План

Вступ

1. Класифікація причин неуспішності

2. Заходи по подоланню причин невстигання

3. Теоретичні основи проблеми неуспішності

4. Особливості пізнавальної сфери

5. Психолого-педагогічні причини неуспішності

6. Психологічна характеристика неуспішних

7. Психолого-педагогічна типологія загального відставання в навчанні (В.П. Гапонов, Ю.З. Гильбух)

7. Шляхи подолання неуспішності

8. Особистісн-діяльнісний підхід до організації навчального процессу

Висновок

Література

## Вступ

Проблема навчальної діяльності студентів знайшла відображення у психолого-педагогічних дослідженнях, які стосуються: системного і особистісно-діяльнісного підходів (І. Бех); теорії діяльності та розвитку особистості (О. Асмолов, Г. Балл, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, та ін.); професійної підготовки майбутніх учителів (В. Гриньова, В. Сластьонін, Г. Шевченко); морального виховання особистості (І. Зязюн, В. Сухомлинський, та ін.). У рамках даної статті нами розглядаються деякі результати експерименту з виявлення мотивації студентів педагогічних закладів до навчання.

Висновки зроблені на основі емпіричних соціологічних досліджень та експерименту, що проводились у 2001 - 2002 роках у педагогічних навчальних закладах Харкова, Запоріжжя, Бердянська. У ході дослідження було опитано близько 550 студентів університетів. В експерименті узяли участь 292 студенти Бердянського та Харківського педуніверситетів, у тому числі 148 в експериментальних групах та 144 - в контрольних.

Навчальна діяльність являє собою систему, яка має дві підсистеми: діяльність студента (учіння) та діяльність викладача і студента (навчання). Вона складається з двох діяльностей: одна забезпечує передачу досвіду, нагромадженого людством, а інша спрямована на засвоєння цього досвіду й трансформацію його в особистий досвід. Її компонентами є: мотиви, навчальні цілі, навчальні дії, дії контролю й оцінки. Д. Ельконін зазначав, що навчальна діяльність “повинна спонукатися адекватними мотивами. Ними можуть бути лише ті мотиви, які безпосередньо пов’язані з її змістом, тобто мотиви набуття узагальнених способів дій, або мотиви власного зростання, власного вдосконалення".

Наведемо деякі узагальнені дані. Аналізуючи результати діагностики мотивації навчання, ми дійшли висновку, що у більшої частини студентів склалося стійке позитивне ставлення до навчання. 53,1% опитаних студентів зазначили, що вони стали ставитися до навчання більш серйозно і відповідально, ніж у школі.

Ці дані збігаються з думкою опитаних викладачів. Близько 70% з них указали, що в половини студентів присутні позитивне ставлення до навчання, усвідомлення його особистісного змісту, значущості. Необхідно зазначити, що питання навчальної мотивації зважується студентами далеко не однозначно в різних контекстах анкети. Досліджуючи характер спонукань, які привели їх до вищої школи, ми одержали такі дані: 62,2% опитаних студентів привели в університет як широкі, так і вузькі соціальні мотиви (бажання здобувати вищу освіту і мати більше можливостей при виборі майбутньої професії, зайняти престижне місце в суспільстві й ін). Насторожує той факт, що тільки 12,5% респондентів вирішили одержати вищу освіту через прагнення стати хорошим учителем. Навчально-пізнавальними мотивами (подобається вчитися, хочу стати освіченою людиною) керувалися 25,3% студентів.

Інформацію про рівень навчальної мотивації студентів ми також одержали, аналізуючи характер спонукань відвідування ними навчальних занять (табл.1). Як показують дані, тільки 34,9% опитаних студентів спонукує відвідувати заняття наявність навчально-пізнавального інтересу. Значна частина респондентів відвідує навчальні заняття з більш прагматичних причин: необхідність складати іспити, заліки; контроль присутності студентів на занятті й ін.

Це збігається і з уявленнями викладачів про сьогоднішнього студента та його ставлення до навчання: 70,8% опитаних викладачів виділили таку узагальнену рису студентства, як прагматизм, і, на жаль, лише 16,6% - захопленість.

Таблиця 1. Мотиви відвідування студентами навчальних занять (у %)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | 1 курс | 2 курс | 3 курс | Всього |
| (99 осіб) | (95 осіб) | (98 осіб) | 292 осіб |
| 1. | Цікаво (є інтерес) | 53,1 | 30,2 | 24,8 | 34,9 |
| 2. | Подобається засвоювати нову інформацію | 47,4 | 25,2 | 19,8 | 30,8 |
| 3. | Необхідність набуття знань для майбутньої професійної діяльності | 32,9 | 29,1 | 42,3 | 34,8 |
| 4. | Дисциплінованість, обов`язковість | 49,3 | 25,3 | 21,9 | 32,2 |
| 5. | Необхідність знань для складання іспитів і заліків | 41,8 | 38,3 | 31,4 | 37,2 |
| 6. | Контроль за присутністю на заняттях | 51,8 | 32,6 | 30,9 | 38,4 |
| 7. | Відповідь відсутня | 2,2 | 1,8 | 0,3 | 1,4 |

Аналіз табличних даних говорить про те, що навчально-пізнавальний інтерес, з яким приходять учорашні школярі до університету, на жаль, від курсу до курсу падає. І хоча в студентів зростає почуття обов’язку і відповідальності, важливий компонент мотивації їхньої навчальної діяльності - емоційний - залишається нереалізованим. Про це говорять цифрові дані (табл.2).

