное, существенное, правильно спланировать выполнение задания, очень часто ребенок с трудом включается в работу, с трудом переключается на выполнение следующего задания. Это не лень или нежелание работать, а объективные трудности, которые он испытывает в учебной деятельности.

Хорошим подспорьем в работе для него может оказаться так называемая организующая помощь: не подсказка, а *указание*, на что необходимо обратить внимание, расчленение задания на более мелкие части, помощь в организации рабочего места, в переключении с одного задания на другое. Иногда стоит напомнить, какой учебник нужно достать из портфеля, помочь найти страницу, номер упражнения или задачи – все это поможет сэкономить время, затрачиваемое ребенком, и, соответственно, сэкономить его силы. Однако ни в коем случае не следует торопиться – форсирование темпа деятельности может истощить ребенка. Спокойная доброжелательная помощь поможет сэкономить силы, поверить в то, что успех вполне достижим. Не бойтесь того, что ребенок никогда не станет самостоятельным – если вы не будете лишать его инициативы, жестко навязывать свой способ действия. Преодолев с вашей помощью свои трудности, он научится не бояться предстоящей работы, рационально организовывать и планировать свою деятельность.

Условие 2. Учет индивидуальных особенностей ребенка.

Не всегда плохая успеваемость в школе означает отставание в психическом и интеллектуальном развитии. Эмоциональные проблемы, трудности в общении со сверстниками, конфликты в семье могут мешать ребенку, полноценно включиться в обучение. Кроме этого, нельзя забывать, что и так называемое нормальное развитие ребенка не исключает тех или иных особенностей его обучения. Один человек лучше понимает и запоминает зрительные образы, другой отдает предпочтение тому, что слышит. Другие дети с трудом заучивают правила и плохо применяют их, однако увидев несколько примеров, они вполне способны самостоятельно установить закономерность и вывести правило. Встречаются дети импульсивные, они быстро думают, быстро отвечают, у них этот процесс как бы «облегчен»: ошибся – не беда, можно еще попробовать, так и получится когда-нибудь правильно. А вот рефлексивному ребенку нужно время, чтобы обдумать и проанализировать полученную информацию, соотнести с тем, что он уже знает и умеет, понаблюдать за тем, как оперируют этой информацией другие дети. Процесс требует больше времени, за ребенком закрепляется слава «тугодума». Зато там, где время ответа не ограничено, ребенок может показать прекрасные результаты, свидетельствующие о глубоких знаниях.

В западной психологии вошло в употребление понятие «конфликт стилей». Стил ь преподавания, которым пользуется педагог, определяется его личными особенностями и технологией обучения, которую он использует. Стил ь работы ученика определяется его индивидуальными особенностями. Если одно с другим совпадает – процесс обучения идет успешно, возникает радость познания, взаимное удовольствие от общения ученика и учителя. Если не совпадает – процесс обучения становится испытанием и для ученика, и для педагога.

Познание, обучение – такая же естественная потребность ребенка, как еда, сон, игра. Реакция социального окружения, специфичная для хронической неуспешности – это постоянная негативная оценка, замечания, недовольство родителей и педагога. В результате у ребенка возникает и поддерживается высокий уровень тревоги. У него падает уверенность в себе, снижается самооценка. Позиция младшего школьника с хронической неуспешностью – это представление о себе как о безнадежно плохом ученике. Таковы основные особенности психологического профиля при этом синдроме.

Естественные следствия высокого уровня тревоги – это непродуктивная трата времени на несущественные детали, отвлечение от работы на рассуждения о том, “как будет плохо, если у меня снова ничего не получится, если я опять получу двойку”, отказ от заданий, которые уже заранее кажутся ребенку слишком трудными. Постоянное опасение сделать ошибку отвлекает внимание ребенка от смысла выполняемых им заданий; он фиксируется на случайных мелочах, упуская из виду главное. Опасения заставляют его многократно проверять свою работу, что приводит к дополнительной неоправданной трате времени и сил. Невладение эффективными способами проверки делает ее к тому же бессмысленной, так как она все равно не помогает найти и исправить ошибку. Стремление сделать работу как можно лучше (перфекционизм) в итоге лишь ухудшает дело. Низкая результативность (неизбежное следствие постоянного состояния тревоги) – это центральная особенность деятельности при хронической неуспеваемости.

Так складывается порочный круг: тревога, нарушая деятельность ребенка, ведет к неуспеху, негативным оценкам со стороны окружающих. Неуспех порождает тревогу, способствуя закреплению неудач. Чем дальше, тем труднее становится разорвать этот круг, поэтому неуспеваемость и становится «хронической». Чем более ответственную работу выполняет ребенок, тем больше он волнуется. Если уровень тревоги и без того повышен, то его дополнительное повышение (волнение) еще больше понижает результаты работы. Из-за этого ответственные контрольные и экзаменационные работы выполняются не лучше, а хуже повседневных заданий. Возникает зависимость, удивляющая многих родителей и педагогов: при повышении мотивации снижаются достижения.

Кроме повышенной тревоги, существует еще одно условие, без которого «хроническая» неуспеваемость не возникает. Это – достаточно высокая степень социализированности ребенка, установка на исполнительность, послушность, некритическое выполнение требований взрослых. Если такой установки нет, то ему более или менее безразлично несоответствие его достижений ожиданиям взрослых. Конечно, и у такого ребенка может повышаться уровень тревоги, но по другим причинам.

О наличии у ребенка установки на исполнительность часто говорят сами родители, рассказывая, как долго он сидит за уроками (хотя при этом может постоянно отвлекаться от выполняемых заданий). В психологическом обследовании проявляется подчеркнутая направленность ребенка на точное выполнение требований проверяющего, а также стремление к уходу от непривычных и неоднозначно определенных заданий, которые оцениваются ребенком как особо трудные.

Таким образом, главное, что должны сделать взрослые, у которых неуспешный ребенок – это обеспечить ребенку ощущение успеха. Для этого при оценке его работы надо руководствоваться несколькими несложными правилами. Главное из них – ни в коем случае не сравнивать его весьма посредственные результаты с эталоном (требованиями школьной программы, образцами взрослых, достижениями более успешных одноклассников). Ребенка нужно сравнивать только с ним самим и хвалить его лишь за одно: за улучшение его собственных результатов. Если во вчерашней контрольной он правильно сделал только один пример из десяти, а в сегодняшней – два, то это надо отметить как реальный успех, который должен быть высоко и без всякой снисходительности или иронии оценен взрослыми. Если же сегодняшний результат ниже вчерашнего, то надо, лишь выразить твердую уверенность в том, что завтрашний будет выше.

Очень важно найти хоть какую-нибудь сферу, в которой ребенок может оказаться успешным, реализовать себя. Этой сфере надо придать высокую ценность в его глазах. В чем бы он ни был успешен: в спорте, в чисто бытовых домашних делах, в компьютерных играх или в рисовании, – это должно стать предметом живого и пристального интереса родителей. Ни в коем случае нельзя ставить в вину ребенку неуспехи в школьных делах. Напротив, следует подчеркивать, что раз он что-то научился делать хорошо, то постепенно научится и всему остальному.

Иногда взрослым кажется, что у ребенка нет способностей вообще ни к чему. Однако в действительности такого практически никогда не бывает. Может быть, он хорошо бегает? Тогда надо отдать его в секцию легкой атлетики (а не говорить, что на это у него нет времени, потому что он не успевает сделать уроки). Возможно, он умеет аккуратно работать с мелкими деталями? Тогда ему стоит записаться в кружок авиамоделирования, бисероплетения. Ребенка, страдающего хронической неуспеваемостью, нужно не просто хвалить и ругать (что очевидно), но хвалить именно тогда,

когда он что-то делает (а не тогда, когда пассивно сидит, не мешая окружающим).

Родителям и учителям необходимо излечиться от нетерпения: ждать успехов в учебе придется долго, так как снижение тревожности не может произойти за одну неделю. Да и тогда еще «хвост» накопившихся пробелов в знаниях долго будет давать о себе знать. Школа должна очень долго оставаться сферой щадящего оценивания, снижающего тревогу (что уже само по себе дает некоторое улучшение результатов). Следует быть готовыми к тому, что школьные дела могут так и остаться вне сферы детского самоутверждения, поэтому болезненность школьной ситуации должна быть снижена любыми средствами. В первую очередь необходимо снизить ценность школьных отметок (но не знаний!). В особо серьезных случаях приходится идти на обесценивание и ряда других школьных требований и ценностей (например, закрывать глаза на то, что не полностью выполняются домашние задания). Благодаря этим мерам у ребенка постепенно снижается школьная тревога, а так как на уроках он продолжает работать, то накапливаются и некоторые достижения.

Важно, чтобы родители не показывали ребенку свою озабоченность его учебными неудачами. Чтобы, искренне интересуясь его школьной жизнью, они при этом смещали акценты своих интересов на отношения детей в классе, подготовку к праздникам, дежурства по классу, экскурсии и походы, но не фиксировались на области неуспеха – школьных отметках. В качестве чрезвычайно значимой, высоко ценимой и остро их интересующей должна, подчеркнуто выделяться та сфера деятельности, в которой ребенок успешен и может самоутверждаться, обрести утраченную веру в себя.

Такой пересмотр традиционных школьных ценностей позволяет предупредить самый тяжкий результат хронической неуспеваемости – резко отрицательное отношение ребенка к учебе, которое к подростковому возрасту может превратить хронически неуспевающего ребенка в законченного хулигана. При этом не возникает и другое частое следствие хронической неуспеваемости – тотальный регресс, приводящий к глубокой пассивности и безразличию. В общем, чем больше родители и учителя фиксируют ребенка на школе, тем хуже для его школьных успехов.

Подводя итоги вышесказанному, можно выделить следующие общие рекомендации.

1. Консультация специалиста (психолога, невролога, дефектолога, логопеда).

2. Когнитивные игры и упражнения на развитие и коррекцию восприятия, внимания, памяти, воображения, образного и логического мышления в домашних условиях (различные графические задания, серии сюжетных картинок, настольно-печатные игры, головоломки, пазлы, конструкторы, чтение и анализ произведений).

3. Организация досуговой деятельности детей (занятие музыкой, художественным творчеством, спортом и пр.). Организовывать совместные

занятия, включая познавательные элементы. Например: наблюдение за прорастающими растениями, наблюдение за изменениями в природе, рассматривание разных мелочей под лупой или микроскопом и т. д. Это будет формировать учебную мотивацию и эмоциональную вовлеченность в познавательную деятельность.

4. В отношениях с ребенком родителям следует набраться терпения, контролировать свои эмоции, подкреплять и хвалить своего ребенка, вселять в него успех. Здесь необходимо обеспечить реальные успехи ребенка в какой-либо деятельности, ни в коем случае не сравнивать его результаты с эталоном, или каким-то другим ребенком. За счет этого снизится школьная тревожность и будут накапливаться некоторые достижения.

5. Пересмотреть распорядок дня, обеспечить отдых и выход эмоционального напряжения ребенка. Здесь подойдут прогулки на свежем воздухе, закаливания, витаминизированная терапия, успокаивающие седативные средства, ванны, прослушивание расслабляющей музыки, сон и пр. Учитывайте, регулируйте объем домашней работы. В любых занятиях, а особенно в умственном труде, связанном с фиксированной позой, необходимы частые перерывы, заполненные либо активными движениями, либо релаксацией.

1.4. Анализ случая (кейс и его решение)

За консультацией школьного психолога обратилась мама второклассника Ромы (8 лет). Беспокойство мамы вызывает то, что ее сына хотят оставить на второй год.

Рома с полутора лет ходил в ясли, а потом в детский сад. По словам мамы там на него никто никогда не жаловался. Сейчас его хотят оставить на второй год или вообще выгнать из школы. Мама возмущена тем, что ребенку порекомендовали перейти на домашнее обучение, расстроена, что может не справиться, не понимает что делать.

Мама сообщила, что Рома родился очень крупным ребенком и очень много спал в первые месяцы жизни. С рождения Ромка был очень спокойным ребенком, плакал мало, много спал, а бодрствуя, не требовал особого внимания. Играл с игрушками, о чем-то бубнил сам с собой. Была легкая степень задержки развития речи (фразовая речь появилась только к двум с половиной годам). В возрасте пяти лет занимался с логопедом по поводу произношения шипящих звуков. Задания выполнял дольше других детей, но раз что-то усвоив, усваивал прочно и навсегда. В детском саду был на очень хорошем счету, так как никогда не доставлял воспитателям никаких неприятностей. Беспрекословно выполнял все режимные требования, не дрался, не шалил, не хулиганил. Дети его любили за спокойный нрав и за то, что Ромка, не споря, всегда соглашался играть в любую игру, даже не пытаясь внести в нее что-то свое. На занятиях в детском саду его скорее хвалили, чем ругали, точнее, воспитательница говорила, что мальчик, хотя

звезд с неба и не хватает, но всегда готов поработать над заданием, и если оно ему по силам, то никогда не бросит его на полдороге, как другие дети.

Пошел Ромка в школу совершенно нормально, в срок и с большим желанием учиться. Идя в школу, Ромка знал буквы и мог прочитать по слогам простые слова. Считал плохо, на пальцах, в пределах первого десятка. Писать не мог совсем, даже печатными буквами. Не отделял слова друг от друга, не соблюдал строчку. Но воспитательница сказала маме, чтобы та не волновалась и всему этому научат в школе. Мама и сама так полагала, ориентируясь на собственное детство, когда больше половины детей приходило в первый класс, даже не зная букв.

Школу выбрали обычную, класс был экспериментальным, но в чем суть этого эксперимента, Ромкина мать так и не сумела для себя уяснить. Букварь был все тот же, правда, прошли его всего за два месяца вместо года.

Учительница попала молодая и веселая, часто смеялась и шутила с детьми. По словам Ромкиной мамы, вроде бы все было хорошо, но только Ромка почему-то учился все хуже и хуже. Сначала он старался, по три-четыре раза переписывал домашние задания. Но в классе все равно ничего не успевал, все диктанты и контрольные писал на двойки и единицы. По совету учительницы мать во время выполнения домашних заданий сидела с Ромкой рядом, и первый класс он с грехом пополам закончил. А во втором стало совсем плохо, потому что Ромка перестал огорчаться плохим отметкам, стараться что-либо понять и, по словам учительницы, попросту отсутствовал душой на уроке. Дома тоже дела шли не блестяще.

«Пока я двадцать раз не скажу, он за уроки даже не подумает взяться», делилась мама своими огорчениями. «Я сижу, смотрю на него, вроде бы что-то пишет. Уйду в кухню, может два часа просидеть над двумя строчками. И не то, чтобы какие-нибудь уж сложные задания, я же вижу, просто все... Десять раз объясню, а потом не выдерживаю, срываюсь, начинаю кричать... И только вот что я думаю, как же я раньше не замечала, что он у меня такой тупой?! Или он теперь только потупел? Но тогда это что же значит?... Тогда его, получается, лечить надо... С чего бы это? Папаша наш, конечно, негодяй порядочный, но ведь не дурак же! Вон сейчас какие дела у себя на фирме проворачивает! И от алиментов как ловко отделяется! А нас у матери трое было, отец с матерью на фабрике работали, в смены, никогда ни с кем из нас не сидели. Если непонятно что, спрошу у сестры или у подружек, а так все сама. И все трое школу нормально кончили...?»



Вопросы, стоящие перед психологом:

1. Каковы основные причины неуспеваемости Ромы?
2. Каков должен быть характер психологической помощи?
3. Спланировать психолого-педагогическую работу с ребенком.
4. Оставлять ли ребенка на второй год?

Решение кейса

1. Для начала необходимо установить причину (или причины) неуспеваемости. Оптимальным вариантом здесь была бы «трехсторонняя» встреча – учительница, родители, школьный психолог, предпринятая, не для того, чтобы установить: «кто виноват?», а исключительно в интересах ребенка. В зависимости от установленных причин, строится и дальнейшая стратегия и тактика мероприятий, направленных на коррекцию неуспеваемости.

Диагностика по выявлению причин неуспеваемости Ромы будет направлена на рассмотрение индивидуально-психологических особенностей самого ребёнка, отношений ребёнка и учителя, факторов образовательной среды, специфики детско-родительских отношений.

В первую очередь необходимо собрать больше сведений о ребёнке и ситуации, в которой он находится. Эти сведения можно получить в процессе беседы с мамой Ромы и его учительницей. Необходимо прояснить:

- есть ли какие-то особенности его поведения, мешающие ему быть успешным в учебной деятельности;
- есть ли задания, которые ребенок выполняет успешнее всего и задания, наиболее сложные для мальчика;
- как учитель реагирует на промахи и ошибки Ромы, является ли подобная система реагирования частью типичного поведения учителя или оно «адресовано» только Роме;
- какова реакция родителей на успехи и проблемы Ромы в школе, какие приёмы воспитания они практикуют;
- есть ли у Ромы увлечения, хобби, посещает ли он кружки, секции.

Ответы на представленные выше вопросы, позволят уточнить последовательность и направленность диагностической работы.

Основные диагностические гипотезы, которые необходимо проверить:

- флегматичность и медлительность, низкий уровень коммуникативной компетентности Ромы стали факторами его учебной неуспеваемости;
- индивидуальный стиль деятельности педагога (возможно попустительский) и его личностные особенности (прямота и резкость в оценках, остроумные, и беззлобные насмешки над его «сонностью» и «отсутствием на уроке», установка на работу с успешными детьми) создают противоречие с индивидуальными особенностями Ромы (мягкость,

эмоциональная чувствительность, низкий темп психических действий, ригидность, потребность в положительной оценке со стороны педагога);

– слабо сформированные компоненты готовности к школе стали причиной проблем в учебной деятельности (неразвитость познавательных процессов, слабый самоконтроль и произвольность);

– характер воспитания в семье, уверенность родителей в том, что учить должны педагоги, что домашние задания необходимо выполнять самостоятельно (опыт собственного детства матери) сформировали неспособность ребенка просить родителей о помощи. Родители негативно реагируют на необходимость многократного объяснения домашних заданий, кричат на него, что формирует у ребенка страх перед необходимостью выполнения очередного домашнего задания.

Таким образом, расширенная программа диагностики будет выглядеть таким образом:

Диагностика с ребёнком	Методика «Оценка школьной мотивации» Лускановой Н.Г.
	Методика «Изучение уровня внимания» Гальперин П.Я., Кабылицкая С.Л.
	Анкета «Как ты делаешь уроки?»
	«Опросник учебной активности младших школьников (УАмлШк-01)» Краснова А.В.
	Методика определения уровня умственного развития Э.Ф. Замбицavicене-Л.И. Переслени
	Методика изучения самооценки Дембо Т.-Рубинштейн С.Я. в модификации Прихожан А.М.
	Проективный рисунок семьи
	Тест сказок Руайе Ж.
	Карта наблюдений Стотта Д.
Диагностика с родителями	Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Эйдемиллер Э.Г.
	Анкета «Анализ стиля родительских дисциплин» Шведовская А.А.
	Опросник темперамента Томаса А.- Чесса С. (для родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста)
Диагностика с педагогом	Методика диагностики ориентированности педагога на учебно-дисциплинарную и личностную модель взаимодействия с детьми В.Г. Маралов

2. В данной ситуации помощь необходимо оказать как самому ребенку, так и его матери.

Поскольку мать Ромы не выдерживает необходимости по несколько раз объяснять ребенку домашнее задание, срывается, начинает кричать, это может влиять на психоэмоциональное состояние Ромы. Содержание работы с матерью Ромы должно включать в себя осознание, рефлексия неадекватных

родительских установок, обучение навыкам саморегуляции состояний, формирование навыков оказания психологической эмоциональной поддержки ребёнку. Необходимо объяснить матери, что негативные реплики а адрес отца Ромы, также могут травмировать ребенка.

Кроме того, необходимо проведение разъяснительной работы с педагогом, так как без позитивных отношений между учителем и мальчиком изменить ситуацию не удастся и единственным вариантом разрешения проблемы окажется только перевод ребёнка в другой класс или другую школу, а по факту, к более понимающему, доброжелательному, тактичному и терпимому учителю.

3. Исходя из информации, предоставленной мамой Ромы, можно предположить, что здесь мы имеем дело не только с врожденными особенностями темперамента ребенка. Скорее всего, в случае Ромы мы наблюдаем не очень выраженные проявления расстройства, называемого гиподинамическим синдромом. У ребенка с гиподинамическим синдромом в результате микрородовой травмы повреждены подкорковые структуры головного мозга, поэтому у него слаба стимуляция активности головного мозга из этих структур. Такой ребенок большую часть времени как бы спит, заторможен. Его трудно чем-нибудь заинтересовать и приходится постоянно тормозить. Про Рому мы знаем, что он родился очень крупным ребенком (опасность родовой травмы в этом случае возрастает многократно) и очень много спал в первые месяцы жизни. Так что все совпадает. Мама не особенно ходила по врачам, так как поведение и здоровье сына ее вполне устраивало, и ни диагноза ММД, ни диагноза гиподинамического синдрома Роме никто не ставил. Обычно особенности гиподинамичного ребенка (в отличие от гипердинамичного) поначалу не слишком беспокоят родителей, и все трудности начинаются только в школьном периоде.

Таким образом, если проблема ребенка тяготеет к *«биологической» группе*, то в первую очередь необходимо думать о правильном лечении основного заболевания, налаживании режима работы и отдыха ребенка. Здесь, несомненно, речь идет о неправильной организации рабочего времени ребенка. Сколько бы ни задавали в школе и каким бы неспособным ни был ребенок, приготовление уроков в течение шести-восьми часов – нонсенс. Как правило, подобное извращение нормального процесса наблюдается у детей с нарушениями концентрации внимания. Такой ребенок не столько делает уроки, сколько глядит в окно, потихоньку играет в игрушки, смотрит телевизор или просто мечтает. Все его собственные волевые процессы (и так не особенно сильные и развитые), замещены, как правило, волевыми процессами матери, которая и усаживает ребенка за уроки, и следит за тем, чтобы он не отвлекался (что обычно не получается, потому что у мамы свои дела, ребенок не чувствует никакой своей ответственности за происходящее – отсюда пять-шесть часов абсолютно непродуктивного времяпрепровождения).

Если в процессе работы с ребенком будут выявлены нарушения познавательных процессов, например кратковременной или долговременной слуховой памяти, образного восприятия, процессов анализа или обобщения, умственной работоспособности и т.д., необходимы будут специальные коррекционные занятия, для восстановления и тренировки пораженных или просто отстающих в развитии функций. Например, иногда неуспеваемость ребенка по письму или чтению связана не с дисграфией или дислексией, а с тем, что у него чрезвычайно мал объем кратковременной памяти. После соответствующих занятий объем кратковременной памяти возрастает, ребенок начинает понимать, что, собственно, он читает или пишет, и, естественно, резко улучшается успеваемость по этим предметам. Такие занятия могут проводить и сами родители, соответственным образом проинструктированные, но лучше, конечно, если это будет делать школьный психолог. Со специфическими нарушениями школьных навыков (такими, как дисграфия и т. п.) работают по специальным программам педагоги или опять же школьные психологи.