Таблиця 2. Ставлення студентів до навчального процесу (у %)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | 1 курс | 2 курс | 3 курс | Всього |
| 1. | Подобається  навчатися | 58,3 | 31,7 | 24,8 | 38,3 |
| 2. | Вчитися не  подобається | 5,3 | 13,8 | 19,9 | 13,0 |
| 3. | Важко  відповісти | 36,4 | 54,5 | 55,3 | 48,7 |

Отримана інформація змушує серйозно задуматися, адже зменшується число студентів, яким сам процес навчання приносить радість, задоволення, і збільшується число студентів, яким не подобається вчитися. Позитивне ставлення до навчання в університеті у майбутніх педагогів не тільки не формується, але навіть губиться.

Причини, на наш погляд, криються в навчальному перевантаженні студентів, двозмінності занять, надмірній академічності подання теоретичної інформації, відсутності довірливих партнерських відносин між викладачем і студентом. І хоча тільки 3,1% опитаних студентів мають значні труднощі в навчанні, 40,6% респондентів зазначили, що їм нелегко вчитися, 34,4% з них мають незначні труднощі. За підсумками діагностики було зроблено загальний перелік труднощів, з якими студенти стикаються в процесі навчання (табл.3).

Аналіз переліку труднощів вказує на те, що студентам властиво шукати їх причини переважно в зовнішніх обставинах, поза собою, тоді як більшість з названих труднощів зумовлені відсутністю сформованої власної системи навчальної праці, навичок використання раціональних прийомів навчальної діяльності.

Цей висновок підтверджує й опитування викладачів, на думку яких тільки в 4,2% студентів в основному сформовані вміння учитися та індивідуальний стиль навчальної діяльності, у 80,3% студентів вони сформовані частково і більш ніж у 15% вони зовсім не сформовані.

Про наявність труднощів у студентів по засвоєнню навчальної інформації говорить і перелік прийомів раціонального навчання, з яких викладачам найчастіше приходиться консультувати студентів (табл.4).

Таблиця 3. Труднощі, які виникають у студентів у процесі навчання (у порядку значущості)

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | Великий обсяг інформації, яку необхідно запам`ятовувати. |
| 2 | Недостатньо сформовані уміння вчитися та організовувати свою навчальну діяльність. |
| 3 | Не вистачає часу на підготовку до занять. |
| 4 | Труднощі в осмисленні інформації, котра подається в лекціях. |
| 5 | Недостатньо літератури для підготовки до занять. |
| 6 | Недостатньо методичних рекомендацій з наукової організації праці. |
| 7 | Незручний розклад і режим занять. |
| 8 | Різні вимоги викладачів. |

Таблиця 4.

Інтелектуальні вміння, які необхідно формувати у студентів (у порядку їх значущості)

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | Виділення головного, суттєвого, важливих фактів і аргументів. |
| 2 | Формування узагальнень, висновків, доведень. |
| 3 | Виділення основних сенсових частин, складання планів. |
| 4 | Групування інформації на основі провідних ідей, складання тез. |
| 5 | Раціональна самостійна робота з книгою. |
| 6 | Раціональне запам`ятовування інформації. |
| 7 | Постановка навчальних цілей і задач та визначення способів їх досягнення. |
| 8 | Раціональне конспектування лекцій. |
| 9 | Складання режиму дня. |

Нам здалося цікавим таке спостереження. Студенти на перше місце в переліку труднощів поставили нестачу часу, майже на останнє - відсутність навичок, умінь, здатностей раціональної організації своєї навчальної діяльності. На думку викладачів, їм найчастіше доводиться консультувати студентів з прийомів виконання розумових і навчальних дій (95,8% від загального числа консультацій). Поради і вказівки щодо раціонального планування навчального часу практично не цікавлять студентів (4,2% від загального числа консультацій). Це протиріччя, на наш погляд, пояснюється тим, що більшість студентів не вміють адекватно оцінити свої труднощі, що, в основному, виникають через відсутність сформованих навчальних умінь і слабко розвинуту здатність до управління навчальною діяльністю. Неадекватна оцінка труднощів, нездатність визначити їхні дійсні причини знижують інтерес студентів до навчання, формують байдуже чи негативне ставлення до нього.

Причини труднощів в учбовій діяльності розглядалися багатьма педагогами і психологами (М.А. Данілов, В.І. Зикова, Н.А. Менчинськая, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурія, А.А. Смірнов, Л.С. Славіна, Ю.К. Бабанській). Як такі називалися: непідготовленість до навчання, в крайній своїй формі виступаюча як соціальна і педагогічна занедбаність; соматична ослаблена дитини в результаті тривалих захворювань; не виправлені вчасно дефекти мови, недоліки зору і слуху; розумова відсталість; негативні взаємостосунки з однокласниками і вчителем. Проте з кожною з перерахованих причин труднощів в навчанні зв'язується відставання порівняно невеликого числа дітей по відношенню до всіх явно або приховане, що зазнають труднощі в навчанні, значну частину яких [дітей] (зразково половину) складають діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Допомогти конкретній дитині неможливо без розуміння певних труднощів, які у нього виникають. А це вимагає від педагога уміння розпізнати типові труднощі, викликані неуспішністю, і надати конкретну допомогу. Дана робота націлена на визначення типових труднощів, викликаних неуспішністю, і шляхів їх подолання.