Также следует помнить, что для формирования целостного образа себя дети младшего школьного возраста стремятся вести себя в соответствии с тем, что о них говорят значимые взрослые. Значимые взрослые – это родители, бабушка с дедушкой, старшие братья или сестры, учителя в школе. Оценка должна быть взвешенной и аккуратной. Безоглядно хвалить ребенка так же бесполезно, как и постоянно ругать. Ресурс, на который будет опираться ребенок в своем росте, совершенствовании и преодолении имеющихся недостатков развития, должен быть подлинным, иначе ребенок потерпит неудачу и перестанет всем верить. Ребенок должен сам знать о своих ресурсах. Неуспевающему ребенку знание своих ресурсов необходимо куда больше, чем его и так преуспевающему сверстнику.

Теперь рассмотрим социальные причины. Здесь основной совет в следующем: если ребенок плохо успевает в начальной школе, никогда не следует ругаться со школьной учительницей. Важно задавать вопросы, уточнять, объяснять причины или спрашивать совета. Если на ребенке висит ярлык – «неуспевающий ученик», необходимо работать над преодолением этого отставания, обеспечивать дома, в семье, всемерную поддержку ребенку и опору на ресурсы, и с благодарностью выслушивать все советы учительницы (вне зависимости от того, насколько адекватными и подходящими для ребенка они кажутся).

Если же атмосфера в классе откровенно нездоровая, или конфликт ребенка с учителем зашел слишком далеко, будет лучше, если ребенка переведут в другую школу или класс. Психическое здоровье ребенка безусловно дороже сомнительных «побед» родителя в борьбе с педагогом.

Если же речь идет о конфликте ребенка со всем классом (включая или не включая учителя), то тактика должна быть кардинально другой. Здесь не поможет перевод ребенка в другой класс или школу. Все свои проблемы он перенесет туда с собой. Необходимо разобраться, в чем причина нарушения

коммуникации ребенка со сверстниками и, если надо, определить ребенка в психотерапевтическую группу, где имеющиеся нарушения будут откорректированы.

4. В случае с Ромой придется оставлять его на второй год. В этом есть несколько плюсов. Второй раз ему будет гораздо легче справляться с программой. Кое-что он все-таки усвоил и где-то сможет отличиться. Второе, желательно найти для мальчика учительницу-флегматика. Именно она поймет Ромины особенности и будет с ними считаться. И третий плюс, обучаясь, второй год по той же программе, у Ромы будет возможность заняться чем-нибудь еще. Тем, что он любит.

1.5. Список литературы к разделу 1



1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
2. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска». Учебное пособие для педагогов классов коррекционно-развивающего обучения. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 224 с.
3. Бабанский Ю.К. Об изучении причин неуспеваемости школьников// Советская педагогика. – 1972. – №1. – С. 18.
4. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребёнок идёт в школу. – М.: Академия, 1998. – 240 с.
5. Блонский П.П. Школьная успеваемость//Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 2001. – 423 с.
6. Богоявленский Д.Б. Психология усвоения орфографии. – М.: Просвещение, 1966. – 308 с.
7. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
8. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников/ А.Л. Венгер, А.Г. Цукерман. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 534 с.
9. Вергелес Г.И, Матвеева Л.А, Раев А.И. Младший школьник. Помоги ему учиться. – Санкт-Петербург: Союз (РГПУ им. А. И. Герцена), 2000. – 160 с.
10. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
11. Гельмонт М.А. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М.: Просвещение, 2004. – 326 с.
12. Гобова Е.С. Понимать детей – дело интересное. – М.: Аграф, 1997. – 240 с.
13. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб.: Свет, 1997. – 608 с.

14. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. – М., 1995. – 38 с.
15. Дробинская А.О. Школьные трудности нестандартных детей. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 144 с.
16. Ермолаева-Томина Л.Б., Акопянц И.А., Воеводкина В.К. Обучение через развитие познавательных процессов. – М: Издат-Школа, 1998. – 176 с.
17. Изучение мотивационной сферы учащихся (М.В.Матюхина) / Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с. (С.139-141).
18. Калмыкова З.И. Психологические проблемы процесса обучения // Психологические проблемы обучения младших школьников. – М., 1978.
19. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. – М.: Юрайт, 2017. – 156 с.
20. Крупенникова М.И. Эффективные методы и приемы организации урока // РЯШ, 1997, №4.
21. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР – М., 1975. Вып.7
22. Ливер Б. Обучение всего класса. – М.: Новая школа, 1995. – 48 с.
23. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. – М.: Просвещение, 1997. – С.7-12.
24. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость. Причины, психокоррекция, психопрофилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
25. Майорова Н.П. Неуспеваемость. Как выявить и устранить её причины. – СПб.: Знание, 1998. – 216 с.
26. Матюхина Т.М., Мешков Т.А., Гавриш Н.В. О связи свойств внимания и неуспеваемости у учащихся 2-х классов // Вопросы психологии, 1998, №3.
27. Моница Г.Б. Комплексный подход в решении проблемы неуспеваемости по русскому языку // Практическая психология в школе. – СПб.: Иматон, 1999. – С.54-55.
28. Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников. – Минск: Народная асвета, 1977. – 228 с.
29. Мурачковский Н.И. Типы неуспевающих школьников. – М.: Советская педагогика, 1965. – №7. – С.23.
30. Педагогическая психология/ Под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.
31. Пономарева Г.М. О динамике организованности внимания неуспевающих школьников 1-4 классов // К вопросу о динамике мотивации учения у первоклассников. – М., 1978.
32. Практическая психология образования/ Под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
33. Психолого-педагогический словарь. Для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений: для учителей и руководителей

общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В.А. Мижериков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 540 с.

34. Психофизиологические причины неуспеваемости и второгодничества, пути их преодоления: (На материале школ Якутии) / П.П. Борисов. – Якутск, 1980. – 95 с.

35. Разумникова О.М. Николаева, Е. И. соотношение оценок внимания и успешности обучения. // Вопросы психологии, 2000, №1.

36. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.

37. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М.: Просвещение, 1986. – 217 с.

38. Страхова Л.М. Воздействие эмоционального поведения учителя на развитие познавательной сферы учащихся // Учебная деятельность и развитие познавательной сферы учащихся. – Волгоград, 1991.

39. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. – М.: Педагогика, 1977. – С. 243.

40. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников// Д.Б. Эльконин. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.



РАЗДЕЛ 2. ТРЕВОГА И СТРАХИ

2.1. Тревога и страхи: понятие, причины, симптомы

Эмоции, эмоциональные состояния в которых находится человек, являются важнейшими индикаторами общего благополучия, психологического и психического здоровья человека. Особое место в области изучения эмоциональной сферы человека занимают теоретические и эмпирические исследования тревоги и тревожности.

Понимание тревожности было внесено в психологию психоаналитиками и психиатрами за рубежом. Многие представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние. З. Фрейд считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность. Только удачная сублимация освобождает человека от тревожности [33].

Проблема тревожности стала предметом специального исследования у неофрейдистов, и прежде всего К. Хорни. В теории К. Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений. К. Хорни считает, что при помощи удовлетворения потребностей в привязанности, одобрении, власти над другими, любви человек стремится избавиться от тревоги, но невротические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления [35].

Кроме того, К. Хорни различает нормальную и невротическую тревожность. Нормальной тревожностью может быть признана реакция, которая адекватна реальной угрозе и которая может быть изменена конструктивно на уровне произвольного осознания или ослаблена при объективном изменении ситуации. Невротическая тревожность - это реакция на угрозу, которая соответственно неадекватна объективной опасности.

В современной психологической литературе интерпретация тревоги как эмоционального состояния является господствующей, причем в работах многих авторов это состояние сближается чаще всего с эмоцией страха и состоянием стресса. Тревога рассматривается как специфическая отражательная форма психики, запечатлевающая отношение между предметным миром и человеком или между людьми, где тревога, влияя на компоненты любого из уровней проявления активности (поведение, деятельность, действие), играет либо положительную роль, мобилизуя резервы психики, либо отрицательную, дезорганизирующую.

Субъективно тревога переживается как неприятное эмоциональное состояние различной степени интенсивности. Состояние тревоги

сопровождается изменениями в поведении или же мобилизует защитные механизмы личности. Часто повторяющиеся стрессовые ситуации приводят к выработке типичных механизмов защиты, а, следовательно, способны исказить и само развитие личности.

Состояние тревоги возникает, когда индивид воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе актуально или потенциально элементы опасности, угрозы или вреда. Ситуативно-изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности проявляющей такого рода тревожность, обозначают как «ситуативная тревожность». Это состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности как личностной черты определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка, в свою очередь, вызывает определенные эмоции.

Встречается в психологической литературе понимание тревоги в контексте фрустрации социальных потребностей (Березин Ф.Б., Вассерман Л.И.) [31]. Также как при стрессе, и при фрустрации авторы отмечают у субъекта эмоциональное неблагополучие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Но эта тревога всегда обоснованная, связанная с реальными трудностями.

Подход к объяснению склонности к тревоге с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы мы находим у отечественных психологов. Так, в лаборатории И.П. Павлова, было обнаружено, что, скорее всего нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа и меньше всего подвержены срывам животные с сильным уравновешенным типом нервной системы и с хорошей подвижностью нервных процессов. Данные Б.М. Теплова и В.Д. Небылицина также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Более высокий уровень тревожности чаще встречается у лиц со слабым типом нервной системы [5].

В психологии личности тревожность рассматривается в качестве специфического личностного свойства (Мельников В.М., Ямпольский Л.Т., Кеттелл Р.Б.). В.Л. Марищук и В.И. Евдокимов рассматривают тревожность как свойство характера, а тревогу как состояние, которое выражается в виде явлений беспокойства, напряженности, чувства опасности, неясной угрозы, особенно в ситуациях с неясностью концептуальной модели личности.

Тревожность как свойство темперамента, с их точки зрения, проявляется лишь в предрасположенности к состоянию тревоги в различных угрожающих ситуациях. В.С. Мерлин [18] и его ученики считают тревожность исключительно свойством темперамента. В их исследованиях получены статистически достоверные корреляции между показателями тревожности и основными свойствами нервной системы (слабостью, инертностью).

Ряд ученых рассматривают тревожность как социально обусловленное свойство личности. В.Р. Кисловская на основании исследования, показывающего, что уровень тревожности надежно коррелирует с социометрическим статусом во всех возрастах, делает вывод о том, что тревожность в очень значительной мере является функцией социального общения.

В отличие от тревоги как состояния тревожность как черта личности присуща далеко не каждому. Тревожный человек – это человек постоянно не уверенный в себе и своих решениях, все время ждет неприятностей, эмоционально неустойчив, мнителен, недоверчив. Тревожность как черта личности может стать предвестником развития невроза. Но, чтобы она сформировалась, человек должен накопить багаж неудачных, неадекватных способов преодоления состояния тревоги.

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность (Рогов Е.И.). Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. Говорить об иррациональности тревоги возможно только в плане ее источников, функций, отношений к ней конкретного человека [2; 27;32].

Причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение её уровня, многообразны и могут лежать во всех сферах жизнедеятельности человека (Ананьев Б.Г., Панферов В.Н., Решетников М.М.). Условно их разделяют на субъективные и объективные причины.

К субъективным относятся причины информационного характера, связанные с неверным представлением человека о себе или ситуации, приводящие к завышению субъективной значимости исхода события. К ним могут быть отнесены неадекватная самооценка, застенчивость, иррациональные убеждения и мысли («У меня никогда ничего не получится», «Я всегда должен быть первым» и т.п.), пессимизм и т.п.

Среди объективных причин, вызывающих тревогу, выделяют экстремальные условия, предъявляющие повышенные требования к психике человека и связанные с неопределённостью исхода ситуации.

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно. Это связано и с новизной и с неопределённостью ситуации школьного обучения для каждого ребёнка. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого ребенка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние.

Дубровина И.В. пишет, что исследования в школах показывают, что около 28% детей обладают неуравновешенной психикой и нуждаются в специальной психологической помощи. В одном из исследований, выполненных под руководством Шрейбер Т.В. на выборке 60 младших школьников, получены ещё более устрашающие результаты: 35% учащихся имеют высокий и 5% крайне высокий уровень тревожности. В

педагогической практике таких учеников относят к группе «трудных», запущенных или неприспособленных к школе детей. Наиболее часто встречающийся термин «психогенная школьная дезадаптация» подразумевает «психогенные реакции, психогенные заболевания и психогенное формирование личности ребенка, нарушающие его субъективный и объективный статус в школе и в семье» [8; 12; 25; 34]. Помимо этого понятия в литературе встречаются термины «школьная фобия», «школьный невроз», «дидактогенный невроз». Невроз понимается здесь не в медицинском плане, а скорее как неадекватный способ реагирования на те или иные сложности в школьной жизни. Как правило, школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки, отвечать у доски, т. е. отклоняющемся, дезадаптивном поведении. Однако такие крайние случаи проявления агрессивности или страха, тревоги, неуверенности в себе встречаются в школьной практике относительно редко. Как пишет А.М.Прихожан, чаще наблюдается состояние школьной тревожности, которая «выражается в волнении, — повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников» [21; 22; 23].

В работах Б.И.Кочубей, Е.В.Новикова, А.М.Прихожан, Б.Филлипс, И.Саразон школьная тревожность рассматривается как специфический вид тревожности, проявляющийся в младшем школьном возрасте в связи с вхождением детей в новую социальную ситуацию развития и усвоения нового вида деятельности — учения. Как указывает Ч.Д. Спилбергер, тревожность не является изначально негативной чертой личности. Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной и адаптирующейся личности. Однако высокий уровень тревожности может носить патогенный характер и негативно влиять на развитие личности и деятельность.

Школьная тревожность — это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

Изучению школьной тревожности посвящено множество исследований. В зарубежной психологии явление тревожности исследовали З. Фрейд, К. Хорни, А. Фрейд, Дж. Тейлор, Р. Мэй и другие. В отечественной психологии известны работы по проблеме тревожности В.Р. Кисловской, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханина, И.А. Мусиной, В.М. Астапова. В настоящее время в нашей стране тревожность исследуется преимущественно в узких рамках конкретных проблем: школьная тревожность (Е.В. Новикова, Т.А. Нежнова, А.М. Прихожан), экзаменационная тревожность (В.С. Ротенберг, С.М.

Бондаренко), тревожность ожиданий в социальном общении (В.Р. Кисловская, А.М. Прихожан).

Для большинства бывших дошкольников поступление в школу является сложным и важным жизненным испытанием. Учёба в школе значительно влияет на изменение режима жизни и деятельности ребёнка (его жизнь становится более жёстко регламентированной), характера отношений между ребёнком и взрослыми (отношение мамы и папы к ребёнку теперь находится в зависимости от учебных успехов или трудностей ребёнка), повышение требований к личностным, интеллектуальным, социально-психологическим качествам ребёнка. Многие дети самостоятельно справиться с этими изменениями и возникающими в связи с ними проблемами не могут.

Школьная тревожность на начальных этапах обучения рассматривается как естественный фон процесса адаптации ребёнка к школе и новой для него учебной деятельности.

Рассматривая причины школьной тревожности и тревожности младших школьников, можно выделить несколько базовых причин:

- неблагоприятные или нарушенные детско-родительские отношения;
- дисгармоничные отношения между учителем и ребёнком;
- содержание образовательных программ и характер учебной деятельности;
- достижения ребёнка в учебной деятельности и его отношение к учёбе.

Рассмотрим каждую из указанных выше причин более подробно.

В младшем школьном возрасте одной из главных причин повышенной тревожности и страхов ребёнка бывают нарушения детско-родительских отношений. Авторы книги «Эмоциональная устойчивость школьника» Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова считают, что тревожность развивается вследствие наличия у ребенка внутреннего конфликта, который может быть вызван:

1. Противоречивыми требованиями, предъявляемыми родителями, либо родителями и школой. Например, родители не пускают ребенка в школу из-за плохого самочувствия, а учитель ставит «двойку» в журнал и отчитывает его за пропуск урока в присутствии других детей.

2. Неадекватными требованиями (чаще всего завышенными). Например, родители неоднократно повторяют ребенку, что он непременно должен быть отличником, не могут и не хотят смириться с тем, что сын или дочь получает в школе не только «пятерки» и не является лучшим учеником класса. В тех случаях, когда воспитание основывается на завышенных требованиях, с которыми ребенок не в силах справиться или справляется с трудом, тревожность может вызываться боязнью не справиться, сделать не так, как нужно. Чем более родители ориентированы на достижение ребенком высоких учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность. Интересно, что учебные успехи ребенка для родителей в подавляющем большинстве случаев выражаются в получаемых ими оценках и измеряются ими. Известно, что сейчас объективность оценивания знаний учащихся

подвергается сомнению даже самой педагогикой. Оценка во многом является результатом отношения учителя к ребенку, знания которого в данный момент оцениваются. Поэтому в случае, когда ученик в реальности добивается каких-либо учебных результатов, но учитель стереотипно продолжает ставить ему «двойки» (или «тройки», или «четверки»), не повышая оценки, родители зачастую не оказывают ему эмоциональной поддержки, поскольку просто не имеют представления о его реальных успехах. Тем самым мотивация ребенка, связанная с достижениями в учебной деятельности, не подкрепляется, и может со временем исчезнуть [15].

3. Негативными требованиями, которые унижают ребенка, ставят его в зависимое положение. Например, учитель говорит ребенку: «Если ты расскажешь, кто плохо себя вел в мое отсутствие, я не сообщу маме, что ты подрался».

Тревожность ребенка во многом зависит от уровня тревожности окружающих его взрослых. Высокая тревожность родителей передается ребенку. В семьях с доброжелательными отношениями дети менее тревожны, чем в семьях, где часто возникают конфликты.

Интересен тот факт, что после развода родителей, когда, казалось бы, в семье закончились скандалы, уровень тревожности ребенка не снижается, а, как правило, резко возрастает. Психолог Е.Ю. Брель выявила и такую закономерность: тревожность детей возрастает в том случае, если родители не удовлетворены своей работой, жилищными условиями, материальным положением [3].

Авторитарный стиль родительского воспитания в семье тоже не способствует внутреннему спокойствию ребенка. Существует мнение, что учебная тревожность начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Этому могут способствовать как стиль работы воспитателя, так и завышенные требования к ребенку, постоянные сравнения его с другими детьми. В некоторых семьях на протяжении всего года, предшествующего поступлению в школу, в присутствии ребенка ведутся разговоры о выборе «достойной» школы, «перспективного» учителя. Озабоченность родителей передается и детям.

Кроме того, родители нанимают ребенку многочисленных учителей, часами выполняют с ним задания. Неокрепший и еще не готовый к такому интенсивному обучению организм ребенка иногда не выдерживает, ребёнок начинает болеть, желание учиться пропадает, а тревожность по поводу грядущего обучения стремительно возрастает. Тревожность может быть сопряжена с неврозом или с другими психическими расстройствами. В этих случаях необходима помощь медицинских специалистов.

Важнейшей причиной, вызывающей детскую тревожность, являются неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Так, отвержение, непринятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материнской

любви. Неудовлетворение потребности в любви будет побуждать его добиваться ее удовлетворения любыми способами.

Детская тревожность может быть следствием и симбиотических отношений ребенка с матерью, когда мать ощущает себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и неприятностей жизни. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Вместо активности и самостоятельности развиваются пассивность и зависимость.

Достаточно подробно описано влияние особенностей детско-родительских отношений на формирование страхов у дошкольников А.И.Захаровым [9]. Подчеркивается, что тип взаимодействия и эмоционального отношения родителей является главным фактором, влияющим на психическое, психологическое здоровье ребёнка и его психоэмоциональное развитие. В частности А.И. Захаров указывает, что для семейной ситуации детей с высоким уровнем страхов характерно – высокий уровень требовательности и строгости родителей к детям, высокой тревожности их за ребёнка, низкий уровень эмоциональной близости родителя и ребёнка, низкий уровень последовательности в воспитании. Общие типы семейного воспитания, связанные с возникновением страхов у старших дошкольников: низкий уровень эмоциональной близости, высокий уровень родительской тревожности, недостаточная способность родителей воспринимать и понимать причины эмоционального состояния ребёнка, низкий уровень безусловного принятия, неумение оказывать ребёнку эмоциональную поддержку.

Отношение ребёнка к школе и эмоции, возникающие в процессе учебной деятельности, напрямую связаны с характером межличностных отношений ребёнка и педагогов.

Неблагоприятные отношения с педагогами как фактор формирования школьной тревожности многослойны. Во-первых, тревожность может порождаться стилем взаимодействия с учениками, которого придерживается учитель. Даже не беря в расчет такие очевидные случаи, как применение учителем физического насилия, оскорбление детей, можно выделить особенности стиля педагогического взаимодействия, способствующего формированию школьной тревожности. Наиболее высокий уровень школьной тревожности демонстрируют дети из классов учителей, исповедующих так называемый «рассуждающе-методический» стиль педагогической деятельности. Этот стиль характеризуется одинаково высокой требовательностью учителя к «сильным» и «слабым» ученикам, нетерпимостью к нарушениям дисциплины, склонностью переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценкам личности учащегося при высокой методической грамотности. В таких условиях ученики не стремятся выходить к доске, боятся ошибиться при устном ответе.

Во-вторых, формированию тревожности могут способствовать завышенные требования, предъявляемые педагогом к ученикам; эти

требования часто не соответствуют возрастным возможностям детей. Нередко учителя рассматривают школьную тревожность как положительную характеристику ребенка, которая свидетельствует о его ответственности, исполнительности, заинтересованности в учебе, и специально стараются нагнетать эмоциональную напряженность в учебном процессе, что дает прямо противоположный эффект.

В-третьих, тревожность может быть вызвана избирательным отношением педагога к конкретному ребенку, например, связанным с систематическим нарушением этим ребенком правил поведения на уроке. Учитывая, что недисциплинированность в подавляющем большинстве случаев является именно следствием уже сформировавшейся школьной тревожности постоянное «негативное внимание» со стороны учителя будет способствовать ее фиксации и усилению, подкрепляя тем самым и нежелательные формы поведения ребенка [23; 25].

В некоторых случаях личностные особенности педагога и специфика его педагогических убеждений также могут выступать в качестве фактора повышения школьной тревожности младших школьников (например, введение педагогом ряда жёстких ограничений на спонтанную активность в играх, в деятельности; ограничение детской непоследовательности на занятиях, например, обрывание детей; прерывание эмоциональных проявлений детей). Так, если в процессе деятельности у ребенка возникают эмоции, их необходимо выплеснуть, чему может препятствовать авторитарный педагог или педагог с низким уровнем экспрессивности и эмпатии. Жесткие рамки, устанавливаемые таким педагогом, нередко подразумевают и высокий темп занятия, что держит ребенка в постоянном напряжении в течение длительного времени, и порождает страх не успеть или сделать неправильно.

Тревожность возникает также в ситуации соперничества, конкуренции, которую может также излишне стимулировать учитель. Особенно сильную тревожность такие ситуации будут вызывать у детей, воспитание которых проходит в условиях гиперсоциализации. В этом случае дети, попадая в ситуацию соперничества, будут стремиться быть первыми, любой ценой достигнуть самых высоких результатов.