Для досягнення цієї мети необхідне рішення наступних задач:

а) ознайомлення з підходами учених в дослідженні даної проблеми:

б) виділення типових труднощів, що виникають в учбовій діяльності;

в) визначення методів вивчення труднощів;

г) визначення напряму і зміст розвиваючої роботи по наданню допомоги дитині;

д) вивчення конкретних труднощів, що виникають і надання ним допомоги.

Об'єктом дослідження є неуспішність як психолого-педагогічне явище.

Предмет дослідження - причини неуспішності.

В даному дослідженні висувається припущення про те, що педагог може надати допомогу в подоланні труднощів, що виникають в учбовій діяльності, знаючи конкретні психологічні причини цих труднощів і будуючи розвиваючі роботи на цій основі.

В наші дні, коли у всіх областях народного господарства і культури розв'язуються складні задачі всемірного підвищення якості роботи, зростає відповідальність школи за рівень навчання і виховання підростаючого покоління. Подолання неуспішності найважливіша задача практичної і теоретичної педагогіки. Дозвіл цієї задачі в умовах загальноосвітньої школи припускає широку пропаганду передового досвіду і упровадження результатів педагогічних досліджень в шкільну практику.

Не тільки рішення практичних і організаційних задач може забезпечити подолання неуспішності. Потрібні нові теоретичні знання про істоту самого явища, про ознаки і форми його прояву в сучасній школі. Виняткове значення мають комплексні дослідження даної проблеми. Разом з цим корисне вивчення аспектів неуспішності і окремими педагогічними науками дефектологією, психологією, школоведением.

Дане дослідження виконано в наочній області дидактики. Мета дослідження розкрити єство неуспішності в сучасній школі і розробити дидактичні засоби, які необхідні для попередження неуспішності.

Цілі дослідження були визначені в результаті аналізу розробленості питання в теорії і розгляди практики навчання.

Дослідження складу неуспішності і обгрунтовування засобів її попередження вимагають використовування двох термінів: "неуспішність" і "відставання".

Узагальнюючи ті, що є в літературі і досвіді дані, можна дати наступне попереднє визначення цих понять. Під неуспішністю розуміється невідповідність підготовки вчаться вимогам змісту освіти що фіксується після закінчення якого-небудь значного відрізка процесу навчання - ланцюжка уроків, присвячених вивченню однієї теми або розділу курсу, учбової четверті, півріччя, року.

Відставання - це невиконання вимог (або одного з них), яке має місце на одному з проміжних етапів усередині того відрізка учбового процесу, який служить тимчасовою рампою для визначення успішності.

Слово "відставання" позначає і процес накопичення невиконанні вимог, і кожний окремий випадок такого невиконання, тобто один з моментів цього процесу.

Неуспішність і відставання взаємозв'язані. В неуспішності як продукті синтезовані окремі відставання вона підсумок процесу відставання. Багатоманітні відставання, якщо вони не подолані, розростаються, переплітаються один з одним, утворюють кінець кінцем неуспішність.

Задача полягає в тому, щоб не допустити переплетення окремих відставанні усунути їх. Це і є попередження неуспішності.

А чи замислювався хтось глибоко над тим, що таке для дитини прихід до школи? Це ж нове оточення, нові друзі, новий будинок, нові вимоги - одне слово, майже все зовсім нове та незвичне. Стереотипи повністю зрушено. А тут іще і батьки не привчили сина чи доньку до самостійності, і через те малим школярам украй важко правильно зорієнтуватися в нових обставинах, бо вони не вміють належним чином контролювати свою поведінку, не готові до тих вимог, котрі ставить перед ними життя. Але ж із погляду психології, нормального розвитку особистості дитина в семирічному віці повинна тримати під контролем свої емоції, мати елементарні навички поводження, що спрацьовували б автоматично (ну хоча б казати “Добрий день”, “Дякую”, “До побачення" тощо). І ці елементарні навички треба закласти ще до школи, бо в школі робити це вже пізно. Кожна дитина адаптується до школи по-різному. Добре, якщо цей процес у неї відбувається на позитивних емоціях, якщо вчитель розуміє учня і той не боїться спитати або перепитати, коли чогось не втямив. Діти не повинні соромитися, якщо вони чогось не знають! Але так організувати навчальний процес за нинішньої наповненості класів навряд чи можливо. Учитель просто не в змозі справді дійти до кожного, якщо в класі сорок або більше дітей. Велика кількість учнів у класі - ще одна проблема нашої школи.