Возникновение школьной тревожности непосредственно связано с социально-психологическими факторами или фактором образовательной среды. И.М.Улановская характеризует образовательную среду как целостную качественную характеристику внутренней жизни школы, которая определяется теми конкретными задачами, которые школа ставит и решает в своей деятельности; проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются (к средствам относятся выбираемые школой учебные программы, организация работы на уроках, тип взаимодействия педагогов с учащимися, качество оценок, стиль неформальных отношений между детьми, организация внеучебной школьной жизни, материально-техническое оснащение школы, оформление классов и коридоров и т.п.); содержательно

оценивается по тому эффекту в личностном (самооценка, уровень притязаний, тревожность, преобладающая мотивация), социальном (компетентность в общении, статус в классе, поведение в конфликте и т.п.), интеллектуальном развитии детей, которого она позволяет достичь [32].

Школьная образовательная среда описывается следующими признаками:

- физическое пространство, характеризующееся эстетическими особенностями и определяющее возможности пространственных перемещений ребенка;
- человеческие факторы, связанные с характеристиками системы «ученик – учитель – администрация – родители»;
- программа обучения.

Наименьшим «фактором риска» формирования школьной тревожности, безусловно, является первый признак. Дизайн школьного помещения как компонент образовательной среды – это наименее стрессогенный фактор, хотя отдельные исследования показывают, что причиной возникновения школьной тревожности в некоторых случаях могут стать и те или иные школьные помещения.

В число факторов, воздействие которых способствует формированию и закреплению школьной тревожности входят:

- учебные перегрузки;
- неспособность учащегося справиться со школьной программой;
- регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации;
- смена школьного коллектива и/или неприятие ребёнка детским коллективом.

Учебные перегрузки обусловлены разнообразными сторонами современной системы организации учебного процесса [19].

Во-первых, они связаны со структурой учебного года. Исследования показывают, что после шести недель активных занятий у детей (прежде всего, младших школьников и подростков) резко снижается уровень работоспособности и возрастает уровень тревожности. Восстановление оптимального для учебной деятельности состояния требует как минимум недельного перерыва. Этому правилу, как показывает практика, не удовлетворяют по меньшей мере три учебных четверти из четырех. Только в последние годы и только первоклассники получили привилегию – дополнительные каникулы в середине изматывающей и длинной третьей четверти. А для остальных параллелей самая короткая четверть – вторая – длится, как правило, семь недель.

Во-вторых, перегрузки могут вызываться загруженностью ребенка школьными делами в течение учебной недели. Днями с оптимальной учебной работоспособностью являются вторник и среда, затем, начиная с четверга, эффективность учебной деятельности резко снижается. Для полноценного отдыха и восстановления сил ребенку необходим как минимум один полноценный выходной в неделю, когда он может не возвращаться к

выполнению домашних заданий и других школьных дел. Установлено, что учащиеся, получающие домашние задания на выходные, характеризуются более высоким уровнем тревожности, чем их сверстники, «имеющие возможность полностью посвятить воскресенье отдыху».

И, наконец, в-третьих, свой вклад в перегрузки учащихся вносит принятая сейчас длительность урока. Наблюдения за поведением детей в течение урока показывают, что за первые 30 минут урока ребенок отвлекается более чем в три раза меньше, чем за 15 последних. Почти половина всех случаев отвлекаемости приходится на последние 10 минут урока. Тогда же относительно возрастает и уровень школьной тревожности.

Неспособность учащегося справиться со школьной программой может быть вызвана самыми разными причинами:

- повышенным уровнем сложности учебных программ, не соответствующих уровню развития детей, что особенно характерно для столь любимых родителями «престижных школ», где, по данным исследований, дети значительно тревожнее, чем в обычных общеобразовательных школах, при этом, чем сложнее программа, тем более выражено дезорганизирующее влияние тревожности;

- недостаточным уровнем развития высших психических функций учащихся, педагогической запущенностью;

- недостаточной профессиональной компетентностью учителя, не владеющего навыками подачи материала или педагогического общения;

- психологическим синдромом хронической неуспешности, который, как правило, складывается в младшем школьном возрасте; основная особенность психологического профиля такого ребенка – высокая тревожность, вызванная несовпадениями между ожиданиями взрослых и достижениями ребенка. Школьная тревожность связана с успеваемостью. Наиболее «тревожными» детьми являются двоечники и отличники. «Середнячки» в плане успеваемости характеризуются большей эмоциональной устойчивостью по сравнению с теми, кто ориентирован на получение одних «пятерок» или не рассчитывает особенно на оценку выше «тройки».

Более детальное рассмотрение школьной успешности тревожных детей показывает, однако, что хорошая или относительно хорошая успеваемость часто достигается нерациональными, не соответствующими возможностям школьников методами за счет неоправданно высоких трудовых, в том числе временных затрат. Совместный анализ психологических и медицинских данных также свидетельствует, что это нередко происходит за счет здоровья детей: у таких школьников в течение учебного года резко ухудшается состояние здоровья, они переходят в более низкие по уровню группы здоровья, у них возникает вегетососудистая дистония. У тревожных учащихся значительно чаще, чем у других школьников, встречаются срывы в более сложных, нестандартных ситуациях (контрольные, экзамены, особенно вступительные).

Регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации оказывают сильное влияние на эмоциональное состояние школьника, поскольку проверка интеллекта, способностей, знаний вообще относится к наиболее психологически дискомфортным ситуациям, особенно если эта проверка так или иначе связана с социальным статусом личности. Соображения престижа, стремление к уважению и авторитету в глазах одноклассников, родителей, учителей, желание получить хорошую оценку, оправдывающую затраченные на подготовку усилия, в конечном счете, определяют эмоционально-напряженный характер оценочной ситуации, что подкрепляется тем, что тревожность зачастую сопровождается поиском социального одобрения [4].

Для некоторых учащихся стрессогенным фактором может являться любой ответ на уроке, в том числе наиболее распространенный ответ «с места». Как правило, это связано с повышенной застенчивостью ребенка, отсутствием необходимых коммуникативных навыков или же с гипертрофированной мотивацией «быть хорошим», «быть умным», «быть лучше всех», «получить «пятерку»», указывающей на конфликтность самооценки и уже сформированную школьную тревожность.

Однако большинство детей испытывает тревожность при более серьезных «проверках» – на контрольных работах или экзаменах. Главной причиной этой тревожности является неопределенность представлений о результате будущей деятельности.

Негативное влияние ситуации проверки знаний, прежде всего, сказывается на тех учащихся, для которых тревожность является устойчивой личностной особенностью. Этим детям проще сдавать контрольные, экзаменационные и зачетные работы в письменной форме, поскольку так из оценочной ситуации исключается два потенциально стрессогенных компонента – компонент взаимодействия с учителем и компонент «публичности» ответа. Это и понятно: чем выше тревожность, тем труднее даются ситуации, потенциально угрожающие самооценке, тем более вероятен дезорганизирующий эффект тревожности.

Однако «экзаменационно-оценочная» тревога возникает и у тех детей, которые не обладают тревожными чертами личности. В этом случае она детерминирована сугубо ситуационными факторами, однако, будучи достаточно интенсивной, также дезорганизует деятельность ученика, не позволяя ему раскрыться на экзамене с лучшей стороны, затрудняя изложение даже хорошо выученного материала [4].

Смена школьного коллектива сама по себе является мощным стрессогенным фактором, поскольку предполагает необходимость установления новых взаимосвязей с незнакомыми сверстниками, причем результат субъективных усилий не определен, поскольку в основном зависит от других людей (тех учащихся, из которых состоит новый класс). Следовательно, переход из школы в школу (реже – из класса в класс) провоцирует формирование тревожности (прежде всего межличностной).

Благополучные отношения с одноклассниками являются важнейшим ресурсом мотивации посещения школы. Отказ посещать школу нередко сопровождается высказываниями типа «а еще в моем классе учатся дураки», «с ними скучно» и т. д. Аналогичный эффект вызывает и непринятие детским коллективом «старичка», которого, как правило, одноклассники связывают с его «ненормальностью»: мешает на уроках, дерзит любимым учителям, ябедничает, ни с кем не общается, считает себя лучше других [12; 19].

Повышенная школьная тревожность, оказывающая дезорганизующее влияние на учебную деятельность ребенка, может быть вызвана как сугубо ситуационными факторами, так и подкрепляться индивидуальными особенностями ребенка (темпераментом, характером, системой взаимоотношений со значимыми людьми вне школы).

Можно выделить две большие группы признаков тревоги: первая – физиологические признаки, протекающие на уровне соматических симптомов и ощущений; вторая – реакции, протекающие в психической сфере.

Чаще всего, соматические признаки проявляются в увеличении частоты дыхания и сердцебиения, возрастании общей возбужденности, снижении порогов чувствительности. К ним также относятся: ком в горле, ощущение тяжести или боль в голове, чувство жара, слабость в ногах, дрожание рук, боль в животе, холодные и влажные ладони, неожиданное и не к месту желание сходить в туалет, чувство собственной неловкости, неаккуратности, неуклюжести, зуд и многое другое. Эти ощущения объясняют нам, почему ученик, идя к доске, тщательно трет нос, одергивает костюм, почему мел дрожит в его руке и падает на пол, почему во время контрольной кто-то запускает всю пятерню в волосы, кто-то не может прокашляться, а кто-то настойчиво просится выйти. Нередко это раздражает взрослых, которые даже в таких естественных и невинных проявлениях подчас усматривают злой умысел. Психомоторный уровень нервно-психического реагирования, соответствующий данному возрасту отражается в частом возникновении у тревожных детей системных двигательных расстройств в виде преходящих запинок речи, тиков в различных мышцах. Часто в этом возрасте тревога может проявляться в виде общих и системных нарушений: энуреза, энкопреза, расстройств сна и аппетита.

Психологические и поведенческие реакции тревоги еще более разнообразны, причудливы и неожиданны. Тревога, как правило, влечет за собой затруднение принятия решений, нарушение координации движений. Иногда напряжение тревожного ожидания так велико, что человек невольно сам причиняет себе боль (отсюда неожиданные удары, падения). Дети, как недостаточно подготовленные к преодолению тревожных ситуаций субъекта, часто прибегают к лжи, фантазиям, становятся невнимательными, рассеянными, застенчивыми [34]. На фоне утраты свойственной детям этого возраста жизнерадостности, оптимистического мироощущения, отчетливо выступают поведенческие проявления тревоги: пассивность, вялость,

замкнутость, потеря интереса к играм, затруднения в школе в связи с нарушениями активного внимания, медленным усвоением учебного материала.

Другим характерным проявлением тревоги могут выступать различные формы девиантного (отклоняющегося) поведения, что особенно типично для мальчиков. Это выражается в раздражительности, обидчивости, драчливости и других агрессивных актах, а также в уходах из дома и из школы по незначительным поводам, а порой и без видимой причины [34].

Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Тревожные дети отличаются особой чувствительностью, мнительностью и впечатлительностью. Также дети нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. Это характерно для тех детей, чьи родители ставят перед ними непосильные задачи, требуя того, что дети выполнить не в состоянии. Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения. У таких детей можно заметить разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы учителя низким и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило, возникает двигательное возбуждение: ребенок тербит руками одежду, манипулирует чем-нибудь. Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера: они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы. Манипуляции с собственным телом снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивают [8; 11].

Проведенные А.М.Прихожан исследования подтвердили наличие двух основных категорий тревожности [21]:

- 1) открытая – сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги;
- 2) скрытая – в разной степени не осознаваемая, проявляющаяся либо чрезмерным спокойствием, нечувствительностью к реальному неблагополучию и даже отрицанием его, либо косвенным путем через специфические способы поведения.

Внутри этих категорий были выявлены и подверглись специальному анализу различные формы тревожности, которые представляют собой особое сочетание характера переживания, осознания, вербального и невербального выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности. Форма тревожности проявляется в стихийно складывающихся способах ее преодоления и компенсации, а также в отношении ребенка к этому переживанию.

А.М.Прихожан были выделены три формы открытой тревожности.

1. Острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность – сильная, осознаваемая, проявляемая внешне через симптомы тревоги, самостоятельно справиться с ней индивид не может.

2. Регулируемая и компенсируемая тревожность, при которой дети самостоятельно вырабатывают достаточно эффективные способы, позволяющие справляться с имеющейся у них тревожностью. По характеристикам используемых для этих целей способов внутри этой формы выделились две субформы: а) снижение уровня тревожности и б) использование ее для стимуляции собственной деятельности, повышения активности. Регулируемая и компенсируемая тревожность встречалась преимущественно в двух возрастах: младшем школьном и раннем юношеском. Обе формы тревожности оценивались детьми как неприятное, тяжелое переживание, от которого они хотели бы избавиться.

3. Культивируемая тревожность, которая осознается и переживается как ценное для личности качество, позволяющее добиваться желаемого. Во-первых, она может признаваться индивидом как основной регулятор его активности, обеспечивающий его организованность, ответственность. Во-вторых, она может выступать как некая мировоззренческая и ценностная установка. В-третьих, она нередко проявляется в поиске определенной «условной выгоды» от наличия тревожности и выражается через усиление симптомов. Культивируемая тревожность наблюдается преимущественно в старшем подростковом-раннем юношеском возрастах.

Формы скрытой тревожности отмечаются примерно в равной степени во всех возрастах. Скрытая тревожность встречается существенно реже, чем открытая. Одна из ее форм – «неадекватное спокойствие». В этих случаях индивид, скрывая тревогу как от окружающих, так и от самого себя, вырабатывает сильные и негибкие способы защиты от нее, препятствующие осознанию как определенных угроз в окружающем мире, так и собственных переживаний. У таких детей не наблюдается внешних признаков тревожности, напротив, они характеризуются повышенным, чрезмерным спокойствием.

Вторая форма скрытой тревожности – «уход от ситуации» – встречалась достаточно редко примерно в равной степени во всех возрастах.

Говоря о формах тревожности, нельзя не коснуться также проблемы так называемой «замаскированной» тревожности. «Масками» тревожности называют такие формы поведения, которые, имея вид ярко выраженных проявлений личностных особенностей, порождаемых тревожностью, позволяют человеку вместе с тем переживать ее в смягченном виде и не проявлять вовне. В качестве таких «масок» чаще всего описываются агрессивность, зависимость, апатия, чрезмерная мечтательность, лень, лживость, ложная гиперактивность. (Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова, К. Бютнер, Б. Е. Рюбаш, К. Хорни и др.). Кроме того, Б. И. Кочубей и Е. В.

Новикова относят к «маскам» и случаи соматизации симптомов тревоги, «уход в болезнь».

Проблема ранней диагностики и коррекции тревоги и тревожности связана с многочисленными эмпирически доказанными фактами негативного влияния тревожности на личностное развитие ребёнка и его успешность в различных видах деятельности.

Согласно проведенным Р.Б.Кеттеллом исследованиям, лица с высокими оценками по фактору «тревожности» характеризуются возбудимостью, высокой эмоциональностью, стремлением избегать неудач, неуверенностью в отношении новых видов деятельности, ухудшением результатов деятельности в напряженных условиях и при воздействии помех. Анализ психологической литературы позволяет выделить основные негативные стороны высокого уровня личностной тревожности.

Поведение повышено тревожных людей в деятельности направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности. «Высокотревожные» индивиды эмоционально острее, чем «низкотревожные», реагируют на сообщения о неудаче. «Высокотревожные» люди хуже, чем «низкотревожные», работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи. Боязнь неудачи — характерная черта «высокотревожных» людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха. Для «высокотревожных» людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче.

Высокая личностная тревожность отрицательно влияет на результаты деятельности. Отмечается корреляция тревожности со свойствами личности, от которых зависит учебная успеваемость (Микляева А.В., Румянцева П.В., Прихожан А.М.).

При работе с одарёнными детьми Изюмовой С.А. обнаружено, что высокой тревожностью обладают дети с нестандартным креативным мышлением. Именно у них особенно ярко проявляются межличностная и учебная тревожность. У некоторых детей это выражается в трудностях в общении со сверстниками и неуспешном школьном обучении. Отрицательные последствия тревожности выражаются в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

В психологической сфере тревожность проявляется в изменении уровня притязаний личности, в снижении самооценки, решительности, уверенности в себе. Отмечается обратная связь уровня тревожности с такими особенностями личности, как социальная активность, стремление к лидерству, эмоциональная устойчивость, степень нейротизма и интровертированности [11; 23].

Многочисленными исследованиями доказано, что школьная тревожность связана с мотивацией обучения, социометрическим статусом ребёнка, структурными характеристиками интеллекта (Дусавицкий А.К., Кисловская В.Р., Панасюк Е.В., Мони́на Г.Б., Лютова Е.К.).

Помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования личности. Тревожность ведет к утрате человеком уверенности в своих возможностях в общении, связана с отрицательным социальным статусом, формирует конфликтные отношения.

Тревога может также закреплять неадекватные, саморазрушительные защитные механизмы и способна причудливым образом искажать мышление, и действие. Поэтому тревога занимает видное место в обсуждениях различных вариантов психопатологии развития у детей и подростков. Например, Д.Н.Исаев в работе, посвящённой проблеме психосоматических расстройств у детей, пишет, что существует ряд личностных особенностей, которые наиболее часто в разных комбинациях встречаются при всех психосоматических расстройствах. К ним относятся замкнутость, недоверчивость, сензитивность (чувствительность), склонность к лёгкому возникновению фрустраций; невысокий уровень интеллекта в сочетании с установкой на высокие достижения, преобладание отрицательных эмоций над положительными, тревожность [11].

Статистика показывает, что доля клинически выраженных тревожных расстройств в населении детско-подросткового возраста развитых стран, включая Россию, составляет около половины всей психической патологии в этой возрастной группе (Слободская Е.Р., Ахметова О.А., Кузнецова В.Б., Рябиченко Т.И., Князев Г.Г.).

Дубровина И.В. на основе наблюдения и опыта практической работы с младшими школьниками выделяет несколько групп детей, страдающих «школьными невротами» [25]:

1. Дети с явными отклонениями в поведении. Они вызывающе ведут себя на уроках, ходят по классу во время занятий, грубят учителю, неуправляемы, проявляют агрессивность по отношению не только к учителям, но и к одноклассникам. Как правило, учатся плохо. Самооценка завышена. Чаще всего учителя относят их к педагогически запущенным или даже к умственно отсталым детям.

2. Успевающие школьники, которые удовлетворительно вели себя на уроках, но в результате перегрузок или эмоциональных потрясений вдруг начинают резко меняться буквально на глазах. У них появляется депрессия, апатия. Учителя говорят о таком ученике, что его как будто подменили, что он потерял интерес к учебе. Ребенок отказывается ходить в школу, начинает грубить, огрызается. У него могут возникнуть навязчивые явления, невротическая депрессия, проявляющаяся в сниженном фоне настроения, эмоциональной лабильности, тревоге. Для этой группы детей иногда бывают

характерны также аутизм (ребенок теряет контакт с действительностью, интерес к окружающим, полностью погружается в собственные переживания), мутизм (отказ от коммуникативной речи, полный или частичный, например, отказ разговаривать со взрослыми).

3. Школьники, у которых при внешнем кажущемся благополучии (хорошая успеваемость, удовлетворительное поведение) наблюдаются различные признаки эмоционального неблагополучия: боязнь отвечать у доски, при устных ответах с места – тремор рук, говорят очень тихо, плаксивы, всегда в стороне. У таких школьников повышенный уровень тревожности, их самооценка, как правило, занижена, они очень ранимы. В силу застенчивости, повышенной тревожности такие ученики не могут проявить в полной мере свои способности. Уровень развития невербального интеллекта таких детей намного выше уровня вербального. Их потенциальные возможности могут полностью раскрываться только в индивидуальной работе.

Необходимо отметить, что выделение трех форм проявлений школьных невротических состояний достаточно условно. Исследования детей показывают, что агрессивность в первом случае, апатичность во втором, и зажатость, скованность в третьем – это различные способы неадекватной психологической защиты. Характер и проявления психологической защиты при школьных невротических состояниях зависят, прежде всего, от типа высшей нервной деятельности, от особенностей воспитания в семье, от самой психотравмирующей ситуации.

Тревога, подобно другим психологическим переменным, может либо способствовать развитию, либо блокировать его. Что касается позитивной стороны, то она предотвращает постоянное повторение болезненных или деструктивных ситуаций; повышает уровень мотивации, позволяя ребенку максимально использовать свои способности, и порождает механизмы защиты, которые могут быть социально адаптивными и способствующими росту.

2.2. Диагностика тревоги, тревожности, страхов и их причин

Стоит заметить, что в последние годы, особенно актуальными стали исследования, посвященные эмоционально-личностным проблемам человека, а также проблемам психологического здоровья и благополучия. Своевременная диагностика эмоционального неблагополучия ребёнка в целом и тревоги, тревожности в частности, позволяет осуществлять эффективную психопрофилактическую и коррекционно-развивающую работу. Значительная часть методик диагностики перечисленных в данном разделе представлена в списке литературы к разделу [1; 4; 7; 10; 13; 19; 21; 22; 24; 26; 27; 28; 29].

Необходимо отметить, что относительно высокий уровень тревожности, снижение самооценки, эмоциональная неуравновешенность

являются типичными, характерными для первых месяцев учёбы. Они свидетельствуют о том, что жизнь ребёнка изменилась и начались процессы подстройки поведения ребёнка под новые школьные требования и правила. То есть повышенная школьная тревожность может рассматриваться как симптом адаптационного периода. В первом классе он обычно продолжается около 1-3 месяцев. Таким образом, проводить диагностику школьной тревожности и планировать, начинать психолого-педагогическую работу с тревожными детьми целесообразнее всего во второй-третьей четверти.

Все методики диагностики тревоги, тревожности и страхов в младшем школьном возрасте можно разделить на следующие группы. Во-первых, субъективные методики, позволяющие получить информацию о состоянии и переживаниях ребёнка от него самого. Это вероятно самая большая группа диагностических методик, посвящённых проблеме тревоги и тревожности. Но, необходимо обратить внимание на тот факт, что этот тип методик требует от испытуемого хорошо развитых рефлексивных способностей, адекватности самовосприятия, наличие опыта самонаблюдения и интроспективного анализа. Поэтому применение данных методик и анализ полученных с их помощью результатов, требует привлечения более объективных источников информации. Такими источниками могут стать родители, педагоги, психолог, которые на основе систематических наблюдений за ребёнком, формализованных экспертных оценок могут выявить поведенческие признаки, симптомы негативных переживаний ребёнка.

И конечно, нельзя не сказать о роли проективного метода в диагностике детской тревожности. В силу ограниченности самопознания многих детей младшего школьного возраста, иногда низкого уровня речевых или интеллектуальных способностей, трудностей идентификации и дифференциации собственных переживаний, проективные методики оказываются эффективным и высокочувствительным к изменениям в эмоциональной сфере ребёнка методом диагностики. Предмет диагностики при использовании проективных методов представлен испытуемому неявно, что обеспечивает большую достоверность данных и снижает влияние эффекта социальной желательности, который у младших школьников очень сильно выражен.

Таким образом, наибольшая точность диагностики тревоги и тревожности возможна только при комплексном использовании разных групп диагностических методик.

Далее в таблице 4 представлен перечень диагностических методик, которые можно использовать в работе с детьми младшего школьного возраста. Выбор методик должен быть обусловлен не только возрастными особенностями ребёнка и целями диагностики, которые ставит перед собой психолог, но и содержанием запроса на диагностику, а также собранными анамнестическими сведениями о ребёнке (данные психологического и педагогического анамнеза).