Програми в молодших класах надзвичайно насичені. Іноді навіть доктор фізико-математичних наук не здатен пояснити дитині, яка навчається в першому або другому класі, як виконати домашнє завдання з математики згідно з алгоритмом, викладеним на уроці. Школярі засвоюють у школі масу інформації, яка навряд чи згодиться їм у житті, і не одержують простих практичних знань, потрібних повсякдень. Унаслідок цього мозок перевтомлюється, і дитина втрачає інтерес до навчання. У неї зникає бажання ходити до школи, бо вона не розуміє, для чого вчиться.

В учнів молодших класів нерідко виникають медичні проблеми. Дитина в період 5-7 років раптово підростає. Відбувається перший акселеративний стрибок, який призводить до значних гемодинамічних зрушень у мозку. Часто це пов'язано з надлишковим кровопостачанням мозку, з підвищенням внутрішньочерепного тиску, що викликає агресивність, неконтрольовану поведінку, появу почуття “стадності": один так робить - і ми всі так робитимемо. В іншому разі можна помітити, що учень стає неуважним, не встигає запам'ятовувати матеріал. Буває, що працює короткочасова пам'ять, і це дає змогу ще якось “проскочити". А буває, що мозок виснажений, і вже не спрацьовує ні короткочасова, ні довгочасова пам'ять. Дитина тоді навіть не намагається щось запам'ятати, а просто сидить і дивиться на уроці у вікно. Третій варіант - це коли виснаження заходить так далеко, що школяр засинає за партою.

Чимось схожі проблеми виникають у 15-20 років, коли починається другий акселеративний стрибок. Що при цьому відбувається? Дитина раптово підросла, а серце залишилося таким самим за розміром. Навіть на побутовому рівні зрозуміло, що той насос, який жене воду в двоповерховий будинок, не зможе гнати її в шестиповерховий.

На жаль, ми часто не беремо цього до уваги, примушуючи дитину в такому віці витримувати великі фізичні навантаження. Шкільна програма з фізкультури не враховує особливостей розвитку школярів. От і виходить, що основне - виконати норматив, а як дитина себе при цьому почуває, чому іноді хапається за серце або їй стає млосно, - байдуже. Але ж якщо дитина за два місяці підросла на десять сантиметрів, то й учителеві фізкультури, і батькам треба знати, що їй слід давати помірне фізичне навантаження і контролювати її при цьому, особливо якщо в анамнезі є патологія вагітності або пологів. Де тонко, там і рветься, стверджує прислів'я. Тим більше це справедливо для періоду великих навантажень.

Наступна проблема - перехід із третього класу до п'ятого. Це знову ж таки стрес. У молодших класах була одна вчителька, одна, так би мовити, мама-квочка, яка опікувалася дітьми. Вони звикали до неї, знали, чого від неї чекати. А тут щогодини - інша людина, до якої треба пристосовуватися, бо в кожного педагога свій власний погляд на дітей, на процес навчання, на вимоги, врешті, просто різний настрій. І дитина, котра має знижену адаптогенність, уже заздалегідь запрограмована на проблеми в п'ятому класі. У неї з'являються “нелюбі" уроки. А батьки часто цього не розуміють, удома контролюють тільки оцінки.

Психологічне навантаження на дитину значно зростає. І якщо в третьому класі в неї були певні проблеми з навчанням, то в п'ятому це може закінчитися нервовим зривом аж до появи судом тощо.

Складнощі можуть посилюватися ще й від зміни класу. Раніше від першого року до останнього дитина здебільшого навчалася в одному й тому самому колективі. Нині ж нерідко впродовж навчання у школі класи не раз “перетасовують". Так, дитячий колектив легко формується у першому класі, де за півдня всі встигли перезнайомитися, обмінятися цукерками тощо. А от у старших класах процес “притирання" може тривати півроку або навіть більше і проходить набагато важче.

Якщо ж таке “перетасовування” відбувається при переході з третього до п'ятого класу і діти мають звикати не тільки до нових учителів, але й до нового колективу, то стрес не те що подвоюється, а й потроюється, і невідомо, яку реакцію дасть дитина.

Слід сказати також і про те, що нинішні освітні програми взагалі не враховують можливостей дитячого мозку. Нормально розвинений мозок, наче губка, поглинає тим більше, чим більше в нього вкладають. Та можливості його не безмежні. Річ у тім, що інформація має бути дозованою. А в наших дітей нині багато проблем з інформацією взагалі: в їхньому розпорядженні комп'ютер, інтернет, телевізор, відеомагнітофон і таке інше. Однак ми не можемо сказати, коли наші діти востаннє гуляли на свіжому повітрі, грали в звичайнісінький футбол, каталися на ковзанах чи ходили на лижах... У русі нормальний людський організм виробляє адреналін, який протидіє адреналінові стресовому, тобто організм долає стреси завдяки рухові. Наші ж діти сидять і дивляться телевізор - бойовики, фільми жахів, еротику... У них виробляється пасивний адреналін.

Медикам добре відомо, що уболівальник швидше отримає інфаркт, аніж гравець на полі, саме через те, що перший переживає сидячи, а другий рухається. Гравець так само хвилюється, проте він має змогу “перебігати" стрес. А в уболівальника адреналін не використовується й спазмує судини.