Таблица 4. Методики диагностики тревоги, тревожности и страхов
в младшем школьном возрасте

Наименование и авторы методики	Диагностируемые параметры	Ограничения в использовании
Субъективные методики (анкеты, опросники, самоотчёты)		
Шкала явной тревожности СМАС Дж.Тейлор в адаптации А.М.Прихожан	Уровень тревожности	Для детей 7-12 лет С детьми 7-8 лет предпочтительно индивидуальное проведение методики
Тест школьной тревожности Филлипса	Общая тревожность в школе; переживание социального стресса; фрустрация потребности в успехе; страх самовыражения; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; физиологическая сопротивляемость стрессу; страхи в отношениях с учителями	Нет сведений об адаптации в России. Для детей 11-14 лет
Методика многомерной оценки детской тревожности (МОДТ) Е.Е.Малкова (Ромицына)	Общая тревожность; тревога в отношениях со сверстниками, учителями, родителями; тревога, связанная с оценкой окружающих; тревога, связанная с успешностью в обучении; тревога в ситуациях самовыражения; тревога в ситуациях проверки знаний; связанное с тревогой снижение психической активности; вегетативная еактивность, связанная с тревогой	Для детей 8-18 лет
Личностный опросник Р.Б.Кеттелла 12 PF	Фактор С (ранимость, эмоциональная неустойчивость), Н (робость, чувствительность к угрозе), О (тревожность, озабоченность)	Для детей 8-12 лет
Индивидуально-	Тревожность, сензитивность,	Для детей 10-15 лет

типологический детский опросник (ИТДО) Л.Н.Собчик	лабильность	
Опросник тревожности Н.Имедадзе в адаптации С.М.Зелинского, В.Е.Кагана	Тревожность	Для детей 10-15 лет
Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан	Общая, школьная, самооценочная, межличностная и магическая тревожность	Форма А для детей 10-12 лет, форма Б – для детей 13-16 лет
Проективные методики		
Тест детской тревожности Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен в адаптации В.М.Астапова	Общая тревожность; тревога в ситуациях общения со взрослыми и сверстниками	Для детей 6-7 лет
Проективная методика диагностики школьной тревожности Е.Амен, Н.Ренисон в адаптации А.М.Прихожан	Общий уровень тревожности	Для детей 6-9 лет Качественная обработка данных
Тест сказок Ж.Руайе	Тревога в детско-родительских отношениях, тревожность, страхи	Для детей 4-12 лет Сказки «Цыплёнок», «Кукушка», «Непохожий медвежонок», «Нора», «Сны»
Метод цветочных выборов Л.Н.Собчик	Оценка тревожности	Для детей от 4 лет Качественный анализ цветочных предпочтений.
Графическая методика «Кактус» Панфилова М.А.	Неуверенность в себе, зависимость; скрытность; тревожность; стремление к защите	Для детей от 4 лет
«Страхи в домиках» Панфилова М.А	Конкретные группы страхов: социально-психологические,	Для детей 6-15 лет

Захаров А.И.	магические, медицинские и т.п.	
Рисунок школы А.И.Баркан	Отношение к школе, школьная тревожность	Индивидуальная форма проведения, обязательная беседа по рисунку Для детей 6-10 лет
Тест «Рука» (Hand-test) Э.Вагнер, Б.Брайклин, З.Пиотровский в адаптации Н.Семаго	Тревожность, пассивность, зависимость, коэффициент ожидаемой агрессии (тревожности)	Для детей 4-12 лет
Метод незаконченных предложений в модификации Микляевой А.В., Румянцевой П.В.	Школьные страхи, школьная тревожность	Качественный анализ содержания ответов и их эмоциональной «окраски»
Методики наблюдения и экспертной оценки		
Карта наблюдений Д.Стотта	Тревожность по отношению к взрослым, тревожность по отношению к детям, невротические симптомы	Используется педагогом, психологом для углублённого изучения детей с проблемами школьной адаптации
Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко	Уровень тревожности	Предлагается родителям детей 6-8 лет
Карта наблюдения для определения школьной тревожности на уроке Микляева А.В., Румянцева П.В.	Вербальные и невербальные проявления школьной тревожности	Для психологов и педагогов учащихся 1-11 классов
Методика экспертного опроса Микляева А.В., Румянцева П.В.	Поведенческие проявления школьной тревожности	Для родителей и учителей учащихся 1-11 классов

Представленные в таблице 4 методики позволяют построить индивидуальный портрет тревожного ребёнка (типичные проявления тревоги и тревожности; ситуации их вызывающие; уровень переживания тревоги; наличие поведенческих, физиологических, соматических нарушений, связанных с повышенной тревожностью). Результаты такой диагностики могут стать основанием для выявления группы детей или отдельного ребёнка, нуждающегося в психолого-педагогической помощи. Однако этих результатов недостаточно для планирования содержания психолого-педагогической помощи.

Чтобы определить, какая именно работа необходима (профилактическая, консультативная, коррекционно-развивающая) и с кем эта работа должна вестись (с самим ребёнком, его родителями, учителями, классом, в котором учится ребёнок), нужно провести углублённую диагностику причин повышенной тревоги, тревожности ребёнка. Подробно возможные причины, вызывающие тревогу и тревожность, обсуждались в главе 2.1. Некоторые из этих причин могли быть исключены психологом в процессе уточнения запроса, сбора психологического и педагогического анамнеза (анализ сведений, представленных родителями ребёнка, его учителями, анализ личного дела, истории развития ребёнка, анализ продуктов его деятельности – журнал успеваемости, рабочие тетради, школьный дневник).

Для выявления скрытых причин тревожности ребёнка можно предложить диагностические методики, представленные в таблице 5.

Таблица 5. Методики диагностики причин детской тревоги, тревожности и страхов в младшем школьном возрасте

Предполагаемые причины проблемы	Рекомендуемые методики диагностики	Диагностируемые параметры
Индивидуально-психологические особенности ребёнка	Теппинг-тест Е.П.Ильин	Тип нервной системы (сила-слабость, уравновешенность-неуравновешенность)
	Опросник темперамента А.Томаса-С.Чесса (для родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста)	Свойства темперамента: активность, приближение-избегание, адаптивность, порог чувствительности, качество настроения и т.п.
	Анкета для изучения типа темперамента ребёнка Г.П.Лаврентьевой, Т.М.Титаренко в	Типы темперамента – холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик (анкета для родителей)

	модификации С.В.Зверевой	
	Методика изучения самооценки Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан	Самооценка и уровень притязаний
Непринятие ребёнка в детском коллективе	Социометрия	Статусное положение ребёнка в классе, при использовании непараметрической процедуры – потребность ребёнка в общении с одноклассниками и её удовлетворённость или неудовлетворённость
	Проективная методика «Дерево» Л.П.Пономаренко	Социальная адаптированность ребёнка в классе, общительность, замкнутость
Отношения и характер взаимодействия с ребёнком в семье	Опросник «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий	Вина, тревожность, напряжённость
	Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г.Эйдемиллер	Уровень протекции, степень удовлетворения потребностей ребёнка, требовательность к ребёнку, неустойчивый стиль воспитания (для родителей детей 3-10 лет)
	Опросник на оценку типа привязанности к матери в младшем школьном возрасте Е.В. Пупырева	Тип привязанности (надёжная, избегающая, амбивалентно тревожная); эмоциональная близость с матерью, совместная деятельность, эмоциональная чуткость матери, принятие матери, базовое доверие
	Методика «Родительская и профессиональная тревожность» Дж.Тейлор в модификации	Уровень общей, профессиональной, родительской тревожности, эмоциональное неблагополучие (для родителей детей 8-16

	А.М.Прихожан	лет)
	Тест-опросник родительского отношения (ОРО), авторы А.Я. Варга, В.В. Столин.	Принятие-отвержение родителем ребёнка, коопе- рация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник (для родителей детей 3-10 лет)
	Опросник изучения особенностей детско- родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.И.Захарова	Родительская чувствительность к переживаниям ребёнка, эмоциональное принятие, поведенческие особенности эмоционального взаимодействия (стремление к телесному контакту, оказание эмоциональной поддержки)
	Методика «Моя семья» М.Егоровой	Доминантность родителей, отношение к школе и учителям, взаимопомощь в семье, жёсткость-гибкость методов воспитания (для детей младшего школьного и подросткового возраста)
	Анкета «Анализ стиля родительских дисциплин» А.А.Шведовская	Способы поощрения и наказания ребёнка, источники причин поведения ребёнка, реакция ребёнка на трудности, источники конфликтов во взаимодействии с ребёнком
	Проективный рисунок семьи	Субъективная оценка ребёнком своей семьи, своего места в ней, отношений с членами семьи
	Методика Рене Жиля	Отношение к родителям, братьям-сёстрам, другу, отношение к учителю, любопытность, общительность, отстранённость
Отношения и характер взаимодействия	Методика диагностики ориентированности педагога на учебно-	Определяется какая из моделей взаимодействия с детьми присуща конкретному

ребёнка с учителем	дисциплинарную и личностную модель взаимодействия с детьми В.Г. Маралов	педагогу (опросник для педагогов)
	Методика «Стили педагогического общения» Н.П.Фетискин, В.В.Козлов	Предпочтение педагогом авторитарного, демократического или либерального стиля общения
	Опросник эмоционального интеллекта (ЭмИн) Д.В.Люсин	Оценка межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта – понимание и управление своими и чужими эмоциями

В данную таблицу не вошли уже упоминавшиеся ранее в таблице 4 комплексные методики, как например, 12-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла, карта наблюдений Л.Стотта, проективный рисунок школы А.И. Баркан, методика «Незаконченные предложения» в модификации Микляевой А.В., Румянцевой П.В. или в модификации С.И. Подмазина. Их возможности позволяют не только выявить уровень или тип тревожности ребёнка, но и некоторые сопряжённые с тревожностью факторы внутриличностного или социального характера. Например, карта наблюдений Л.Стотта не только даёт возможность оценить тревожность по отношению к взрослым, тревожность по отношению к детям, невротические симптомы, эмоциональное напряжение ребёнка, но и выявить имеющиеся неблагоприятные факторы и условия социальной среды, болезни и органические нарушения, физические дефекты, которые могут быть дополнительными причинами тревожности ребёнка.

2.3. Технологии психологической помощи (консультирование родителей, педагогов, направления и методы коррекции, психопрофилактики)

Технологии психологической помощи: информация для психологов

Коррекция тревожности и страхов — достаточно традиционная форма работы школьного психолога. Ежегодная скрининговая диагностика выявляет большое количество детей младшего школьного возраста с признаками тревожности и страхов. Ведущий страх в данном возрасте – это страх «быть не тем», о ком хорошо говорят, кого уважают, ценят и понимают. Конкретными формами страха «быть не тем» являются страхи сделать не то, не так, быть осуждённым и наказанным. Эти страхи говорят о

нарастающей социальной активности, об упрочении чувства ответственности, долга, обязанности, то есть обо всём том, что объединено в понятие «совесть», которое является центральным психологическим образованием данного возраста.

Опыт работы с детьми свидетельствует о том, что тревожность и страх часто являются «добрыми» соседями и «поддерживают» друг друга. Так, по наблюдениям А.И. Захарова, страх «в некоторых случаях представляет собой своеобразный клапан для выхода лежащей под ним тревоги». Поэтому дети с высоким уровнем тревожности подвержены каким-либо страхам. Иногда выражения страха так очевидны, что не нуждаются в комментариях, например ужас, оцепенение, растерянность, плач. О других же страхах можно судить лишь по ряду косвенных признаков: стремление избегать определенных мест, разговоров и книг на определенную тему, смущение и застенчивость в разговоре на определенную тему.

Страхи меняют поведение, формируют ожидания, страхи отражаются на характере ребёнка. Поэтому психологическая коррекция наиболее эффективна на ранних стадиях формирования психосоматического комплекса. И, напротив, чем больше событий наслои́лось в жизни человека, тем дольше и сложнее приходится распутывать их взаимосвязь и взаимовлияние.

Любая диагностическая работа должна помогать специалисту, работающему с ребёнком, определить направление и наиболее эффективные в каждом конкретном случае способы и приёмы оказания психологической помощи и поддержки.

Использование тестов, опросников, анкет, проективных тестов и наблюдений не всегда позволяют увидеть проблемную ситуацию во всей её полноте. Для формирования целостной картины проблем тревожного ребёнка применим системную модель анализа проблемы по Д.Н. Оудсхорну.

Уровень 1: Проблемы с внешним социальным окружением

Напомним, что он охватывает занятия в школе, отношения с родственниками, друзьями, жилищные условия и доходы семьи. Гипотезы этого уровня объясняют возникновение психологической проблематики неблагоприятными факторами внешней среды.

Например, повышенная тревожность ребёнка может быть обусловлена неблагоприятными, негативными отношениями ребёнка со сверстниками в классе, низкий уровень доходов в семье по сравнению с другими детьми, частая смена мест обучения из-за переездов ребёнка вместе с семьёй. Подобные проблемы и способы их решения должны обсуждаться с родителями ребёнка или педагогом. Перспектива их успешного решения напрямую зависит от готовности социальной среды и окружения ребёнка к позитивным изменениям.

Уровень 2: Проблемы в семейной системе

На этом уровне рассматриваются проблемы семьи, возможно существующее нарушение функционирования всей семьи или отдельных ее

подсистем, неблагоприятный для развития ребёнка характер их взаимодействия и структурные особенности семейной организации.

Например, в основе школьной тревожности ребенка, обусловленной системными семейными проблемами, могут быть следующие причины:

- супруги находятся в ситуации конфликта, но не выражают напрямую свои претензии друг другу, считая, что это негативно скажется на состоянии ребёнка (в данном случае ребёнок своей тревожностью «отражает» внутреннюю семейную напряжённость между супругами);

- тревожность ребёнка формируется как страх не соответствовать ожиданиям эмоционально значимых для него людей - родителей; вероятность появления страхов у детей всегда выше при наличии их у родителей, особенно, если на лицо общие свойства высшей нервной деятельности, а так же, когда родители пользуются у детей авторитетом и когда между ними существует тесный эмоциональный контакт;

- естественное поведение ребенка, когда родители предъявляют к нему чрезмерные требования, при этом низко оценивая его ресурсы, возможности, способности;

- у ребенка был негативный опыт взаимодействия с родителями, при обращении с просьбой о помощи в выполнении домашнего задания, отсутствие поддержки ребёнка со стороны родителей в трудных для него учебных ситуациях и заданиях;

- использование родителями неустойчивой системы требований к ребёнку, при которой ребёнок не знает к каким последствиям (положительным или отрицательным) может привести его поведение, общая несогласованность стратегии воспитания в семье;

- попустительство в воспитании ребёнка (родителям безразличны его проблемы и достижения).

С проблемами этого уровня имеет дело семейная или супружеская психотерапия, вовлекая в работу всю семью целиком или релевантные подсистемы. Часто на современном этапе развития психологической службы образования психологами для решения проблем данного уровня организуются совместные занятия родителей с детьми.

Уровень 3: Когнитивные и поведенческие проблемы

Они охватывают нарушения или трудности в области эмоций, когнитивных функций или поведения учащегося.

Тревожность ребёнка может быть связана с низкой развитостью когнитивных процессов и в связи с этим, часто переживаемыми ситуациями неудач в учебной деятельности. В таком случае показана коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование и развитие когнитивных процессов и свойств.

Повышенная тревожность ребёнка в отношениях с учителем может формироваться в силу субъективной непривлекательности, неприятия, педагогом отдельных поведенческих проявлений ребёнка. Например, педагог симпатизирует общительным, активным детям, часто приводит их в пример.

У застенчивых, медлительных, со слабой развитостью коммуникативных качеств детей в этом классе может формироваться тревожность, как результат эффекта несоответствия.

Основными видами помощи в данной ситуации являются коммуникативный тренинг, формирование индивидуального стиля учебной деятельности.

Уровень 4: Эмоциональные конфликты с аспектами бессознательного

Для данного уровня наиболее распространенным диагнозом является «невроз» или «невротический конфликт». Тревожность может выражать конфликт между с одной стороны желанием, стремлением ребёнка быть успешным, «хорошим» и для родителей, и для учителя, а с другой стороны страхом неудачи, низкой самооценкой учебных умений и способностей.

Достаточно часто у детей тревожность бывает замаскирована агрессией. Ребёнок дерётся, ругается, вступает в конфронтацию, без серьёзных оснований нападает на сверстников или братьев-сестёр, поскольку боится стать жертвой агрессии, не чувствует себя в безопасности.

Причины этого уровня требуют психодинамической психотерапии.

Уровень 5: Нарушения развития и личностные расстройства

На данном уровне формируются устойчивые свойства и отклонения. Это касается формирования характера (тревожно-мнительного, психастенического), школьного невроза. Главной задачей в работе с младшими школьниками на данном уровне является своевременная профилактика этих нарушений развития.

Для детей со школьным неврозом не рекомендуется использовать оценочную систему, показано дозирование учебных задач, систематично и последовательно, предсказуемо для ребёнка построенный процесс обучения, построение доверительных, позитивных, основанных на принятии и понимании отношений учителя с ребёнком, устранение стрессовых для ребёнка факторов в обучении.

Уровень 6: Биологические нарушения

На этом уровне при наличии оснований формулируется гипотеза, указывающая на наличие соматопсихических связей, когда соматические (биохимические, нейрофизиологические или патологоанатомические) факторы являются первичными, а их следствием становится тревожность; или психосоматических связей, когда мы имеем дело с обратной ситуацией. Например, тревожность приводит к психосоматическим нарушениям, при которых всегда присутствует соматическая болезнь (колики и боли в животе, бронхиальная астма, язвенная болезнь желудка, кишечные расстройства (запоры)) и даже психическим заболеваниям (фобические расстройства, обсессивно-компульсивное расстройство, расстройство адаптации, неврастения).

Помощь на этом уровне является в основном медикаментозной, но также может помочь и семейное консультирование, так как болезненное

состояние ребенка может быть обусловлено рядом причин: недостаток внимания мамы, адаптация к школе, постоянные ссоры дома, развод родителей, даже излишняя забота со стороны взрослых.

Все эти уровни являются взаимосвязанными и, в соответствии с общей теорией систем, улучшение в любой области и на любом уровне системы будет влиять на все прочие, за исключением случаев, когда сила этих уровней нейтрализует успех терапии.

Чем выше уровень, тем более оптимистично для психолога выглядит причина. Разрабатывая стратегию психологического консультирования, необходимо выбрать не более трех уровней, где нарушения наиболее выражены, и сосредоточиться на них.

Согласно структуре индивидуально-психологических особенностей личности с точки зрения Р. Кеттелла факторные компоненты тревожности содержательно могут быть разбиты на две группы: факторы, описывающие эмоциональные переживания отрицательного характера (Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д.), и факторы контроля над эмоциями и поведением (Ананьев В.А., Малахова Я.В., Васильев М.А.). Исходя из этого, можно предположить, по крайней мере, два различных механизма развития и компенсации тревожности: либо через формирование позитивных эмоций, либо через совершенствование самоконтроля, саморегуляции эмоций и поведения, обучение навыкам совладания с трудными, стрессовыми ситуациями.

Овчарова Р.В. упоминает два способа преодоления, снижения школьной, учебной тревожности у детей младшего школьного возраста. Первый из них связан с выработкой конструктивных способов поведения ребёнка в трудных ситуациях и овладение приёмами саморегуляции эмоций с тем, чтобы ребёнок научился справляться с избыточным волнением, тревогой. Второй способ коррекции школьной тревожности направлен на укрепление и развитие уверенности в себе, формирование позитивной и адекватной самооценки.

Значительное внимание проблеме снижения школьной тревожности уделяет в своих работах А.М.Прихожан. Она выделяет общую (генерализованную) и три вида частной тревожности детей и подростков: школьная, межличностная и самооценочная. Направления психокоррекционной помощи детям будут зависеть от того, какой вид тревожности у них преобладает. При наличии межличностной тревожности необходимо в первую очередь обратить внимание на формирование позитивных отношений данного ребёнка со значимыми взрослыми и сверстниками, развитие его коммуникативной компетентности. При доминировании школьной тревожности коррекция должна быть направлена на снижение стрессовости школьных факторов. Здесь могут оказаться полезны игры-драматизации, к которым дети сами сочиняют различные сюжеты из школьной жизни. Это помогает им снизить значимость школы,

высоких отметок, даёт им возможность чувствовать себя на уроках раскованнее, свободнее.

А.М.Прихожан предложены метод последовательной десенсибилизации, метод «отреагирования» страхов, тревоги, напряжения, а также разработана и апробирована программа работы с детьми и педагогами, направленная на снижение школьной тревожности у неуспешных в учебной деятельности детей. Основными направлениями психокоррекционной работы стали развитие основных новообразований и, прежде всего, произвольности; формирование учебных умений и навыков; совершенствование навыков общения со взрослыми и сверстниками и развитие адекватного отношения к оценкам и мнениям других людей; воспитание правильного отношения к результатам учебной деятельности и ошибкам. Кроме того, автор в ходе длительных исследований и наблюдений отмечает, что если при проведении психокоррекционной работы удавалось преодолеть тревожность ребенка, то это не только положительно влияло на учебную деятельность детей и обеспечивало в дальнейшем (например, при переходе в среднюю школу, смене учительницы и т. п.) эффективную адаптацию к новым условиям, но и как бы раскрепощало их внутренне; делало их более свободными по отношению к школьным правилам, требованиям педагогов, сверстникам, более способными к риску, более творческими. Если же происходило лишь постепенное привыкание ребенка к стандартным условиям обучения, то дети либо переходили в разряд «тревожных отличников», чрезвычайно болезненно реагирующих на изменение и усложнение обстановки, либо, хотя и не в такой яркой форме, продолжали испытывать дезорганизующее влияние тревожности.

В целях снижения школьной тревожности ещё до поступления ребёнка в школу рекомендуется познакомить его с будущим учителем, научить ориентироваться в помещении школы, обсудить как нужно себя вести и порепетировать модель поведения ученика. Способствуют снижению школьной тревожности посещение ребёнком занятий «Школы будущего первоклассника», которые проводятся во многих образовательных учреждениях. В первые месяцы обучения хороший эффект дают применяемые педагогом или психологом адаптационные занятия-игры например, по программе Г.А. Цукерман, К.Н. Поливановой «Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе».

Можно воспользоваться и другими программа, получившими гриф ФПО России «Рекомендовано для использования в образовательных организациях», например такими как «Программа психологической подготовки к школе «Я первоклассник» Атясовой Е.В.; «Первый раз в первый класс» Егоровой Т. В.; программа развития коммуникативной компетентности младших школьников с учетом стиля детско-родительских отношений «Мир общения» Веремей А.Г., Спесивцевой В. В., Андриенко Я., Петренко О., Тевкиной О., Балакиной И., Козыряцкой К., Липиной А.,

Дульзан Е., Гавриловой Е.; программа «Формирование защитного поведения тревожных детей дошкольного возраста» Буракановой Г. В. и др.[36]

Следует отметить, что преобладание психоэмоциональных реакций в жизнедеятельности младшего школьника делает его очень податливым, чувствительным к различным психокоррекционным играм и упражнениям. Поэтому основанная на различных теоретических и методологических основаниях психокоррекционная помощь (аутотренинг, сказкотерапия, игровая терапия, психогимнастика) всегда в этом возрасте приводит к значительным улучшениям результатов обучения и психоэмоционального фона. Занятия с высокотреховыми детьми должны быть направлены на формирование конструктивных навыков поведения в трудных ситуациях, обучение доступным способам снятия излишней тревоги, напряжения, формирование умения самостоятельно оценивать результаты своей деятельности и доверять собственным оценкам. Некоторым детям нужно помочь овладеть недостающими учебными умениями, восполнить пробелы в усвоении школьной программы.