Отож рухатися корисно, перебувати на свіжому повітрі корисно, і було б дуже добре заняття в школі побудувати так, щоб уроки поєднувалися з прогулянками.

На жаль, у нас немає культу здорового способу життя. Піти з сім'єю на лижах або поплавати - це не закладено в стереотип поведінки. У нас стереотип інший - стрес знімають у компанії за допомогою чарки й цигарки. Такий спосіб зняття стресу широко застосовують наші бізнесмени, а вони зараз найчастіше зазнають стресових ситуацій. Та й не тільки вони... І якщо такий стереотип закладено з дитинства, змінити його потім надзвичайно складно. Алкоголізм, наркоманія, токсикоманія - всі ці проблеми виникають іще в школі...

Голови наших дітей забито найрізноманітнішою інформацією. Але забуто елементарні речі, без котрих ніхто не може стати справді повноцінною людиною, - якщо ми не навчимо наших дітей милуватися квіточкою та оберігати бджілку на ній, то ми ніколи не навчимо їх любити Батьківщину. А в нас природознавство як не на другому, то взагалі на третьому плані, зате престижним вважається вивчати іноземну мову й інформатику. Тож як тут навчити любити природу? Біда ще й у тім, що наші діти звикли споживати готове і часто не уявляють, що та як робиться. Вони сприймають той-таки комп'ютер як щось звичне, буденне, але не знають, скільки людської думки та праці було вкладено в цей комп'ютер. Хіба ж це нормально?

Гадаю, в школі нині назріло багато проблем психологічних. І в деяких школах уже працюють психологи, які навчають дітей розвантажуватися психологічно за допомогою музики, а також пояснюють батькам, як полегшити дитині вирішення її проблем.

Сучасні діти дуже вразливі. Вони сприймають надзвичайно багато різноманітної інформації, дивляться безліч фільмів і вже у шість років аналізують процес смерті та процес народження інших дітей, а також процеси глобального значення, вони надзвичайно тяжко переживають родинні драми, осмислюючи їх зовсім інакше, ніж дорослі. Для нас же не дивина, коли вчитель зовсім не знає внутрішнього світу дитини. Не знають його нерідко і батьки. Дитина ж бачить шляхи вирішення тих проблем, що її непокоять, по-своєму. І от сьогодні вона замкнулася в колі цих проблем, а завтра взагалі не прийде до школи, а післязавтра в неї почнуться судоми...

В ідеалі контакт батьків і вчителів має бути дуже чітким, тобто повз їхню увагу не повинно пройти найменше порушення. Стосунки їхні мають бути такими, щоб при найпершому ж сигналі тривоги можна було швидко знайти спільну мову й діяти в інтересах дитини. Про всі родинні проблеми та драми вчитель має знати в першу чергу. І якщо він помічає, що дитина чомусь поводить себе не так, як зазвичай, - скажімо, вона замислена, не чує, про що йде мова на уроці, з нею щось негаразд, - він повинен не просто це констатувати і повідомити батькам, а й шукати пояснення такій поведінці та підхід до дитини. На жаль, реально розрив між батьками і вчителями дуже великий.

Іще одна проблема полягає в тому, що ні хлопців, ні дівчат у школі не готують до сімейного життя, не допомагають формуватися майбутнім чоловікам і жінкам з усіма їхніми особливостями та обов'язками. Сексуальне виховання поставлене дуже слабко. Батьки бояться і найчастіше не вміють говорити з дітьми на такі теми, не знають, із якого боку до цього підійти. Вважається, що все піде саме по собі. Але ж сексуальне виховання має починатися в сім'ї. Батько має виховувати хлопчика, мати - дівчинку. У школі ж це виховання повинно, так би мовити, остаточно шліфуватися. Те, що недодадуть батьки та вчителі, дасть дітям вулиця, формуючи примітивні спотворені уявлення про стосунки двох статей і тим самим заздалегідь збіднюючи ці стосунки.

Школа має бути справжнім осередком навчання, культури, духовності. І дитина тоді піде туди з радістю. А вчителеві вона зможе розповісти те, про що їй важко розповісти мамі, відкрити йому це, як рідній людині, котра вислухає, зрозуміє і допоможе. Адже нині дитина більшість часу перебуває саме в школі. І нерідко вчитель знає про неї більше, ніж ми. Батьки заклопотані добуванням засобів для існування. Їх цікавить найперше, чи поїла дитина і які в неї оцінки. До більшого не доходить.

Основи культури взаємин з іншими людьми також закладаються в школі. Узагалі рівень спілкування і рівень поведінки, як і колективізм та відчуття колективу, формуються там.

Чому ж учителі останнім часом так мало звертають увагу на психологічний стан своїх учнів? Чому їх не цікавить, з якої причини не встигає або чогось не розуміє та чи інша дитина? Відмахнутися від проблеми, сказати, що треба віддати дитину до спеціальної школи чи найняти репетитора, найлегше. А може, в неї стрес, і вона не знає, як із нього вийти, або мозок виснажений і на певному рівні пішла субкомпенсація чи декомпенсація. Якщо дитина раптом почала погано засвоювати матеріал, замкнулася в собі або зробилася агресивною, слід шукати причину й усувати її, а не вважати, що якось там “переросте".