Работа с учителем и родителями основывается на помощи в проведении рефлексивного анализа своего поведения и педагогической деятельности, так как через осознание, осмысление собственных проблем, трудностей можно принять и понять проблемы детей. Эффективным средством гармонизации отношений ребёнка и родителей являются совместные тренинги и психокоррекционные программы. Совместные занятия родителей с детьми не только помогают им услышать и понять друг друга, но и научить родителей способам оказания психологической поддержки своим детям, осознать индивидуальные особенности, возможности и ограничения, потребности и переживания своего ребёнка и принять его несоответствие собственным ожиданиям.

Работа школьного психолога по профилактике и коррекции тревожности младших школьников должна быть систематична и ориентирована на комплексные меры, включающие проведение ранней диагностики развития личности ребенка, учёт его возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей, постоянную работу с учителями и родителями в системе школьной психологической службы.

Предупреждение школьной тревожности и педагогическая помощь высокотреховым школьникам: информация для педагогов

Поскольку школьная тревожность возникает и развивается в ситуации школьного обучения, то наибольшее влияние на содержание и характер учебного взаимодействия имеет педагог, работающий с детьми.

Многие из представленных ниже рекомендаций знакомы и понятны педагогам, но не всегда выполняются.

Известно, что сравнение одного ученика с другими, более успешными, умными, активными и т.д. приводит к зависти, чувству отвержения со стороны значимого для большинства учащихся начальной школы учителя. Поэтому, любые оценки и сравнения должны делать акцент на сравнении ребёнка с самим собой в разные моменты времени, в разных ситуациях. Например, домашние задания у ребёнка получается выполнять качественнее, чем работы в классе.

Необходимо избегать крайне низких и крайне высоких оценок, чтобы для ребёнка главной целью было не получить похвалу и восторг от учителя, а выполнить качественно задание. Критика должна выражаться в тактичной, мягкой манере с упоминанием достоинств ребёнка. Постоянная жёсткая критика – препятствие для проявления инициативы и активности ребёнка в учёбе, а также фактор снижения учебной и познавательной мотивации. Решать проблемные для ребёнка вопросы желательно наедине, а не в публичном обсуждении.

При оценивании неудачных работ высокотревожных учащихся выставлять две оценки: одну за результат, а другую за старание, усилия. Оценивание должно быть аргументировано не только перечислением ошибок, но и обсуждением того, что и как нужно сделать, чтобы в дальнейшем эти ошибки не повторялись.

Педагогу нужно постараться не создавать крайне стрессовых условий для тревожных детей: давать задания в соответствии с возможностями ребёнка, не торопить. Атмосфера доброжелательности, открытости, искренности, готовности слушать и слышать друг друга – вот что отличает комфортное с минимальным количеством стресса обучение. Рекомендуется использовать на уроке элементы двигательной и эмоциональной разгрузки, дозировать учебную нагрузку и объем домашнего задания, производить частую смену деятельности.

Доказано, что при наличии интереса, увлечённости, удовольствия в процессе обучения снижается уровень тревоги. Поэтому, использование инновационных вариантов ведения урока помогает расширить диапазон позитивных переживаний ребёнка в ходе занятий. Дети с высоким уровнем тревожности наименее успешны в ситуациях повышенного напряжения: в условиях ограниченного времени выполнения задания, при выполнении контрольных работ, при опросе, требующем немедленной ответной реакции.

Организовать на внеклассных мероприятиях работу, направленную на снятие эмоционального напряжения, сплочение детского коллектива, развитие коммуникативных навыков.

Чтобы дети умели владеть своими эмоциями, необходимо, чтобы учитель был для них примером, то есть сам был сдержан и умел применять методы психической саморегуляции.

Преодоление школьной тревожности: информация для родителей

Несмотря на то, что значимость мнения родителей по сравнению с учительским мнением несколько снижается для ребёнка, семья на данном этапе возрастного развития ребёнка должна выполнять функцию эмоциональной поддержки и принятия. Важно, чтобы родители не сравнивали своего сына или дочь с другими учениками в классе. Если ребёнок хорошо учится, то сравнение его с менее успешными одноклассниками формирует чувство самодовольства, превосходства и одновременно страха, что из-за какой-нибудь неудачи родители будут презирать его, как и его менее успешного одноклассника. Это может способствовать повышению тревожности, страха нового, сложного. Если же ребёнок неуспешен в учёбе и его сравнивают с более успешным сверстником, повышается тревожность в связи с чувством непринятия себя, своей личности родителями. Такое сравнение редко стимулирует ребёнка на усилия в учебной деятельности, а чаще способствует понижению самооценки и уровня притязаний.

Тревога проявляется в соматических и физиологических реакциях, поэтому если родители часто используют телесный контакт, это помогает ребёнку успокоиться, начать дышать в ритме более спокойном. Конечно, желательно, чтобы родитель в момент телесного контакта с ребёнком сам был спокоен и расслаблен.

Дети неосознанно идентифицируют себя с родителями, поэтому образец уверенного поведения, демонстрируемый родителями, будет примером для ребёнка.

Родителям высокотревожного школьника можно порекомендовать чаще бывать на природе. Это одновременно возможность отдохнуть от напряжённого ритма жизни и заняться физическими упражнениями, повышающими общий тонус организма и физическую выносливость.

Очень часто тревожность младшего школьника идёт «рука об руку» с неуспешностью. Если это так, то обратите внимание на рекомендации, приведённые в разделе «Школьная неуспеваемость».

Но не менее часто тревожность сопровождает и высокоуспешного ребёнка. В этом случае тревожность может отражать высокую ценность, значимость для ребёнка той деятельности, которую он выполняет. Но в дальнейшем такие дети могут испытывать так называемый «синдром отличника». Его симптомами являются: повышенное чувство ответственности, чувство вины за возможную неудачу, завышенные требования к себе и другим, неумение переживать неудачу, проигрывать. Если у ребёнка проявляются эти черты, необходимо проводить с ребёнком больше свободного времени, интересоваться его делами, выражать поддержку, вовлекать его в самые разнообразные виды деятельности, показывая, что иногда важен не результат, а удовольствие от процесса.

Рассказывайте об ошибках. Дети часто видят избирательно. Они могут замечать свои собственные ошибки, но не видеть ошибок других. Отсюда у них появляется уверенность, что все вокруг лучше, способнее, чем они. Задавайте ребёнку вопрос: «Что ты можешь сделать, чтобы больше не повторить ошибку?» Отвечая на него, ребёнок начинает понимать, что важнее научиться не избегать ошибок, а «не наступать дважды на одни и те же грабли». Показывайте ценность ошибки как попытки. Например: «Ошибка уже сделана. Ну и что? Теперь посмотри, чему можно на ней научиться». Делитесь с ребенком своим опытом: рассказывайте ему о своем детстве, о трудностях, радостях, ошибках и переживаниях. Родителям стоит помнить, что «синдром отличника» у ребёнка всегда возникает как ответ на поведение, ожидания, негласные требования самих родителей. Поэтому, прислушайтесь к себе, обратите внимание на то, как Вы ведёте себя с ребёнком, как относитесь к его учёбе и успехам в ней. Если самостоятельно изменить своё отношение и поведение Вы не можете, обратитесь к специалисту. Нормальный, контролируемый синдром отличника придает сил для совершения масштабных достижений - многие успешные люди были перфекционистами. Однако патологический перфекционизм с маниакальной гонкой за первенство и бесконечное самосовершенствование очень разрушителен для жизни человека и имеет негативные последствия, поскольку осознание своей беспомощности или неудачи хотя бы в некоторых вещах очень болезненное и может приводить к депрессиям, попыткам суицида, психическим нарушениям.

2.4. Анализ случая (кейс и его решение)

За консультацией школьного психолога обратилась мама первоклассника Сергея (7 лет). Беспокойство мамы вызывает поведение сына. Мальчик нестабильно ведёт себя в школе: то безучастно сидит на уроке, то ходит по классу. Не выполняет требования учителя.

Со слов мамы (педагога по образованию) мальчик детский сад не посещал, но при поступлении в школу хотел учиться, был хорошо подготовлен. Первые два месяца проучился нормально, однако учительница часто делала замечания - отвлекается на уроках, невнимателен. Серёжа, мальчик достаточно воспитанный, вдруг стал огрызаться, иногда грубить учительнице. Мать не придавала сначала этому большого значения. Но поведение Миши постепенно ухудшалось. После того, как учительница при всём классе раскритиковала его работу, мальчик набросился на нее. Разговор в кабинете директора только усугубил конфликт, ребенок окончательно замкнулся, отказывался ходить в школу. Ко всем взрослым стал относиться с недоверием, отказывался разговаривать с ними.



Вопросы, стоящие перед психологом:

1. Каковы основные причины нестабильного, девиантного поведения Серёжи?
2. Кому необходима психологическая помощь? Каков должен быть характер этой помощи?
3. Спланировать психолого-педагогическую работу с ребёнком.

Решение кейса

1. Диагностика по выявлению причин девиантного поведения Серёжи будет направлена на рассмотрение специфики детско-родительских отношений, отношений ребёнка и учителя, факторов образовательной среды и индивидуально-психологических особенностей самого ребёнка.

В первую очередь необходимо собрать больше сведений о ребёнке и ситуации, в которой он находится. Эти сведения можно получить в процессе бесед с родителями Серёжи и его учительницей. Необходимо прояснить:

- как Серёжа справляется с учебными заданиями в классе и дома (самостоятелен ли или нуждается в контроле; насколько работоспособен в течение учебного дня; есть ли задания, которые он выполняет успешнее всего и задания, наиболее сложные для мальчика);
- отношение учителя к промахам, ошибкам Серёжи является частью общего, типичного поведения учителя или оно «адресовано» только Серёже (нет ли субъективно негативного отношения учителя к мальчику);
- какова реакция родителей на успехи и проблемы Серёжи в школе, насколько родители участвуют в обучении и воспитании ребёнка, какие приёмы воспитания практикуют;
- есть ли у Серёжи увлечения, хобби, посещает ли он кружки, секции.

Ответ на многие из представленных выше вопросов, позволят уточнить последовательность и направленность диагностической работы.

Основные диагностические гипотезы, которые необходимо проверить:

- индивидуальный стиль деятельности педагога (возможно авторитарный) и его личностные особенности (эмоциональная холодность, низкий уровень толерантности, прямота и резкость в оценках, низкий уровень эмпатии, установка на работу с успешными детьми) создают противоречие с индивидуальными особенностями Серёжи (мягкость, эмоциональная чувствительность, низкий темп психических действий, ригидность, импульсивность, тревожность);
- низкий уровень коммуникативной компетентности Серёжи и малый опыт в общении с взрослыми и сверстниками стал фактором его дезадаптации;
- слабо сформированные компоненты готовности к школе стали причиной проблем в учебной деятельности (неразвитость познавательных процессов, слабый самоконтроль и произвольность);

– характер воспитания в семье, высокая тревожность родителей и завышенные ожидания (мама-педагог) формировали повышенную ответственность мальчика в учёбе, но критика педагога, а возможно и отсутствие необходимых учебных навыков создали ситуацию неуспеха, которая преодолевается Серёжей в форме девиантного поведения.

Таким образом, расширенная программа диагностики будет выглядеть таким образом:

Диагностика с ребёнком	Методика изучения самооценки Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан
	Проективная методика «Дерево» Л.П.Пономаренко
	Проективный рисунок семьи
	Тест сказок Ж.Руайе
	Метод незаконченных предложений в модификации Микляевой А.В., Румянцевой П.В.
	Карта наблюдений Д.Стотта
Диагностика с родителями	Опросник темперамента А.Томаса-С.Чесса (для родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста)
	Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г.Эйдемиллер
	Методика «Родительская и профессиональная тревожность» Дж.Тейлор в модификации А.М.Прихожан
	Анкета «Анализ стиля родительских дисциплин» А.А.Шведовская
Диагностика с педагогом	Методика диагностики ориентированности педагога на учебно-дисциплинарную и личностную модель взаимодействия с детьми В.Г. Маралов

2. В данной ситуации помощь необходимо оказать как самому ребёнку, так и его матери.

Работа с матерью необходима, поскольку тревожность, стрессовое состояние матери может значительно влиять на психоэмоциональное состояние Серёжи. Содержание работы с матерью Серёжи должно включать в себя осознание, рефлексии неадекватных родительских установок, обучение навыкам саморегуляции состояний, формирование навыков оказания психологической эмоциональной поддержки ребёнку. Это содержание может быть включено как в индивидуальные консультации психолога с матерью Серёжи, так и реализовываться в ходе детско-родительского тренинга или тематических родительских собраний.

Кроме того, необходимо проведение разъяснительной работы с педагогом, так как без позитивных отношений между учителем и мальчиком изменить ситуацию не удастся и единственным вариантом разрешения проблемы окажется только перевод ребёнка в другой класс или другую

школу, а по факту, к более понимающему, доброжелательному, тактичному и терпимому учителю.

3. Поскольку Серёжа ко всем взрослым относится с недоверием, в первую очередь необходимо наладить с ним контакт. Для этого можно запланировать несколько встреч психолога с учащимися класса, в котором учится Серёжа. Содержанием встреч могут стать адаптационные игры или игры на формирование и развитие отношений в классе. В ходе этих занятий у психолога будет возможность более подробно изучить симптоматику поведения ребёнка и создать с ним более близкие, безоценочные отношения принятия и понимания.

Психокоррекционная работа с Серёжей первоначально должна быть ориентирована на снижение психоэмоционального напряжения (релаксационные упражнения, арт-терапевтические упражнения), а затем на формирование необходимых в учебной деятельности умений и навыков (познавательных, коммуникативных и регулятивных).

Однако работа с мальчиком имеет вторичное значение. Первоначально должна быть выстроена правильная и согласованная стратегия взаимодействия с ребёнком в семье и в школе.

2.5. Список литературы к разделу 2



1. Александровская Э.М., Гильяшева И.Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р.Кеттела. Методические рекомендации. – М.: «Фолиум», 1995. – 33с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Издательство «Союз», 2002. – 271с.
3. Брель Е.Ю., Гайдук С.В. Проблемы развития тревожности у младших школьников // Сибирский психологический журнал. 2000. №12. – С.79-84.
4. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство: в 3 ч. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.
5. Вербицкий Е. В. Психофизиология тревожности. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 192 с.
6. Возрастная динамика проявлений тревожности у школьников / Е.Т. Малкова // Вопросы психологии. – 2009. – №4.
7. Диагностика и регуляция психических состояний: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / Сост. О.В. Кожевникова, Я.С. Сунцова, Т.В. Шрейбер. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 176с.
8. Долгова В.И., Клочева Г.М., Бондарчук В.А. Изучение тревожности у детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 26–30.
9. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб: «Издательство СОЮЗ», 2005. – 448 с.

10. Изучение детско-родительских отношений: методические рекомендации. / Сост. О.Е.Мухордова, Т.В.Шрейбер. – УдГУ, Ижевск, 2007. – 124 с.
11. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
12. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / журнал «Вопросы психологии», №4, 1984. – с.89-95.
13. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. – СПб.: Речь, 2006. – 198 с.
14. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений / Психологическая наука и образование, 2012, №3. – с.77-87.
15. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М.: Изд-во «Сфера», 2008. – 196 с.
16. Кухтерина Г.В., Кукуев Е.А. Психолого-педагогическая диагностика младших школьников: учебное пособие. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2014. – 180 с.
17. Лютова Е.К., Мониная Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 145 с.
18. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 263с.
19. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
20. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
21. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – Питер, 2009. – 192 с.
22. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
23. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с. – (Руководство практического психолога)
24. Психодиагностическая методика для многомерной оценки детской тревожности / Пособие для врачей и психологов. Сост. Е.Е.Малкова (Ромицына). Под ред. Л.И.Вассермана – СПб, 2007. – 35 с.
25. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
26. Психологическая диагностика в школе: методическое пособие / Сост. М.М.Лобаскова, О.Е.Мухордова, Т.В.Шрейбер / Ижевск: УдГУ, 2005. – 120 с.

27. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.
28. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
29. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство. – СПб.: Речь, 2002. – 96 с.
30. Собчик Л.Н. МЦВ – метод цветowych выборов. Модифицированный восьмицветный тест Люшера. Практическое руководство. – СПб., Издательство «Речь», 2001. – 112 с.
31. Тревога и тревожность. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В.М. Астапова: ПЕР СЭ; Москва; 2008. – 241 с.
32. Улановская И.М. Что такое образовательная среда школы? // Начальная школа. Плюс. Минус. 2002. № 1. С.3-6.
33. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 2009. – 540 с.
34. Хабирова Е. Р. Тревожность и ее последствия // Ананьевские чтения-2003. СПб., 2003. – С. 301-302
35. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория неврозов. – СПб: Лань, 1997. – 240 с.
36. Сайт Федерации Российских психологов образования
<http://www.rospsy.ru/node/2>



РАЗДЕЛ 3. ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ

3.1. Школьная дезадаптация: понятие, подходы, проявления

Проблема школьной дезадаптации (ШД) обучающихся является в настоящее время весьма актуальной для системы образования. В. Ф. Шалимов и соавт. (2001) установили, что явления школьной дезадаптации испытывают до 40% учащихся начальных классов общеобразовательных школ [22].

Школьная дезадаптация в самом общем виде понимается как некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которым по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным.

По мнению А.Л. Венгера, адаптация определяется готовностью ребенка к изменению своего социального положения, социально-психологической ситуации, созданию своей личностной микросреды. Результатом адаптации выступает адаптированность, как система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих продуктивную деятельность [8].

В системе школьной адаптации можно выделить 4 аспекта:

- педагогический, критерий адаптированности – успешное овладение предусмотренными программой знаниями, умениями и навыками; учебной деятельностью;
- социальный, критерий адаптированности – сформированность навыков эффективного взаимодействия со сверстниками и взрослыми; развитость социально приемлемых и одобряемых личностных качеств;
- психологический, критерии адаптированности – сформированность мотивации обучения, волевой регуляции поведения, деятельности, эмоционально-личностный комфорт;
- физиологический, критерии успешной адаптации - оптимальное функциональное состояние (как комплекс характеристик функций и качеств, обеспечивающих выполнение деятельности), умственная работоспособность.

Указанные аспекты представляются взаимообусловленными, взаимопроникающими и не имеющими четких границ.

В настоящее время сформировались следующие, опирающиеся на различные методологические основания, **подходы в понимании и объяснении школьной дезадаптации.**

1. Медицинский подход.

«ШД - это нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психической адаптации в связи с какими-либо

патологическими факторами» [10, с. 124]. Так, Н. Н. Заваденко и соавт. (1999) изучали относительный вклад психоневрологических нарушений в формирование ШД у учащихся младших классов. Более половины случаев ШД обуславливались минимальными мозговыми дисфункциями (ММД), которые были диагностированы у 52,2% школьников с проявлениями ШД. 24% пациентов с ММД составляли дети с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Второй по распространенности причиной ШД являлись неврозы и невротические реакции (26,6%). В 11,7% причиной ШД являлись психические заболевания (умственная отсталость, аффективные расстройства, шизофрения). В относительно небольшом количестве случаев ШД была связана с неврологическими заболеваниями, в том числе последствиями закрытой черепно-мозговой травмы или перенесенной нейро-инфекции, хроническими головными болями, нейросенсорной тугоухостью, эпилепсией, детским церебральным параличом, а также относительно редко встречающимися наследственными заболеваниями [3, 16].

Данная точка зрения определяет отношение к школьной дезадаптации как к явлению, через которое проявляет себя патология развития. Что обуславливает, в свою очередь, необходимость оценки уровня развития ребенка, как соответствующего программам, предлагаемым педагогами, выбранным родителями. Вторым следствием является устойчиво выраженная тенденция направлять к психологу и к врачу, например, психиатру, ребенка, с которым учитель постоянно встречает затруднения. Между тем, ШД не является медицинским, диагностическим понятием, в Международной классификации болезней (МКБ-10), включая нарушения развития, данное клиническое определение отсутствует. Определяя место и роль патологических факторов (психическое заболевание, аномалии личности, невроз, психосоматические расстройства, девиации поведения) в каждом индивидуальном случае ШД, врач-психиатр оказывается перед необходимостью устанавливать причинную связь этого случая школьной дезадаптации с психопатологическим состоянием, не имея в своем арсенале ни методов, ни средств воздействия на оцениваемое явление. Итогом становятся притязания на амбулаторное, стационарное обследование или медикаментозное лечение, которое, как правило, оказывается малоэффективным и закрепляет ложную установку на ребенка как на больного, вместо нормализации отношений в системе «семья - ребенок – школа».

Следовательно, необходимо рассматривать психические расстройства и нарушения психологического развития только как предпосылки и условия формирования, а не ведущие, причинные механизмы такого сложного, комплексного социально-психологического и педагогического явления, каким является школьная дезадаптация.

2. Социальный подход

«ШД - это многофакторный процесс снижения и нарушения способности ребенка к обучению вследствие несоответствия условий и требований учебного процесса, ближайшей социальной среды его психофизиологическим возможностям и потребностям (Северный А.А., 1995). Сторонниками подхода ведущие причины видятся, с одной стороны, в особенностях ребенка (его невозможности в силу личностных причин реализовать свои способности и потребности), а с другой стороны, в особенностях микросоциального окружения и неадекватных условий школьного обучения [21].

Данная концепция рассматривает трудности школьного обучения как нарушения адекватного взаимодействия школы с любым ребенком, а не только «носителем» патологических признаков. Данный подход предлагает идею организации междисциплинарного взаимодействия специалистов различного профиля при оказании психолого-педагогической и социальной помощи детям с особыми нуждами как на уровне индивидуально ориентированного, микросоциального взаимодействия «ребенок – семья – школа – помогающий специалист», но и на уровне регионального, макросоциального взаимодействия: «семьи и дети риска школьной и социальной дезадаптации – образовательные и социально-реабилитационные учреждения региона – муниципальная социальная политика».

С точки зрения данного концептуального подхода в группе детей риска оказываются дети, особое положение которых определяется тем, что они в силу социальных, не зависящих от них обстоятельств, находятся в трудных жизненных условиях. Это: дети-сироты, лишившиеся родительского попечения; дети – жертвы насилия, притеснения и пренебрежения значимыми потребностями и интересами ребенка; дети из семей, испытывающих серьезные социально-экономические лишения (семьи малоимущих, безработных, беженцев, мигрантов). Именно воздействие негативных социальных факторов, действующих как депривация (лишение, ограничение) или дистресс (тяжелое переживание конфликта или семейного кризиса) определяют в этой группе детей высокий, социально обусловленный риск нарушений психической адаптации, отклонений личностного развития, «трудновоспитуемость», школьную неуспешность и проблемы девиантного поведения.