Усе це найчастіше розглядається на побутовому рівні, і ніхто не входить у медичний аспект проблеми. А нам при роботі з такими дітьми часто доводиться не тільки проводити обстеження стану мозку та його кровопостачання, а й досліджувати психологічний та особистісний аспекти. Скажімо, у восьмирічної дівчинки померла мама, народжуючи другу дитину. А зараз тій дівчинці уже двадцять два роки, однак вона так і не вийшла зі стресу і відчуває себе в житті незахищеною.

Проте тут ми бачимо такий фактор, який можна зафіксувати. А скільки ж є моральних травм, про які ніхто не знає і навіть не здогадується, - незаслужена образа, несправедлива оцінка, приниження особистості та багато інших, котрі теж так чи інакше впливають на психіку.

## 1. Класифікація причин неуспішності

Причина №1. Відсутність позитивного відношення до навчання.

Характерні риси особистості.

Учні мають хороші здібності, але реалізують їх в інших видах діяльності.

Часто виступають порушниками дисципліни.

Основні напрями та методи педагогічного впливу.

Формувати позитивні мотиви навчальної діяльності, розкривати соціальну значимість набутих знань.

Виробляти навички усвідомленого засвоєння знань.

Розвивати почуття обов'язку і відповідальності в навчанні.

Постійний контроль за навчальною діяльністю.

Причина №2. Не сформовані навички та засоби учбової діяльності.

Характерні риси особистості.

Інфантильні.

Не володіють трудовими навичками в пізнавальному процесі.

Працюють лише при наявності інтересу до окремих видів конкретної навчальної діяльності.

Мало відповідальні, не розуміють важливості виконання навчальної діяльності. Мають слабку волю і не можуть заставити себе виконати навчальне завдання.

Основні напрями та методи педагогічного впливу.

Формувати навики і способи розумової діяльності.

Використовувати методи, які сприяють вихованню самостійності в навчальній діяльності.

Виховувати організованість, чіткість у виконанні навчальних завдань.

Причина №3. Відсутність трудових навичок (бездіяльні діти)

Характерні риси особистості.

Капризні.

Мають нестійкі риси характеру, негативно ставляться до кожного виду трудової діяльності.

Основні напрями та методи педагогічного впливу.

Виховувати інтерес до знань.

Розвивати почуття відповідальності та обов'язку в навчанні.

Здійснювати спонукально-мотиваційну оцінку діяльності учня.

Причина №4. Інтелектуальна пасивність.

Характерні риси особистості.

Відсутнє прагнення до пізнання, важко підключаються до роботи, яка вимагає розумового зусилля, користуються підказками, списуванням.

Слабо розвинута увага, часто відвертають увагу, "входять в себе".

Основні напрями та методи педагогічного впливу.

Виховувати вміння організовувати свій навчальний процес.

Виховувати інтерес до знань, доручати пізнавальні завдання підвищеної складності.

Виховувати самодисципліну.

Постійний контроль за виконанням навчальних завдань.

Розвивати довільну увагу.

Причина №5. Тимчасова затримка розумового розвитку: глибоке

Характерні риси особистості.

При наявності позитивного ставлення до навчання матеріал засвоюють нелегко.

Не володіють засобами аналізу, узагальнення, малий словарний запас, відсутня словесна пам'ять, легко збуджуються, швидко втомлюються.

Недорозвинення слухового сприймання та порушення слухомовної пам'яті.

Рекомендації вчителю по профілактиці неуспішності.

У процесі контролю за підготовленістю школярів:

Спеціально контролювати засвоєння питань, що викликають у учнів найбільші труднощі.

Ретельно аналізувати помилки, які допускають учні у відповідях та письмових роботах, концентрувати увагу учнів.

Контролювати засвоєння матеріалу учнями, що пропустили попередні уроки.

По закінченню вивчення теми узагальнювати підсумки засвоєння основних понять, правил, умінь, виявляти причини викритих прогалин та намічати заходи по їх усуненню.

При викладанні нового матеріалу та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів:

Робити акцент на роз'яснення учням найбільш суттєвих елементів теми, що важко засвоюються учнями.

Поступово нарощувати темп навчання, складність завдань, ширше впроваджувати елементи проблемного навчання.

Обов'язково перевіряти у процесі уроку ступінь розуміння учнями основних елементів викладаємого матеріалу.

Стимулювати питання з боку учнів, що виникають у них при складності засвоєння ними навчального матеріалу.

Застосовувати різноманітні засоби підтримки зацікавленості школярів до засвоєння знань, умінь та навичок.

Під час самостійної роботи учнів:

Підбирати для самостійної роботи завдання з найбільш суттєвих, важких та складних розділів, намагаючись домогтися більшого навчального ефекту.

Включати в зміст самостійної роботи вправи по усуненню помилок, що були допущені учнями при відповідях та під час письмових робіт.

Частіше застосовувати проблемні завдання для самостійної роботи.

Не допускати надмірної опіки під час виконання учнями самостійних робіт.