Другая группа детей детей риска школьной дезадаптации в модели дизадаптивного подхода – дети с отклонениями от усредненного уровня развития и жизнедеятельности здорового ребенка [23]. При этом отклонения могут быть и в сторону снижения какой-либо способности – дети с нарушениями способности к обучению, с эмоциональными, речевыми расстройствами, нарушениями соматического здоровья – и в сторону повышения какой-либо способности, например, одаренные дети [9]. Для этой группы детей риска характерно то, что при отсутствии стойкого психического дефекта их образовательные потребности, потребности в

развитии ярко выраженных способностей не могут быть удовлетворены традиционными программами воспитания и обучения

3. Педагогический подход

ШД - это преимущественно социально-педагогическое явление, в формировании которого определяющее значение принадлежит совокупным педагогическим и собственно школьным факторам (Кумарина Г.Ф., 1995, 1998). В качестве пускового механизма формирования школьной дезадаптации анализируется несоответствие предъявляемых к ребенку педагогических требований его возможностям их удовлетворить [15]. К числу педагогических факторов, отрицательно влияющих на развитие ребенка и эффективность воздействия образовательной среды, относятся следующие: несоответствие методик и технологий возрастным и функциональным возможностям детей, нерациональную организацию учебного процесса, экстенсивный характер учебных нагрузок, преобладание отрицательной оценочной стимуляции, конфликтный характер внутрисемейных отношений, формирующийся на основе учебных неудач.

В.Е. Каган выделяет две группы факторов патогенного влияния школы на развитие учащихся:

1. *Дидактогении*, когда психотравмирующим фактором является сам процесс обучения – нерационально составленное расписание уроков, недостаточное методическое обеспечение школы, перенос центра тяжести в усвоении учебного материала с урока в классе на домашнюю работу и т.д.

2. *Дидактогении*, когда нарушения школьного функционирования ребенка обусловлены особым отношением педагога к ребенку - неблагоприятный стиль руководства классом, кризис в профессиональной деятельности учителя, личностные особенности педагога, недостаточный уровень психолого-педагогической компетентности педагогов и т.д. [14].

Неудовлетворение личностно значимых потребностей ребенка в классе, возникающий при этом психический дискомфорт, ситуативные реакции тревоги, имеющие тенденцию к повторению и стереотипизации - таковы закономерные этапы формирования в этих случаях школьной дезадаптации. В связи с этим перенос акцента в решении проблемы школьной дезадаптации на предупреждение провоцирующих ее негативных школьных факторов представляется действенным путем ее преодоления.

4. Психологический подход

ШД - это сложное социально-психологическое явление, суть которого составляет невозможность для ребенка сохранить и развить свою идентичность, найти возможности для самореализации и самоактуализации в пространстве школы [13,18]. В качестве исходного пункта сторонники психологического подхода выделяют своеобразие каждого ребёнка, и следовательно, своеобразный только для него способ существования и жизнедеятельности. Психологический подход трактует дезадаптацию не через проблему типизации патологических, негативных социальных или педагогических факторов, сколько через проблему человеческих отношений

в особой социальной (школьной) сфере, как проблему личностно значимого конфликта, формирующегося в лоне отношений: «семья-ребенок», «ребенок-учитель», «ребенок-сверстники». Многообразные проявления дезадаптации по сути выступают вариантами защитных адаптивных реакций детей, нуждающихся в максимальной и грамотной поддержке на путях своего адаптационного поиска.

Подводя итог описанию факторов ШД, следует отметить, что дезадаптирующее влияние несоответствующих социально-психическому, педагогическому, и психофизиологическому статусу школьников требований ситуации школьного обучения, проявляется в когнитивном, аффективном и поведенческом аспектах.

В целом, к проявлениям школьной дезадаптации необходимо отнести:

1. неуспешность в обучении по программам, соответствующим возрасту и способностям ребенка, включая такие формальные признаки как хроническая неуспеваемость, второгодничество и качественные признаки в виде недостаточности общеобразовательных знаний и навыков (когнитивный компонент школьной дезадаптации).

2. нарушения эмоционально-личностного отношения к обучению, к учителям, жизненной перспективе, связанной с учебой: пассивно-безучастное, негативно-протестное, демонстративно-пренебрежительное и другие значимые, активно проявляемые ребенком отношения к школе и учебе (эмоционально-личностный компонент школьной дезадаптации).

3. повторяющиеся, некорректируемые нарушения поведения (отказные реакции; стойкое антидисциплинарное поведение с активным противопоставлением себя соученикам, учителям; демонстративное пренебрежение правилам школьной жизни, школьный «вандализм» (поведенческий компонент школьной дезадаптации) [1,12].

Низкому уровню адаптированности ребёнка к школьному обучению будет соответствовать нарушение в одной сфере, о высоком уровне ШД будут свидетельствовать нарушения в двух и более сферах. Регуш Л.А. и Орлова А.В. в книге «Педагогическая психология» (СПб, 2011) приводят данные о типичных формах школьной дезадаптации в начальной школе (в процентах от общего числа) [19] (таблица 6).

Таблица 6. Классификация форм школьной дезадаптации
в начальной школе

Социально-педагогические формы школьной дезадаптации					
I. «Трудности обучения»		II. «Трудности поведения»		III. «Трудности межличностного взаимодействия»	
Формы	%	Формы	%	Формы	%
Низкая учебная продуктивность	6,19	Гиперкинетический синдром	7,02	Смысловый барьер	2,85

Дефицит регуляции учебной деятельности	5,86	(чрезмерная активность, неусидчивость, расторможенность и др.)		(взаимопонимание между взрослым и ребенком)	
Несформированная внутренняя позиция школьника	3,93	Систематическое невыполнение школьных требований	5,64	Конфликтность	2,77
Интеллектуальная пассивность	3,75	Неадекватное реагирование (обидчивость, упрямость, негативизм, агрессивность и др.)	5,19		
Неуспешность	3,47				
Школьная незрелость	2,8	Девииации (недостаток социальной нормативности поведения)	3,33		
Пониженная обучаемость	1,9				
Интеллектуальная недостаточность	1,15				
Совокупный процент 29,05		Совокупный процент 21,18		Совокупный процент 29,05	
Психосоциальные формы школьной дезадаптации					
IV. «Специфические личностные феномены»		IV. «Аффективные состояния»		VI. «Невротические состояния, обусловленные стрессом»	
Формы	%	Формы	%	Формы	%
Особенности личностной структуры	6,48	Запросы, отражающие общий эмоциональный фон ребёнка		Реактивные невротические состояния (тревога, обиды, переживания и др.)	2,43
Личностная незрелость	5,29				
Возрастные дисфункции	4,9				
Совокупный процент 16,67		Совокупный процент 0,52		Совокупный процент 2,43	

Представленная классификация указывает на наибольший вклад в ШД тех психических особенностей ребёнка, которые в большей степени определяют успешность обучения.

В «группу риска» ШД входят учащиеся 1-х классов – адаптация к систематическому обучению; 5-х – адаптация к кабинетной системе обучения, предметному обучению; 9-х – адаптация к профильному обучению; выпускники 11-х – адаптация к вузовской системе обучения; учащиеся, изменяющие маршрут обучения в процессе ротации [2].

3.2. Диагностика школьной дезадаптации учащихся начальной школы

Типичными диагностическими схемами в работе психолога образования с ШД являются комплексные и углубленные обследования.

Комплексное психолого-педагогическое обследование представляет собой первичную диагностику, результаты которой позволяют выделить детей с разным уровнем адаптированности к школьному обучению, выделить типичные затруднения данных детей. Такая форма диагностической работы является плановой и проводится в соответствии с графиком работы психолога.

В таблице 7 представлен инструментарий для первичной диагностики школьной дезадаптации.

Таблица 7. Методики первичной диагностики школьной дезадаптации

Наименование и авторы методики	Диагностируемые параметры	Ограничения в использовании
Схема экспертной оценки адаптированности ребёнка к школе (для учителей и родителей) В.И. Чирковой	Поведенческие, аффективные и социально-психологические характеристики адаптированности первоклассника	Бланки анализируются психологом совместно с учителем
Методика определения школьной дезадаптации (Л.М. Ковалева, Н.Н. Тарасенко)	Определение уровня и причин дезадаптации ребенка	Экспертная оценка учителем с последующим анализом психолога
Диагностика уровня сформированности общеучебных навыков школьников (методика М. Ступницкой)	Сформированность интеллектуальных коммуникативных, организационных умений и навыков подростков	Экспертный опрос педагогов основной школы.

Карта наблюдений Т. Стотта	Оценка выраженности признаков учебной и социальной дезадаптации	Экспертный опрос педагогов основной школы
Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.М. Прихожан	Диагностика познавательной активности, мотивации достижений, состояний тревожности и гнева, связанных с ситуациями обучения.	Фронтально с учащимися 10-15 лет

Углубленное психодиагностическое обследование используется при исследовании сложных случаев ШД и включает применение индивидуальных процедур. Такая форма работы проводится по результатам первичной диагностики либо, как правило, является обязательным компонентом консультирования педагогов и родителей по поводу реальных трудностей ребенка в общении, обучении и др.

Углубленное психодиагностическое обследование имеет индивидуальный характер с использованием более сложных методик с предварительным выдвижением гипотез о возможных причинах. Успешному преодолению ШД учащихся будут способствовать полученные в ходе углубленной диагностики и бесед со взрослыми знания о:

- социальной ситуации развития и жизнедеятельности ребенка;
- ведущем, субъективно неразрешимом и «системообразующем» для школьной дезадаптации конфликте;
- индивидуально-психических особенностях, характере ведущих отношений и особенностях реагирования ребёнка на кризисную ситуацию;
- факторах, которые выступают как условия провоцирования, дополнительного углубления или сдерживания процесса школьной дезадаптации.

3.3 Технологии психологической помощи (консультирование родителей, педагогов, направления и методы коррекции, психопрофилактики)

Методическое содержание технологии предупреждения ШД будет специфичным, зависимым от контингента обучающихся, профессионального мастерства и мотивации педагогов, типичных затруднений адаптационного процесса в конкретном образовательном учреждении.

Между тем, попробуем представить требующую разрешения проблему ШД, как имеющую внутренние, личностные, и внешние аспекты, и укажем на специфику трех основных составляющих в работе педагога-психолога:

1. Работа с педагогическим коллективом, повышение психологической грамотности и культуры педагогов и родителей по проблеме адаптации.

2. Работа с семьей, направленная на развитие психологической компетентности родителей с использованием приемов индивидуального и группового консультирования по вопросам учебных и социально-коммуникативных проблем детей, детско-родительских отношений.

3. Непосредственная (индивидуальная) работа с ребенком, предполагающая психолого-педагогическую поддержку ученика психологом, социальным педагогом; носит чаще всего индивидуальный характер; каждая встреча содержит элементы диагностики и консультирования.

Работа с педагогическим коллективом

Работа психолога с педколлективом по формированию адаптивной развивающей среды представляет собой комплекс психолого-педагогических условий, призванных работать на предупреждение школьной дезадаптации в процессе обучения.

К их числу относятся следующие:

- систематические беседы учителей с родителями детей, имеющих трудности адаптации (таким образом, не только можно обсудить и найти решение возникших проблем, помочь в организации разумной деятельности ребенка (игра, труд, творчество, познание окружающего мира), его общения в семье, но и способствовать установлению тесного контакта между ребёнком и привычным ему окружением взрослых);

- проведение детального самоанализа работы учителя (анализ и корректировка отношения педагога к ребенку, осознание психологических барьеров), корректировка деятельности, включение в неё формирования навыков, умений, обеспечивающих детям успешное функционирование в школе сегодня, создающее базу для их дальнейшего развития;

- формирование школьной мотивации у обучающихся (преодоление демотивированности, негативной мотивации учения, формирование общеучебных навыков и развитие положительно-эмоционального отношения к учебе);

- консультирование педагогов по индивидуальным особенностям учащихся;

- обеспечение мер по укреплению здоровья, условий для физического развития, профилактики утомления;

- методическое совершенствование содержания учебного материала: активное усиление его практической направленности; актуализация сущностных признаков изучаемых явлений; опора на жизненный опыт детей, на объективные внутренние связи в содержании изучаемого как в рамках одного предмета, так и межпредметные; соблюдение в определении объема изучаемого материала требований необходимости и достаточности;

- использование в качестве основного способа обучения первоклассников игры (идея использования сюжетно-ролевых, подвижных

игр состоит в постепенном увеличении в их содержании дидактических нагрузок, в последовательном переходе от непроизвольной к произвольной деятельности, в тоже время игровые ситуации на занятиях должны рассматриваться учителем не просто как развлечение, возможность отдохнуть, а как форма обучения);

- установление особого типа отношений между детьми и учителем (необходимы сотрудничество, гуманные отношения, отношения с позиции любви, признание заслуг детей, доброжелательности, уважения);

- гуманизация межличностных отношений в детском коллективе, создание благоприятного психологического микроклимата в классе, способствующего эмоциональному комфорту всех детей, включение детей в активную деятельность на основе использования их положительных интересов и склонностей.

Работа с семьёй младшего школьника

Работа психолога с семьями школьников по профилактике ШД включает два направления: изменение условий семейного воспитания и помощь ребёнку в адаптации к школе, сверстникам, учителю[4].

Изменению характеристик семейного воспитания ребенка способствуют следующие психолого-педагогические условия:

- повышение психолого-педагогической грамотности родителей, культуры взаимоотношений, создание воспитывающих ситуаций в семье;
- активное включение родителей в воспитательный процесс;
- организация контроля за режимом жизни и деятельности ребенка;
- помощь ребёнку в разумной организации его активности (игра, труд, творчество, познание окружающего мира), содействие развитию навыков общения;
- меры по устранению нарушений семейного воспитания, восстановление воспитательного потенциала семьи.

Групповую работу с родителями младших школьников можно организовать используя апробированные и рекомендованные к использованию в образовательных организациях коррекционно-развивающие и образовательные программы российских психологов образования, членов профессионального объединения Федерация психологов образования (ФПО): Образовательная (просветительская) психолого-педагогическая программа Родительский клуб «Успешные родители» Поповой О.А., коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа «Семейная групповая логопсихотерапия» Карповой Н.Л., Кисельниковой Н.В., Даниной М.М. и др.; профилактическая психолого-педагогическая программа оптимизации детско-родительских отношений Рассоловой Я.В. и др.

Рекомендации специалистов Филадельфийского детского центра родителям по обеспечению гармонии между домашней и школьной жизнью ребенка

- Воодушевите ребенка рассказывать дома о своих школьных делах. Не ограничивайте свой интерес обычным вопросом типа: —Как прошел твой день в школе? Каждую неделю выбирайте время, свободное от домашних дел, и внимательно беседуйте с ребёнком о школе. Запоминайте отдельные имена, события и детали, о которых ребенок сообщает вам используйте их в дальнейшем для того, чтобы начинать беседы о школе. Кроме того, обязательно спрашивайте вашего ребенка о его одноклассниках, делах в классе, школьных предметах, педагогах.

- Регулярно беседуйте с учителями вашего ребенка о его успеваемости, поведении и взаимоотношениях с другими детьми. Без колебаний побеседуйте с учителем, если вы чувствуете, что не знаете о школьной жизни вашего ребенка или о его проблемах, связанных со школой, или о взаимосвязи его школьных и домашних проблем. Даже если нет особенных поводов для беспокойства, консультируйтесь с учителем вашего ребенка не реже, чем раз в два месяца.

- Во время любой беседы с учителем выразите свое стремление сделать все возможное для того, чтобы улучшить школьную жизнь ребенка. Если между вами и учителем возникают серьезные разногласия, прилагайте все усилия, чтобы мирно разрешить их, даже если придется беседовать для этого с директором школы. Иначе вы можете случайно можете поставить ребенка в неловкое положение выбора между преданностью вам и уважением к своему учителю.

- Знайте школьную программу ребенка и особенности школы, где он учится. Вам необходимо знать, какова школьная жизнь вашего ребенка, и быть уверенным, что он получает хорошее образование в хороших условиях. Посещайте все мероприятия и встречи, организуемые родительским комитетом школы. Используйте любые возможности, чтобы узнать, как ваш ребенок учится, и как его учат. Следует также иметь информацию о квалификации учителя, дисциплинарных правилах, установленных в школе и классе, различных возможностях обучения, предоставляемых школой вашему ребенку.

- Помогайте ребенку выполнять домашние задания, но не делайте их сами. Установите вместе с ребенком специальное время, когда нужно выполнять домашние задания, полученные в школе, и следите за выполнением этих установок. Это поможет сформировать хорошие привычки к обучению. Продемонстрируйте свой интерес к этим заданиям и убедитесь, что у ребенка есть все необходимое для их выполнения наилучшим образом. Однако если ребенок обращается к вам с вопросами, связанными с домашними заданиями, помогите ему найти ответы самостоятельно, а не подсказывайте их.

- Не связывайте оценки за успеваемость ребенка со своей системой наказаний и поощрений.

- Ребенок должен расценивать свою хорошую успеваемость как награду, а неуспеваемость - как наказание. Если у ребенка учеба идет хорошо, проявляйте чаще свою радость, можно даже устраивать небольшие праздники по этому поводу. Но выражайте свою озабоченность, если у ребенка не все хорошо в школе, и, если необходимо, настаивайте на более внимательном выполнении им домашних и классных заданий. Постарайтесь, насколько возможно, не устанавливать наказаний и поощрений, например, на полчаса больше можно посмотреть телевизор за хорошие отметки, а на полчаса меньше - за плохие. Такие правила, сами по себе могут привести к эмоциональным проблемам.

- Помогите ребенку почувствовать интерес к тому, что преподают в школе. Выясните, что вообще интересует вашего ребенка, а затем установите связь между его интересами и предметами, изучаемыми в школе. Например, любовь ребенка к фильмам можно превратить в стремление читать книги, подарив книгу, по которой поставлен понравившийся фильм. Или любовь ребенка к играм можно превратить в стремление узнавать что-нибудь новое.

- Ищите любые возможности, чтобы ребенок мог применить свои знания, полученные в школе, в домашней деятельности. Например, поручите ему рассчитать необходимо количество продуктов для приготовления пищи или необходимое количество краски, чтобы покрасить определенную поверхность.

- Особенные усилия прилагайте для того, чтобы поддерживать спокойную и стабильную атмосферу в доме, когда в школьной жизни ребенка происходят изменения.

- Такие события, как первые несколько месяцев в школе, начало и окончание каждого учебного года, переход из начальной школы в среднюю и старшую, могут привести к стрессу ребенка школьного возраста. При любой возможности пытайтесь избежать больших изменений или нарушений в домашней атмосфере в течение этих событий. Спокойствие домашней жизни вашего ребенка поможет ему более эффективно решать проблемы в школе.

Психологическое консультирование по проблеме школьной дезадаптации

Консультирование по проблемам дезадаптации касается изменений в системе взаимоотношений и взаимодействий ребенка. Важно стремиться к тому, чтобы в ситуацию консультирования были вовлечены значимые взрослые: прежде всего его родители, педагоги. Младшие школьники недостаточно автономны, их поведение очень тесно связано и зачастую обусловлено определенным поведением взрослых. Поэтому без работы с ближайшим социальным окружением нельзя надеяться на эффективное решение проблемной для ребенка ситуации.

На наш взгляд неэффективна практика, при которой педагог, обративший внимание на проблему ребенка рекомендует родителям обратиться к психологу, сам занимая при этом, отстраненную позицию. Либо родители, решившись пойти к психологу, пытаются справиться с ситуацией, не привлекая педагогов. Даже в случае успешной динамики процесса консультирования могут быстро сойти на нет все усилия специалиста - консультанта, когда ребенок вернется в привычную среду. Ситуация общения с учителем зачастую и способствует в той или иной мере возникновению его проблемного поведения.

Консультирование педагогов по поводу ШД можно рассматривать как консультирование группы лиц, так или иначе вовлеченных в проблему ребенка. Вместе с тем, это консультативный процесс, центрированный на ребенке, на его проблемной ситуации.

Путь решения проблемы ребенка зависит не только от степени вовлеченности в проблему, а от того какие ресурсы для исправления ситуации есть у каждой стороны. Важно, конечно, выделить основную причину проблемного поведения, а также роль факторов, которые поддерживают проблемное поведение. Вместе с тем необходимо узнать не только личностные ресурсы ребёнка в совладании с проблемой, но и возможности её решения социальным окружением ребенка. В консультировании педагогов и родителей целесообразно сосредоточиться на следующих вопросах: «Поддержка ребенка в его обращениях за помощью ко взрослому», и «Разграничение оценки достижений и личности ребенка». Формирование доверительных отношений со взрослым позволяет ребенку рассчитывать на поддержку взрослого, выступает гарантом его безопасности в семье, классе.

Работая над проблемой адаптации, педагог-психолог собственно реализует в консультативном процессе два направления: содействие адаптации детей и профилактика дезадаптации.

Содействие адаптации предполагает работу с педагогами и родителями всех детей и носит просветительский, «развивающий» характер. Профилактика дезадаптации относима в большей степени к индивидуальной работе с ребенком. Педагог-психолог анализирует причины дезадаптации конкретного учащегося, связанные с особенностями как психики ребенка, так и с условиями окружающей среды. В своей деятельности он ориентируется на искоренение этих причин, т.е. работа носит коррекционный характер, направлена она на формирование приспособительных умений у учащихся – выработка индивидуального стиля обучения и общения, освобождение от страхов, обучение навыкам принятия решений.

В таблице 8 представлены индивидуальные приемы коррекции разных форм школьной дезадаптации у младших школьников.

Таблица 8. Формы и коррекция проявлений школьной дезадаптации
в начальной школе

Форма дезадаптации	Причины	Первичный запрос	Коррекционные мероприятия
Несформированность навыков учебной деятельности	- педагогическая запущенность; - недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка; - отсутствие помощи и внимания со стороны родителей и учителей.	низкая успеваемость по большинству предметов	беседы с ребенком, учителем, в ходе которых надо установить причины нарушений учебных навыков, дать рекомендации родителям и учителю
Неспособность к произвольной регуляции внимания, поведения и учебной деятельности	- нарушенный тип воспитания в семье (отсутствие внешних норм, ограничений); - потворствующая гипопротекция (вседозволенность, отсутствие ограничений и норм); - доминирующая гиперпротекция (полный контроль действий ребенка взрослыми).	неорганизованность, невнимательность, зависимость от взрослых, ведомость	работа с семьей; анализ собственного поведения учителей с целью предотвратить возможное неправильное поведение.
Неумение приспособиться к темпу учебной жизни	- нарушенное воспитание в семье или игнорирование	длительное приготовление уроков, утомление к концу дня,	работа с семьей по определению оптимального режима нагрузки

	взрослыми индивидуальных особенностей детей; - минимальная мозговая дисфункция; - общая соматическая ослабленность; - задержка развития; - слабый тип нервной системы.	опоздания в школу и т.д.	ученика
Школьный невроз или «боязнь школы», неумение разрешить противоречие между семейными и школьными «мы».	Ребенок не может выйти за границы семейной общности - семья не выпускает его (у детей, родители которых используют их для решения своих проблем.	страхи, тревожность	необходимо подключение психолога - семейная терапия или групповые занятия для детей в сочетании с групповыми занятиями для их родителей.
несформированность школьной мотивации, направленность на нешкольные виды деятельности	- стремление родителей «инфантилизировать» ребенка; - психологическая неготовность к школе; - разрушение мотивации под воздействием неблагоприятных факторов в школе или дома	нет интереса к учебе, «ему бы играть», недисциплинированность, безответственность, отставание в учебе при высоком интеллекте	работа с семьей; анализ деятельности учителя с целью предотвратить возможное неправильное поведение

Развивающая деятельность психолога, как условие предупреждения школьной дезадаптации первоклассников

Закономерными этапами формирования школьной дезадаптации первоклассников являются: возникновение состояния дискомфорта связанного с неудовлетворением значимых потребностей, появление ситуативных патологических реакций, перестройка систем регулирования и реагирования на уровне организма и личности, стереотипизация патологических реакций.

Как правило, индикатором трудности процесса адаптации к школе являются изменения в поведении детей. Это могут быть чрезмерное возбуждение, агрессивность, а может быть, наоборот, заторможенность, депрессия. Может возникнуть (особенно при неблагоприятных ситуациях) и чувство страха, нежелание идти в школу.

Изучение поведения первоклассников во второй половине учебного года позволяет выявить три уровня адаптации детей к школе:

Высокий уровень – ребенок положительно относится к школе; предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; полно овладевает программой; прилежен; внимательно слушает указания учителя; выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет интерес к самостоятельной работе, всем предметам; поручения выполняет охотно, занимает благоприятное статусное положение в классе.

Средний уровень – ребенок положительно относится к школе; понимает учебный материал; усваивает основное в программе; самостоятельно решает типовые задачи; внимателен при выполнении заданий, указаний, но требует контроля; сосредоточен по интересу, готовится к урокам, поручения выполняет, дружит со многими детьми в классе.

Низкий уровень – ребенок относится к школе отрицательно или безразлично; жалуется на нездоровье; преобладает плохое настроение; нарушает дисциплину; учебный материал усваивает фрагментарно; к самостоятельным занятиям не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно; требует контроля и помощи; нуждается в паузах, пассивен; близких друзей в классе не имеет [17].

Наблюдения педагогов за первоклассниками позволяют выделить основные сферы, где обнаруживаются трудности адаптации к школе:

- непонимание детьми специфической позиции учителя, его профессиональной роли;
- недостаточное развитие общения и способности взаимодействовать с другими детьми;
- неправильное отношение ребенка к самому себе, своим возможностям, способностям, своей деятельности и ее результатам.

Анализ содержания затруднительных сфер позволяет выделить основные направления работы в предупреждении и коррекции школьной дезадаптации первоклассников:

- развитие высших психических функций: памяти, внимания, мышления, речи;
- помощь в формировании учебных знаний, умений и навыков;
- работа по организации продуктивного взаимодействия со сверстниками и взрослым;
- работа по повышению самооценки и уверенности в себе, снятию у ребенка тревожности;
- развитие коммуникативных навыков [4].

Развитие внимания. Психологу постоянно приходится слышать жалобы учителей и родителей на невнимательность, несобранность, отвлекаемость младших школьников. Наиболее часто такую характеристику получают дети 6-7 лет, т. е. первоклассники. Их внимание действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво, что во многом объясняется недостаточной зрелостью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания. Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте. Как правило, хорошо успевающие школьники имеют лучшие показатели развития внимания. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания имеют неодинаковый «вклад» в успешность обучения по разным школьным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объему внимания; успешность усвоения русского языка связана с точностью распределения внимания, а обучение чтению - с устойчивостью внимания. Из этого напрашивается естественный вывод: развивая различные свойства внимания, можно повысить успеваемость школьников по разным учебным предметам.

Сложность, однако, заключается в том, что разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени. Наименее подвержен влиянию объем внимания, он индивидуален, в то же время свойства распределения и устойчивости можно и нужно тренировать, чтобы предотвратить их стихийное развитие.

Как правило, наличие значительного числа таких ошибок у первоклассников можно объяснить влиянием сразу многих факторов: общевозрастных особенностей развития (незрелость нейрофизиологических механизмов), начальным этапом в овладении навыками организации учебной деятельности и прочими причинами, связанными с периодом адаптации к новым условиям школы. Поэтому в I классах занятия по развитию внимания рекомендуется проводить прежде всего как профилактические, направленные на повышение эффективности функционирования внимания у всех детей. На последующих этапах

обучения (II-IV классы), когда трудности адаптационного периода преодолены, значение такой работы, безусловно, не снижается. Но наряду с ней возникает необходимость организации специальных занятий с детьми, отличающимися особой невнимательностью.

Одним из эффективных подходов к формированию внимания является метод, разработанный в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий (Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л., 1974). Согласно этому подходу внимание понимается как идеальное, интериоризированное и автоматизированное действие контроля. Именно такие действия и оказываются несформированными у невнимательных школьников [11].

Занятия по формированию внимания проводятся как обучение «внимательному письму» и строятся на материале работы с текстами, содержащими разные типы ошибок «по невнимательности»: подмена или пропуск слов в предложении, подмена или пропуск букв в слове, слитное написание слова с предлогом и др.

Как показывают исследования, наличие текста-образца, с которым необходимо сравнить ошибочный текст, само по себе не является достаточным условием для точного выполнения заданий по обнаружению ошибок, так как невнимательные дети не умеют сличать текст с образцом, не умеют проверять. Именно поэтому все призывы учителя «проверить свою работу» оказываются безрезультатными.

Одной из причин этого является ориентация детей на общий смысл текста или слова и пренебрежение частностями. Для преодоления глобального восприятия и формирования контроля за текстом детей учили читать с учетом элементов на фоне понимания смысла целого. Вот как описывает П. Я. Гальперин этот основной и наиболее трудоемкий этап работы: «Детям предлагали прочесть отдельное слово (чтобы установить его смысл), а затем разделить его на слоги и, читая каждый слог, отдельно проверить, соответствует ли он слову в целом. Подбирались самые разные слова (и трудные, и легкие, и средние по трудности). Вначале слоги разделялись вертикальной карандашной чертой, затем черточки не ставились, но слоги произносились с четким разделением (голосом) и последовательно проверялись. Звуковое разделение слогов становилось все короче и вскоре сводилось к ударениям на отдельных слогах. После этого слово прочитывалось и проверялось по слогам про себя («первый — правильно, второй — нет, здесь пропущено... переставлено...»). Лишь на последнем этапе мы переходили к тому, что ребенок прочитывал все слово про себя и давал ему общую оценку (правильно — неправильно; и если неправильно, то разъяснял почему). После этого переход к прочтению всей фразы с ее оценкой, а потом и всего абзаца (с такой же оценкой) не составлял особого труда» [11, с. 97-98].

Важным моментом процесса формирования внимания является работа ребенка со специальной карточкой, на которой выписаны «правила»

проверки, т. е. порядок операций при проверке текста. Наличие такой карточки является необходимой материальной опорой для овладения полноценным действием контроля. По мере интериоризации и свертывания действия контроля обязательность использования такой карточки исчезает.

Для обобщения сформированного действия контроля оно отрабатывалось затем на более широком материале (картинки, узоры, наборы букв и цифр). После этого при создании специальных условий контроль переносился из ситуации экспериментального обучения в реальную практику учебной деятельности. Таким образом, метод поэтапного формирования позволяет получить полноценное действие контроля, т. е. сформировать внимание.

Как уже отмечалось, основной причиной невнимательного письма и чтения у младших школьников часто является неумение анализировать конкретные единицы материала, стремление быстро считывать смысл слова, не замечая особенностей его написания. Одним из приемов преодоления подобной установки является смена позиции, роли ребенка при проверке выполненного задания. В этом случае детям предлагается читать написанное вслух, как будто это написал «другой мальчик или девочка», «плохо обученный щенок».

При работе с невнимательными школьниками большое значение имеет развитие отдельных свойств внимания. Для проведения занятий психолог может использовать следующие виды заданий:

1. Развитие концентрации внимания. Основной тип упражнений — корректурные задания, в которых ребенку предлагается находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Такие упражнения позволяют ребенку почувствовать, что значит «быть внимательным», и развить состояние внутреннего сосредоточения. Эта работа должна проводиться ежедневно (по 5 мин в день) в течение 2-4 месяцев. Рекомендуется также использовать задания, требующие выделения признаков предметов и явлений (прием сравнения), упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца (последовательность букв, цифр, геометрических узоров, движений и т.д.); задания по типу: «перепутанные линии», поиск скрытых фигур и др.

2. Увеличение объема внимания и кратковременной памяти. Упражнения основаны на запоминании числа и порядка расположения ряда предметов, предъявляемых на несколько секунд. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается.

3. Тренировка распределения внимания. Основной принцип упражнений: ребенку предлагается одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий (например, чтение рассказа и подсчет ударов карандаша по столу, выполнение корректурного задания и прослушивание пластинки с записью сказки и т. п.). По окончании упражнения (через 10-15 мин) определяется эффективность выполнения каждого задания.

4. Развитие навыка переключения внимания. Выполнение корректурных заданий с чередованием правил вычеркивания букв.

Подробные программы диагностики и развития внимания у младших школьников представлены в разработках Е.Л. Яковлевой (1992), Е. И. Кикоина (1993), Ферешильда Т., Коссова Г.И. (1985) [20].

Развитие памяти. В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе. Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено в первую очередь приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без специальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными.

Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся I-II и III-IV классов. Так, для детей 7—8 лет «характерны ситуации, когда запомнить без применения каких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмысливая и организуя материал... Испытуемые этого возраста на вопросы: «Как запоминал? О чем думал в процессе запоминания? и т. д.» - чаще всего отвечают: «Просто запоминал, и все». Это отражается и на результативной стороне памяти... Для младших школьников проще выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего-либо» (Познавательные процессы..., 1990, с. 78). По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестает себя оправдывать и это вынуждает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторение - универсальный способ, обеспечивающий механическое запоминание.

В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учебной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школьном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточно сформированной.

Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании. В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор, составление плана и др. [6]. Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа: а) формирование самого умственного действия и б) использование его как мнемического приема, т. е. средства запоминания. Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классификации для запоминания материала, необходимо овладеть классификацией как самостоятельным умственным действием...

В.Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов, организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение (Познавательные процессы..., 1990).

Целесообразно сообщить младшим школьникам информацию о различных приемах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наиболее эффективными для каждого ребенка.

Материалы, необходимые для диагностики памяти и проведения развивающих занятий, можно найти в специальной литературе (Л.М. Житникова (1985), Е.Л. Яковлева (1992), серия книг по развитию памяти И.Ю. Матюгина (1991) и др.

Развитие способности к анализу. Умение выделять в предметах и явлениях различные свойства и признаки дается младшим школьникам с большим трудом. Как правило, первоклассники могут выделить из бесконечного множества свойств какого-либо предмета всего лишь два-три. По мере развития детей, расширения их кругозора и знакомства с различными аспектами действительности такая способность, безусловно, совершенствуется. Однако это не исключает необходимости специально учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные их стороны, выделять множество свойств.

Для развития этого умения необходимо показать детям прием сопоставления данного предмета с другими, обладающими иными свойствами. С этой целью следует подобрать для сравнения различные предметы и последовательно сопоставлять с ними исходный предмет. Вот как описывает возможный вариант такой процедуры Н.Ф. Талызина: «Можно использовать, например, такой набор предметов: несколько кубиков разного цвета и размера, сделанных из различного материала, кусок поролона, блестящий шар (елочное украшение), яблоко, тяжелую гирьку,

прозрачное стекло... Как только ученики научатся легко и быстро выделять свойства в предметах путем сравнения с другими предметами, надо предметы постепенно убирать и заставлять детей выделять свойства уже без сравнения с наблюдаемыми предметами. Вначале дети все равно прибегают к сравнению, но теперь уже с представляемыми, а не видимыми предметами. В дальнейшем они будут как бы непосредственно, без всякого сравнения, видеть в предмете множество свойств. Это говорит о том, что прием усвоен» (Талызина Н.Ф., 1983, с. 24-26).

Для развития у детей умения выделять различные свойства полезно отыскивать причины тех или иных явлений («Почему утка плавает, а курица нет?»), разбирать пословицы и поговорки («Почему говорят «Как с гуся вода», «Не все то золото, что блестит», «Как об стенку горох»?»), отгадывать загадки («Что тяжелее: килограмм железа или килограмм пуха?»). Такие вопросы побуждают ребенка обращать внимание на предметы и явления, заставляют задуматься над такими их свойствами, которые казались само собой разумеющимися.

Параллельно с овладением приемом выделения свойств путем сравнения различных предметов (явлений) необходимо вводить понятие об общих и отличительных (частных), существенных и несущественных признаках. Неумение выделять общее и существенное может серьезно затруднить процесс обучения, поскольку в этом случае типичными для ребенка становятся проблемы с обобщением учебного материала: подведение математической задачи под уже известный класс, выделение корня в родственных словах, краткий (выделение только главного) пересказ текста, деление его на части, выбор заглавия для отрывка и т. п. Процесс выделения существенного имеет и обратную сторону - умение отвлекаться от несущественных деталей. Это действие дается младшим школьникам с не меньшим трудом, чем выделение существенного.

Приемы логического анализа необходимы учащимся уже в I классе, без овладения ими не происходит полноценного усвоения учебного материала. Однако исследования показывают, что к концу учебного года лишь незначительный процент первоклассников владеет приемами сравнения, подведения под понятие, выведения следствия и т. п. Немало школьников не осваивают их и к старшим классам. Эти неутешительные данные показывают, что именно в младшем школьном возрасте необходимо проводить целенаправленную работу по обучению детей основным приемам мыслительной деятельности. Помощь в этом могут оказать материалы, представленные в работах М.Н. Акимовой и В. Т. Козловой (1993), С. М. Бондаренко (1981), Е. В. Заики, Талызиной (1983) и др. [20].

Развитие внутреннего плана действий. Каждое психическое действие проходит в своем развитии ряд этапов. Начинается этот путь с внешнего, практического действия с материальными предметами, затем реальный предмет заменяется его изображением, схемой, после этого следует этап выполнения первоначального действия в плане «громкой речи»,

затем становится достаточным проговаривание этого действия «про себя», и, наконец, на заключительном этапе действие полностью интериоризируется, и, преобразуясь качественно (свертывается, совершается мгновенно и т. д.), становится умственным действием, т.е. действием «в уме» (Гальперин П.Я., 1978).

Такую последовательность в своем развитии проходят все умственные действия (счет, чтение, выполнение арифметических операций и т. д.). Наиболее наглядный пример – обучение счету: 1) сначала ребенок учится пересчитывать и складывать реальные предметы; 2) учится проделывать то же самое с их изображениями (например, считает нарисованные кружочки); 3) может дать правильный ответ, уже не пересчитывая пальцем каждый кружок, а совершая аналогичное действие в плане восприятия, лишь переводя взор, но по-прежнему сопровождая счет громким проговариванием; 4) после этого действие проговаривается шепотом и, наконец, 5) действие окончательно переходит в умственный план, ребенок становится способен к устному счету.

Примечательно, что устный счет на уроках математики – один из немногих приемов, применяемых в массовой школе для формирования внутреннего плана действий. В основном же это умение складывается стихийно. Довольно часто можно наблюдать отдельных первоклассников в конце учебного года и даже отдельных учащихся II- III классов, которые во время устного счета активно пересчитывают под партой пальцы на своих руках, причем делают это виртуозно, обгоняя с ответом детей, действительно считающих «в уме». У таких школьников действие счета во внутреннем плане не отработано, поэтому с ними необходимо проводить специальные занятия по формированию этого умения.

Развитие внутреннего плана действий обеспечивает способность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решения, и оценивать возможные варианты и т. д. «Чем больше «шагов» своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить их, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, «во внутреннем плане» (Давыдов В. В.). Здесь, опять же, необходимо всячески подключать речевую активность ребенка. Только в этом случае, основной упор необходимо делать на построение плана деятельности в речевой сфере. Хорошо начинать работу с хорошо знакомых ребенку действий, упроченных навыков. Основная задача, которую ставит перед ребенком психолог – научить его (психолога) чему-нибудь, что ребенку сделать очень легко, с помощью слов, избегая любого показа. При этом психолог ищет любую возможность, лазейку в том, что говорит ребенок, чтобы сделать неправильно, ошибиться

и, таким образом, обратить внимание ребенка на слабое звено в его планировании. Таким образом, воздействие на эти процессы может быть осуществлено с помощью эффективной обратной связи, которую дает психолог. Необходимо учитывать, что в процессах планирования важную роль играет так называемая «рабочая память», способность удерживать предыдущую информацию для того, чтобы воспользоваться ей в связи с последующей. Именно так выстраиваются причинно-следственные связи.

Развитию внутреннего плана действий у младших школьников способствуют также различные игры (особенно шахматы, «пятнашки» и др.) и упражнения (Заика Е. В., 1994; А. Зак, и др.).

Развитие рефлексии. Характеризуя особенности мышления ребенка в «первом школьном возрасте», т. е. младшего школьника, Л. С. Выготский отмечал, что ребенок «ещё недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому не может овладеть ими. Он еще малоспособен к внутреннему наблюдению, к интроспекции. Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т. е. искать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя» (Выготский Л. С., 1984, т. 4, с. 88).

Таким образом, младший школьник только начинает овладевать рефлексией, т. е. рассматривать и оценивать собственные действия, умением анализировать процесс своей мыслительной деятельности. Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своём действии, подробно объяснить, что и для чего он делает. Ведь хорошо известно: когда человек объясняет что-то кому-либо другому, он сам лучше начинает понимать то, что объясняет. Поэтому на первых порах обучения любому действию (математическому, и др.) необходимо требовать от ребенка не только самостоятельного и правильного выполнения этого действия, но и развернутого словесного разъяснения всех совершаемых операций.

Для этого в процессе действий ребенка следует задавать ему вопросы о том, что он делает, почему делает именно так, а не иначе, почему его действие правильно и т. д. Ребенка нужно просить сделать и рассказать так, чтобы «всем было понятно». Подобные вопросы рекомендуется задавать ребенку не только в тех случаях, когда он допустил ошибку, а постоянно, приучая его подробно разъяснять и обосновывать свои действия.

Возможно также использование ситуации коллективной мыслительной деятельности, когда анализ решения задачи дети проводят в паре, при этом один из учеников выполняет роль «контролера», требующего объяснить каждый шаг решения.

Развитие произвольности. Переход от непосредственного к опосредствованному поведению, т. е. поведению осознанному и произвольному связан с учебной деятельностью, которая, становясь для ребенка обязательной, определяет необходимость соблюдения целого ряда норм и правил, требуя быть организованным, дисциплинированным и т. д. Однако поступление ребенка в школу само по себе не обеспечивает появления этих качеств, объективно необходимых для учащихся и настойчиво требуемых учителями и родителями. Они нуждаются в специальной организации.

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.

Остановимся подробнее на одном из выделенных условий - наличие сильного мотива. Ставя перед ребенком определенные цели (лучше учиться, выполнять правила поведения, вовремя делать уроки и др.), необходимо учитывать содержание мотивов, являющихся для него «реально действующими». Только такие мотивы способны придать действиям ребенка личностный смысл и побудить его к лучшему выполнению требований взрослого, которые в этом случае будут совпадать с собственными потребностями ребенка. Таким образом, задаваемая цель должна быть включена в тот мотивационный контекст, который наиболее значим для данного ребенка[4,6]. При этом необходимо учитывать особенности содержания мотивационной сферы, которые сложились в индивидуальном опыте каждого школьника. Например, «нужно каждый день готовить уроки», чтобы оставаться лучшим учеником в классе, чтобы отпускали гулять на улицу, чтобы не исключили из спортивной секции, чтобы не получать двоек и дожидаться, наконец, когда купят собаку (или велосипед) и др.

Главное здесь - определить область мотивов, «реально действующих» для данного ребенка. Выяснить это важно не только с целью более эффективной организации его деятельности, но и для того, чтобы при необходимости вводить новые мотивы, создавая условия для превращения «только понимаемых» мотивов в «реально действующие». Иллюстрацией может служить случай, когда ребенок сначала делает уроки ради возможности пойти поиграть, а затем, по прошествии некоторого времени, начинает самостоятельно, без принуждения выполнять домашние задания, потому что теперь ему понравилось получать хорошие отметки.

Развитие саморегуляции. Наблюдение за школьной жизнью учащихся младших классов позволило выделить приемы, помогающие им

справиться с трудными ситуациями, не растеряться, сохранять уверенность и спокойствие.

Как правило, дети этого возраста самостоятельно открывают для себя различные способы саморегуляции эмоциональных состояний, которые являются наиболее оперативными средствами, позволяющими организовать поведение в трудной ситуации, дают возможность снять чрезмерное напряжение, мешающее правильно сориентироваться в ситуации и действовать адекватно ее условиям.

Среди младших школьников (как и младших подростков) наиболее распространенными из таких приемов являются: элементарные формулы самовнушения («Только не волноваться», «Спокойно!», «Всё будет хорошо»); самоприказ; счет до 3, 10; разрядка с помощью физических упражнений; точечный массаж. Потребность в саморегуляции поведения, возникающая к концу младшего школьного возраста, не должна оставаться без внимания взрослых. В противном случае не будут реализованы потенциальные возможности данного возраста, сензитивного для развития разнообразных форм произвольного поведения. Это определяет необходимость проведения специальной работы по развитию у детей приемов и способов овладения поведением в эмоционально напряженных ситуациях. С этой целью психолог может использовать следующие типы заданий:

1. Анализ отрывков из художественных текстов, содержащих описание трудных ситуаций и особенностей действий в них человека. Это поможет детям лучше осознать свои переживания в аналогичных ситуациях, создаст представление о возможных вариантах действия в затрудненных условиях.

2. Проигрывание предварительно сконструированных трудных ситуаций из школьной жизни с демонстрацией различных по конструктивности способов действия. При этом необходимо обсудить особенности поведения каждого персонажа, их переживания и т. д.

3. Моделирование ситуаций деятельности в затрудненных условиях (публичное выступление, спортивные соревнования и др.) с целью отработки «знаемых» способов поведения.

4. Введение элементарных элементов аутотренинга.

Соответствующую работу целесообразно проводить в конце младшего школьного возраста (III-IV классы), что обусловлено рядом причин:

- во-первых, в этот период заметно возрастает способность детей к реализации произвольного поведения;

- во-вторых, к данному периоду уже складываются относительно устойчивые, не всегда конструктивные способы преодоления препятствий, которые при необходимости еще можно скорректировать;

- в-третьих, предстоящий переход в среднюю школу существенно расширит круг потенциально трудных для школьника ситуаций, поэтому имеет смысл заранее создать ребенку условия для активного поиска индивидуальных средств и способов преодоления возможных затруднений.

Развитие взаимоотношений младших школьников со сверстниками и взрослыми. Как уже указывалось, при поступлении ребенка в школу решающим фактором социализации становится овладение учебной деятельностью, выработка обязательных школьных умений и навыков. Параллельно с этим школьник включается и в другой, менее оформленный организационно, но не менее значимый процесс усвоения социального опыта - складывающиеся в школе межличностные отношения. Это так называемая «скрытая программа социализации», благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка, формируется его представление о себе и о том, что о нем думают другие.