Під час організації позакласної самостійної роботи:

Спеціально підбирати найбільш раціональну для слабко встигаючих учнів систему вправі, а не механічно збільшувати кількість однотипних завдань.

Більш детально пояснювати порядок виконання завдання, попереджувати при можливі складності у роботі.

Давати картки-консультації, які спрямовують роботу учнів на виконання певних завдань.

Давати завдання на повторення матеріалу, що необхідний для засвоєння нової теми.

В необхідних випадках допомагати складати план ліквідації прогалин у знаннях, в яких вказувати зміст завдань, номера і послідовність вправ, строки їх виконання.

## 2. Заходи по подоланню причин невстигання

Для вчителів.

1. Вчити прийомам навчальної діяльності. Щоб засвоїти прочитане потрібно використовувати такі раціональні прийоми смислової обробки: групування матеріалу, виділення опорних пунктів, складання плану, тез, логічної схеми прочитаного, формування головної думки.

2. Якщо надавати учню можливість достатньо довго переживати радість від успішної діяльності, то в нього виникає потреба в цій діяльності, стійкий мотив до заняття нею. Пред'являти учню посильні вимоги. Схвалювати учня на успішне виконання нескладних завдань до тих пір, поки в школяра не з'явиться впевненість в своїх здібностях. Закріпивши це досягнення успіху поступово ускладнювати завдання.

Для батьків.

1. Виховувати риси характеру вольової людини:

а) написати план, де конкретно вказати чого і як збираєшся досягти;

б) обов'язково виробити критерій успіху і невдач, а також форму їх реєстрації;

в) підібрати вправи, які б допомагали виробляти навички саморегуляції і самовиховання.

2. Розвитку розумових здібностей допоможуть ігри в шахи, шамати, доміно, розв'язок ребусів, головоломок, кросвордів.

## 3. Теоретичні основи проблеми неуспішності

При розгляді поняття неблагополуччя дуже часто згадуються терміни "недолік", "відхилення", "труднощі". Деякі автори розглядають їх як синоніми.

На думку Ю.З. Гильбуха дані поняття носять різне значення. Під недоліками він розуміє відсутність чого-небудь корисного, потрібного.

Під відхиленнями - відсутність бажаного і наявність шкідливих якостей. Ю.З. Гильбух пропонує наступні типи відхилень:

1) загальне відставання в навчанні;

2) специфічне відставання по мові;

3) специфічне відставання по математиці;

4) відхилення від індивідуального оптимуму учбової діяльності.

Неуспішність, на його думку, можна підрозділити на загальну і специфічну. Під загальною неуспішністю він має на увазі стійке, відносно тривале відставання учня по обох основних предметах навчальної програми: мові і математиці. Специфічне ж відставання зачіпає лише один з цих предметів при задовільній або навіть хорошій успішності по решті предметів шкільного курсу. При загальному і специфічному відставанні визначається круг причинних чинників, які є предметом аналізу в процесі визначення причин труднощів. Нерідко спостерігаються і різного роду відхилення від індивідуального оптимуму учбової діяльності. Здібності цих дітей постійно не знаходять повної реалізації, їх розумовий розвиток удосконалюється повільніше, ніж це могло б бути в умовах покласової диференціації.

Під труднощами учбової діяльності С.Н. Костроміна розуміє:

пропуски букв в письмових роботах;

орфографічні помилки, при хорошому знанні правил;

неуважність;

труднощі при рішенні математичних задач;

труднощі в переказі тексту;

непосидючість;

труднощі в засвоєнні нових знань;

постійний бруд в зошиті;

погане знання таблиці складання (множення);

труднощі у виконанні завдань для самостійної роботи.

Більшою мірою вказані труднощі відносяться до дітей з відхиленнями від індивідуального оптимуму учбової діяльності.

В даній роботі використовуватимуться терміни "трудності" і "неуспішність" як синоніми.

## 4. Особливості пізнавальної сфери

Згідно Л.С. Виготському, з початком навчання мислення висувається в центр свідомої діяльності дитини. Розвиток словесно-логічного, міркуючого мислення, що відбувається в ході засвоєння наукових знань, перебудовує і всі інші пізнавальні процеси: “пам'ять в цьому віці стає мислячою, а сприйняття - думаючим” (Эльконин Д.Б., 1989, з.56).

Від чого залежить трудність учбової роботи? З одного боку, від особливостей учбового матеріалу, з іншою - від можливостей самого учня, від індивідуальних і вікових особливостей його пам'яті, увага, мислення і, звичайно, - від майстерності вчителя.

Трудність виділення головного, істотного виразно виявляється в одному з основних видів учбової діяльності. Психолог А.И. Ліпкина, що дослідила особливості усного переказу у молодших школярів, помітила, що короткий переказ дається дітям набагато важче, ніж докладний. Розказати коротко - це, значить виділити основне, відділити його від деталей, а саме цього діти не уміють.