Младший школьник - это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе.

Перед школьным психологом нередко возникает задача развития и коррекции навыков социального взаимодействия у младших школьников. Хорошим ориентиром для подбора заданий, используемых на занятиях по развитию навыков социального взаимодействия, может служить обучающая программа М.Шур и Дж.Спивак. Она направлена на развитие у детей способности представить себе и проиграть альтернативные решения реальных межличностных проблем.

В ходе обучения у детей формируются три вида умений:

1. Предлагать как можно больше решений в трудной ситуации
2. Предвидеть последствия действий
3. Понимать причины и следствия

Групповую коррекционно – развивающую работу с младшими школьниками можно вести также по нижеперечисленным программам:

- Евграфова Т.А. Я не такой как все и все мы разные. Программа тренинга. // Вестник практической психологии образования. – № 3(4) июль-сентябрь 2005. – С.78-80.

- Королева М, Бегунова Н. и др. Ничейная территория (тренинг развития самосознания, навыков социальной адаптации, развитие группового взаимодействия, адекватного выражения негативных чувств). - //Школьный психолог, 2007, № 13

- Микляева А.А., Румянцева Л.В. Программа тренинга мотивации для школьников. - //Микляева А.А., Румянцева Л.В. «Трудный класс»: Диагностическая и коррекционная работа. – СПб.: Речь, 2007. – С. 242-264

- Савченко М. Тренинг «Уверенность» //Школьный психолог, 2005, №№ 2,3,4.

3.4 Анализ случая (кейс и его решение)

За консультацией к педагогу-психологу престижной школы обратилась учительница 4 В класса. В её классе с разницей в неделю появилось три новых учащихся:

Юля – рослая, крупная девочка; воспитанием которой занимается бабушка, со слов которой «маме не до ребёнка, ей нужно устраивать личную жизнь, у внучки есть потенциал, но учиться она не хочет, на уме только мальчишки и развлечения»; в новом коллективе Юля претендует на авторитет у мальчишек, часто дерзит, обзывается, отвлекает детей на уроках.

Катя – скромная, тихая девочка с ослабленным здоровьем; мать обвиняет учителей школы из которой девочку перевели в некомпетентности, в формировании у Кати «комплексов неполноценности»; в классе ведёт себя незаметно, на уроках быстро утомляется, отвлекается, голос при ответах дрожит, почерк ужасный.

Антон – заметно выделяется в классе общением и поведением; мать вернулась с ним из Москвы после развода с мужем – бизнесменом; громкий, дерзкий, эрудированный; высмеивает и нелестно комментирует ответы одноклассников и педагогов; курит.

Вопросы, стоящие перед психологом:



1. В какой психолого-педагогической помощи нуждается учитель, родители, ученики?
2. Определить, с чем могут быть связаны трудности адаптации к школе новых учащихся?
3. Какие особенности поведения и обучения учащихся могут указывать на наличие объективных затруднений в школьной адаптации?

Решение кейса

1. Представленная ситуация требует от психолога решения вопроса организации психолого-педагогического сопровождения адаптации к новым условиям обучения, школьному коллективу и педагогам «новеньких» учащихся.

В первую очередь необходимо собрать больше сведений об учащихся и социальной ситуации, в которой они пребывают. Эти сведения можно получить в процессе бесед с учительницей и родителями/опекунами учащихся. Необходимо прояснить:

– особенности учебной деятельности: как учащиеся раньше и теперь справлялись с учебной нагрузкой; самостоятельно ли выполняют задания; насколько эффективны в течение учебного дня; есть ли предметы/учителя, которые нравятся/не нравятся (почему?), какие задания являются для детей сложными;

– отношение самого учителя к «новеньким»: какие особенности и поступки детей вызывают симпатию/антипатию; какие попытки введения детей в новый коллектив предпринимались; анализ причин их успешности/неуспешности;

– реакцию родителей/опекунов на успехи и проблемы детей в новой школе: как взрослые участвуют в обучении и воспитании; какие стратегии воспитания используют;

– особенности ситуации развития учащихся: есть ли у «новеньких» увлечения, хобби; посещает ли кружки, секции; круг общения; наличие друзей.

Ответы на представленные выше вопросы, позволят спланировать мероприятия психолого-педагогического сопровождения на уровне класса.

На данном уровне ведущую роль играют учителя и классный руководитель, обеспечивающие необходимую педагогическую поддержку ребенку в решении задач обучения, воспитания и развития. Основная цель их деятельности - развитие самостоятельности учащихся в решении проблемных ситуаций, предотвращение дезадаптации ребенка и возникновения острых проблемных ситуаций. Психолог же занимает активную позицию в создании системы взаимодействия "психолог - учитель - родитель", которая будет служить основой для наиболее полного учета всех индивидуальных особенностей развития детей и создания условий не только для наиболее полного раскрытия возможностей каждого ребенка как в познавательной, так и в эмоционально-волевой сфере, но и для сохранения психологического здоровья детей.

В целях адаптации детей к новым условиям обучения можно определить в какой форме и какие задачи решают в ходе сопровождения основные участники учебно-воспитательного процесса: классный руководитель, психолог, учащиеся и их родители

Классный руководитель: ведёт работу над сплочением класса - развивает у учащихся навыки сотрудничества со сверстниками; занимается развитием мотивации учения и формирует необходимые общеучебные навыки; консультирует предметников по индивидуальным особенностям учащихся; встречается с родителями/опекунами для оперативного решения возникающих вопросов.

Психолог: сопровождает развитие общеучебных умений и навыков с учетом настоящих условий; планирует совместную работу с классным руководителем по развитию/ коррекции межличностных отношений в классе; консультирует педагогов и родителей по возрастным, половым и индивидуальным особенностям учащихся; ведёт необходимую индивидуальную работу с учащимися по преодолению недостатков развития интеллектуальной, нравственной, эмоционально-личностной сфер.

Родители: участвуют в консультациях с психологом; сотрудничают с психологом и классным руководителем в решении проблем адаптации подростка; ведут контроль за выполнением детьми режимных моментов.

Учащиеся: активно участвуют в деятельности класса, школы; овладевают приемами организации собственной учебной деятельности как интеллектуальной, исследовательской, творческой.

2. Трудности адаптации «новеньких» к новым условиям обучения могут быть обусловлены не только их личностными характеристиками, но и некоторыми другими обстоятельствами: недостаточно сформированной учебной мотивацией, своеобразной атмосферой семьи с отсутствием эмпатийности, педагогической запущенностью, низкой работоспособностью, несформированностью общеучебных навыков.

3. В случае нереализации программы психолого-педагогического сопровождения адаптации учащихся к новым условиям обучения, приведенные педагогом в беседе с психологом особенности детей могут проявиться:

У Юли и Антона - эмоциональный и /или поведенческий компоненты ШД, представленные нарушением эмоционально-личностного отношения к обучению, к учителям; негативно-протестным, демонстративно-пренебрежительным отношением к школе и учебе; антидисциплинарном поведении с активным противопоставлением себя ученикам, учителям.

У Кати когнитивным компонентом ШД, выраженным в неуспешности в обучении. по программам, соответствующим возрасту и способностям ребенка, включая такие формальные признаки как хроническая неуспеваемость, второгодничество и качественные признаки в виде недостаточности общеобразовательных знаний и навыков (когнитивный компонент школьной дезадаптации).

3.5. Список литературы к разделу 3



1. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе. Школа и психологическое здоровье учащихся / Э.М. Александровская. – М.: Медицина, 1998. – 235с.
2. Беззубова Е.Б. Типология школьной дезадаптации. //В кн.: «Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25—27 октября 1995 г». – Москва, 1995. – с. 33-34.
3. Безменов П.В. Роль психопатологических расстройств в комплексе причин школьной неуспеваемости учеников младших классов //Российский психиатрический журнал, 2001, №4. – с.8-13.
4. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплекс. помощь / Безруких Марьяна Михайловна. – М.: Эксмо, 2009. – 461 с.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизическая адаптация человека. – М.: Медицина, 1988. – 268с.

6. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.М. Афанасьева. – М.: Совершенство, 1998. – 352с.
7. Бугров В.Г. Педагогическая профилактика психологической напряженности у первоклассников / В.Г. Бугров; Канд. дис... к.п.н. – Челябинск, 2002. – 128с.
8. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А. Л. Венгер; – М.: Знание, 1994. – 189с.
9. Вострокнутов Н.В., Романов А.А. Социально-психологическая помощь трудновоспитуемым детям с проблемами развития и поведения: принципы и средства, игровые методы коррекции: Метод. рекоменд. – М., 1998.
10. Вроно М.Ш. Сущность и проявления школьной дезадаптации при психических заболеваниях у детей / В кн.: Актуальные вопросы неврологии и психиатрии детского возраста (тезисы докладов) 5-8 июня 1984 г. Ташкент, 1984, с. 159-160.
11. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: МГУ, 1974. – 215 с.
12. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю. Нарушения общения и школьная дезадаптация // Вестник Московского Университета. – 2001, №3. – с. 35-46.
13. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
14. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии, 1984, №4. – с.89-95.
15. Кумарина Г.Ф. Педагогические условия предупреждения школьной дезадаптации. /Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 25-27 октября, 1995г.) – М., 1995.
16. Нарушения поведения и развития у детей: Книга для хороших родителей и специалистов / Под ред. Л. С. Чутко. – СПб.: КАРО, 2011. – 176 с.
17. Новикова Л.М. Настольная книга школьного психолога. 1-4 классы / Новикова Любовь Михайловна, И. В. Самойлова. – М.: Эксмо, 2009. – 382, [1] с
18. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
19. Педагогическая психология. Под ред. Ретуш Л.А, Орловой А.В. – СПб.: Издательство «Питер», 2011. – 416 с.
20. Психологическая служба в современном образовании : рабочая книга / И. В. Дубровина ; под ред. И.В. Дубровиной. – СПб. : Издательство «Питер», 2009. – 400 с.
21. Северный А.А. Проблемы междисциплинарного взаимодействия при коррекции школьной дезадаптации //В кн.: «Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков.

- Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25–27 октября 1995 г». – М., 1995. – С. 11-17.
22. Шалимов В.Ф., Новикова Г.Р., Ополинский Э.С. Пограничные психические расстройства у детей и школьная дезадаптация // Российский психиатрический журнал, 2001, № 4, с. 26-30.
23. Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25–27 октября 1995 г». – М., 1995.



ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Контрольные вопросы

1. Сформулируйте понятие школьной неуспеваемости?
2. Перечислите симптомы школьной неуспеваемости?
3. Укажите основные причины, факторы, ведущие к школьной неуспеваемости?
4. В чем состоит главная причина недостатков в развитии познавательных процессов школьников, имеющих трудности в обучении?
5. Укажите особенности эмоционально-волевой и мотивационной сфер неуспевающих школьников?
6. Каков прогноз развития младшего школьника с нерешенной проблемой школьной неуспеваемости?
7. Какой подход в объяснении школьной дезадаптации Вы считаете наиболее убедительным, почему?
8. Способ решения проблемы дезадаптированных детей в каком из подходов, на ваш взгляд, требует организованной деятельности педагогов, психолога, родителей?
9. Какие из факторов, обуславливающих развитие школьной дезадаптации, в большей степени, чем другие, подлежат коррекции?
10. Как связаны между собой категории школьная дезадаптация и школьный невроз?
11. Как соотносятся между собой страхи, тревога и тревожность?
12. Почему младший школьный возраст может считаться важнейшим в решении проблемы детской тревожности?
13. Каковы объективные и субъективные причины детской тревожности?
14. Какова симптоматика общей и школьной тревожности в младшем школьном возрасте?
15. Перечислите психологические особенности младших школьников с повышенной школьной тревожностью.
16. Каков прогноз развития младшего школьника с нескорректированной высокой школьной тревожностью?

Кейсы для самостоятельного решения

Ситуация 1

Семилетнего первоклассника Сережу привела учительница с просьбой проверить память ученика, так как он ничего не помнил. Учительница с беспокойством говорила о том, что ребенок не в состоянии запомнить, что задали на дом. Дома он всегда говорит родителям, что не помнит, что задавали, и те узнают задание у других детей (в этот период обучения

первоклассники еще не записывали домашнее задание). На уроке же он отвечает, что не помнит, что учил дома. И родители, и учительница в полной растерянности.

Определите основные задачи и направления коррекционной работы.

Ситуация 2

Костя, 7-летний мальчик. Дома, в семье он чахнет. Он создал для себя свой мир. По дороге в школу, идущей через сад, он разговаривает с цветами. В своих мыслях он летает в облаках и любит, ветер. Он выдумывает для себя всяческие вопросы. «Я мчусь с солнцем» – с такими словами встречает он бабушку и дедушку, которые заботятся о нем в период, когда его родители уезжают в командировки.

Так как он всегда живет в своем мире, то часто в школу и из школы домой приходит с опозданием. Ему нередко достается от более рослых одноклассников. Последние просто не могут его выносить, поскольку он значительно от них отличается. За первые два года обучения в школе у него нет друга, и он всегда полагается на себя.

Определите программу психологического обследования и основные направления коррекционно-профилактической работы.

Ситуация 3

В консультацию обратились родители девочки 7 лет с запросом, отдавать ли девочку в первый класс или предпочесть форму «домашнего обучения». В прошлом году (когда ей было 6 лет) психолог не рекомендовал отдавать ее в школу – по причине низкой мотивационной готовности и низкой уровня произвольности. Девочка детский сад не посещала. Родители по рекомендации психолога отдали девочку в детский сад. Девочка стала много болеть и детский сад практически не посещала.

Ваши рекомендации?

Ситуация 4

В консультацию обратились родители мальчика 7 лет с жалобой на «повышенную нервность», «немужское поведение»; мальчик предпочитает общество девочек, любит играть в куклы. Ребенок в этом году пошел в школу, робкий, застенчивый. Предпочитает уроки переменам, учится неплохо, но очень много времени проводит за приготовлением домашних заданий. Запрос: порекомендовать, как сделать его более мужественным и умеющим постоять за себя?

Определите программу психологического обследования и основные направления коррекционно-профилактической работы.

Ситуация 5

В консультацию обратилась мать мальчика 8 лет с жалобой на агрессивность. Мальчик не дает никому проходу в школе, очень вспыльчив, все конфликты пытается разрешить силой. Бывает очень жестоким, часто старается исподтишка навредить противнику. Ребята в классе его не любят, но есть два одноклассника, с которыми он общается и играет во дворе. Учитель потребовал от матери, чтобы она «сходила к психологу и принесла справку, что ребенок здоров». Единственный ребенок в семье, оба родителя работают, за мальчиком иногда приглядывает старая прабабушка. Запрос матери: как изменить поведение сына? Не придираются ли учителя в школе - как можно повлиять на них?

Ваши гипотезы о возможных причинах агрессивного поведения мальчика? Предложите программу психологического обследования, выделив основанные направления коррекционной работы.

Ситуация 6

«Он вообще не может говорить на уроке. Встает и мычит, еле слово выдавит из себя» (о мальчике 9 лет).

Сформулируйте возникшие у вас гипотезы о возможных причинах трудностей. Определите основные этапы работы над проблемой.

Ситуация 7

Максим М., 8 лет. По результатам психодиагностического обследования отличается высоким уровнем тревожности. Воспитывается в авторитарной семье. Обычно он входит в класс, напряженно вглядывается во все, что его окружает, робко, почти беззвучно здоровается и неловко садится за свою парту. Он замкнут и молчалив, опасается играть в новые игры, начинать выполнение незнакомых видов деятельности.

Определите основные задачи и направления коррекционной работы.

Ситуация 8

Учитель 2 класса увольняется из школы в ноябре.

Предположите, к каким затруднениям у детей этот факт может привести. Спланируйте программу действий педагога-психолога и администрации образовательного учреждения для предупреждения негативных эффектов ухода классного руководителя.

Ситуация 9

К педагогу-психологу с предложением о сотрудничестве обращаются представители школьного самоуправления, являющиеся учащимися гуманитарного профиля.

В каких видах работ по психологическому сопровождению младших школьников могут принять участие старшеклассники?

Выполните задание

1. *Определите, какие из запросов являются психологическими, а какие – нет. Для тех запросов, которые являются психологическими, разработайте программу психолого-педагогической помощи.*

А. Педагог обращается к психологу с просьбой поработать в классе, учащиеся которого агрессивно ведут себя с учителями.

Б. Трудности в овладении навыками чтения и письма у первоклассника;

В. Первоклассник не владеет навыками самообслуживания (не умеет завязывать шнурки, неаккуратно ест, не умеет пользоваться носовым платком и т.п.).

Г. Педагог обращается к психологу с просьбой поработать с учащимися второго класса, которые не общаются друг с другом во время перемены, либо сидят перед мониторами ноутбуков, либо с айфонами и айпадами.

Д. Младшие школьники не готовы к самостоятельности: уроки за них делают родители, либо бабушки и дедушки; виноват кто-то другой, но только не они. Опоздал в школу – бабушка виновата: поздно вышли или медленно шли. Не записал или выполнил неправильно домашнее задание – учитель виноват или сосед по парте.

Е. Дети не научены элементарной вежливости. Привычные слова, такие, как извините, простите, спасибо, пожалуйста – детьми сегодня почти не употребляются. Если раньше дети говорили: «Можно войти?.. Можно я возьму у тебя?», то теперь говорят: «Я войду?.. Я возьму у тебя?».

Ж. У первоклассника возникли трудности, связанные с новым режимом дня. Ребенок не посещал дошкольное образовательное учреждение.

3. Учителя начальных классов отмечают высокий уровень конфликтности у слабоуспевающих младших школьников, которые не справляются с учебной нагрузкой и чувствуют определенную неполноценность по сравнению с более успешными одноклассниками.

2. *Проанализируйте ситуации, описанные родителями детей младшего школьного возраста. Охарактеризуйте каждую с точки зрения детской психологии. Назовите возможные причины возникших затруднений, определите возможные пути решения ситуации и сформулируйте психологические рекомендации (источник: Психология младшего школьного возраста [Электронный ресурс]: учеб. пособие / О.О. Гонина. – 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2015.)*

Ситуация 1

Дочке 8 лет. Ребенок в школе во время урока боится отпрашиваться в туалет, из-за этого и соответствующие проблемы. Как помочь девочке в этой ситуации?

Ситуация 2

Сыну 6,5 лет. Полгода назад пошел в школу. Учитель не смог за полгода организовать детей в классе, они до сих пор ходят по классу, оскорбляют друг друга, на уроке каждый занимается тем, чем хочет и никто не слышит учителя. Это, естественно, мешает учебному процессу. У меня ребенок очень спокойный и покладистый, стал жаловаться на то, что в таком шуме ничего не слышит и не понимает. Хотя дома проявляет большое желание учиться, сам делает уроки, много пишет, и естественно, любит тишину. Забирать из школы боюсь из-за того что уже много знает и на следующий год будет неинтересно. Не нанесет ли какой-то психологический вред, если забрать ребенка из первого класса, проучив уже полгода, и отдать на следующий год?

Ситуация 3

Сыну 7 лет. В этом году сын пошел в первый класс. Но заниматься совсем не хочет. Приносит одни минусы по письму, по математике, по азбуке. Причем дома, когда я с ним занимаюсь, и пишет мне без ошибок, а в школе делает сплошные ошибки, по математике не видит строчек. Хотя дома все наоборот. Учитель пишет постоянно замечания: то нет линейки, то ножниц, то красок. Хотя я сама лично в портфель ему все складываю. Говоришь – давай делать уроки вместе. На что постоянно слышишь ответ, что надоела мне школа, я не хочу учиться, я хочу гулять и играть. Я ему объясняла, что учиться нужно, чтобы потом стать тем, кем ты захочешь. Он мне говорит, что хочет стать архитектором и строить дома. Но его послушания хватает только на 1 день. В школе учителя постоянно жалуются на его поведение. Постоянно бегают в школе. Его даже к директору хотели дежурные отвести. Дерется в школе с одноклассниками. Заниматься вообще не хочет. Чтобы его посадить позаниматься я ему постоянно что-то обещаю купить за хорошую отметку. А в последнее время он мне начал говорить: если я буду заниматься, то ты мне купишь то-то и то-то, и без этого никак уже. Как заставить ребенка заниматься и слушаться?

Ситуация 4

Я воспитываю ребенка сама, всегда для дочери была авторитетом. В этом году дочь пошла в первый класс и за неделю она очень повзрослела, но при этом начала мне немного грубить, может ответить в резкой форме, на что я стала делать замечания. Она, не долго думая, начинает плакать, просит прощения, но на следующий день повторяется то же самое. Ведет она себя так только со мной, со всеми остальными она очень послушный и великолепный ребенок. Как не испортить отношения с ребенком и как правильно себя вести себя с дочкой?

Ситуация 5

У сына проблемы с учебой (9 лет, 3-й класс). Очень плохо учится, никакие слова, утешения, описания тяжелой жизни в будущем, крики, спокойные беседы не помогают. Дома уроки учим «из-под палки»: когда мама стоит коршуном над домашней работой, диктует каждое слово по русскому языку, объясняет каждое действие в математике. Иначе двойки будут даже за домашнюю работу. Самостоятельно работать не умеет и не хочет – очень много ошибок. В школе на уроках полное бездействие, двойки по самостоятельным работам, блуждающий взгляд. Даже то, что училось дома, в школе зачастую не воспроизводится. Как можно исправить отношение ребенка к учебе?

Ситуация 6

Сыну 9 лет. У меня есть еще 2 детей (16 и 8 лет). Младшие дети ходят в один класс. У дочери нормальные отношения с учительницей, но у сына отношения вообще не складываются. Она у нас педагог старой закалки, не имеющая семьи и детей. С одной стороны, мне нравится, что она требовательная, но с другой стороны – мой сын уже 3-й год занимает последние парты. На передних сидят дети родительского комитета и те, чьи родители ежедневно в школе. На последнем разговоре она мне сказала, что не может справиться с моим ребенком, что он неуправляем. Он старается отмолчаться перед ней и не тянет руку, даже когда знает ответ. Он очень одарен по математике и многим другим предметам, в спорте не последний, у него есть друзья. Может дело в учителе? Но боюсь ошибиться, а вдруг причина в нем и он просто не желает подчиняться? Стоит перевести его в другой класс?

Ситуация 7

В этом году я перевела сына в новую школу. Ему 10 лет. Он чувствует себя не в своей тарелке, он одинок. Он не может сдружиться ни с кем, ему не с кем разговаривать в классе, класс его не принял. Он сам очень добрый мальчик. Похоже, что все это он переживает (я так думаю), на фоне этого у него теперь началось бессонница, он не может уснуть. Как помочь ребенку?

Учебное издание

Авторы-составители:
Сунцова Яна Сергеевна
Махмутова Роза Кашифовна
Шрейбер Татьяна Викторовна

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Учебно-методическое пособие

Авторская редакция

Компьютерный набор Я.С. Сунцова, Р.К. Махмутова, Т.В. Шрейбер
При оформлении обложки использована репродукция картины
Ф.П. Решетникова «Переекзаменовка»

Подписано в печать _____ Формат 60х84 1/16
Усл.п. л. 7,85 Уч.-изд. л. 7,85
Тираж 50 экз. Заказ № ____

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4, каб. 207
Тел./факс: +7(3412) 500-295, E-mail: editorial@udsu.ru