Відзначені особливості розумової діяльності є причинами неуспішності певної частини тих що навчаються. Невміння подолати виникаючі при цьому труднощі в навчанні приводять іноді до відмови від активної розумової роботи. Учні починають використовувати різні неадекватні прийоми і способи виконання учбових завдань, які психологи називають “обхідними шляхами”. До їх числа відноситься механічне заучування матеріалу без його розуміння. Діти відтворюють текст майже напам'ять, дослівно, але при цьому не можуть відповісти на питання по тексту. Ще один обхідний шлях - виконання нового завдання тим же способом, яким виконувалося яке-небудь завдання раніше. Крім цього, що вчаться з недоліками розумового процесу при усній відповіді користуються підказкою, прагнуть списати у товаришів і т.д.

Невміння і небажання активно мислити - це відмітні особливості даної групи неуспішних дітей, іноді званих “інтелектуально пасивними" (Л.С. Славіна). Психологи розглядають інтелектуальну пасивність як наслідок неправильного виховання і навчання, коли дитина не пройшла протягом життя певний шлях розумового розвитку, не навчився необхідним інтелектуальним навикам і умінням.

Існує 3 чинники, які можуть викликати дефекти пізнавальної діяльності і тим самим впливати на успішність тих що навчаються:

1. несформованість прийомів учбової діяльності;

2. недоліки розвитку психічних процесів;

3. неадекватне використовування тими що вчаться своїх стійких індивідуально-психологічних особливостей.

## 5. Психолого-педагогічні причини неуспішності

Чому неуспішні діти - це вічна проблема? Педагоги-учені бачать основну причину неуспішності, перш за все в недосконалості методів викладання. З цим не можна не згодитися. Досвід роботи педагогів-новаторів В.Н. Шаталова, С.Н. Лисенкової і інших підтверджує вірність такої точки зору. Тим часом багато вчителів схильні пояснювати слабку успішність недоліком вольових і деяких етичних якостей дітей, відсутністю старанності і старанності. Звідси часто вживані по відношенню до відстаючих школярів такі репресивні заходи, як “опрацьовування”, виклик батьків і т.д. (І.В. Дубровіна).

Щоб не спрощувати проблему неуспішності тих що навчаються, необхідно помітити, що в її основі лежить не одна причина, а декілька, і досить часто вони діють в комплексі. Буває і так, що на первинну причину неуспішності нашаровуються нові, вторинні причини як наслідок відставання в навчанні. Ці причини також можуть бути різноманітними, тому що ті що навчаються не однаково реагують на свою неуспішність.

На перших етапах навчання в допитливість, безпосередній інтерес до оточуючого, з одного боку, і прагнення виконати суспільно значущу діяльність - з іншою, визначають позитивне відношення до навчання і пов'язані з цим емоційні переживання з приводу одержаних оцінок. Відставання в навчанні, погані оцінки частіше за все переживаються гостро, до сліз.

Крім того, відношення до оцінки залежить від особових особливостей, таких як мотивація, взаємостосунки з викладаючими, батьками, характеру самооцінки і т.д.

Не уміючи достатньо добре диференціювати причини неуспішності, вчителі звичайно використовують вельми мізерний і далекий від досконалості набір засобів допомоги відстаючим учням. Всі види педагогічної допомоги практично можна звести до двох: організація додаткових занять, на яких застосовуються традиційні (такі ж, як на уроці) методи навчання, і надання різних заходів тиску на тих хто навчається. Всі ці засоби не тільки малоефективні, але нерідко виявляються і шкідливі, оскільки не впливають на причину і дозволяють запустити “хворобу” неуспішності.

Психологічні причини, що лежать в основі неуспішності, И.В. Дубровина і інші психологи об'єднали в дві групи, до першої з яких віднесли недоліки пізнавальної діяльності в широкому значенні слова, а до другої - недоліки в розвитку мотиваційної сфери дітей.

И.В. Дубровина розглядає особливості неуспішних, несформованістю правильних прийомів учбової діяльності. Про цих "учнів", на думку цього психолога, можна сказати, що вони не уміють по-справжньому вчитися. Учбова діяльність, як і всяка інша, вимагає володіння певними навиками і прийомами. Рахунок в думці, списування букв за зразком, заучування віршів напам'ять - навіть такі з погляду дорослої людини нескладні дії можна виконувати не одним, а декількома різними способами. Не всі вони будуть правильними, однаково ефективними. Якщо його не навчати спеціально необхідним навикам і прийомам, він інтуїтивно знаходитиме їх сам, і не завжди це будуть правильні і ефективні навики і прийоми.

Багато труднощів в навчанні утворюють свого роду “порочного круга", в якому кожний небажаний чинник на початку викликається зовнішніми обставинами, а потім породжує інші небажані чинники, послідовно підсилюючи один одного. Тому частіше за все психологу потрібно шукати не одну, а декілька причин неуспішності кожного конкретного учня і прагнути усунути кожну з них. Потрібно пам'ятати, що нормальній, здоровій дитині завжди можна допомогти, його можна і потрібно навчити вчитися. В тому, що дитина відстає в навчанні, частіше за все винуваті дорослі (навчальний заклад і батьки).

З погляду И.В. Дубровіною неадекватні способи учбової діяльності можуть носити і більш індивідуальний характер. Можливі такі випадки, коли "учень" формально засвоює учбові прийоми, переймаючи у вчителя лише зовнішню сторону їх виконання. Нерідко слабко встигаючі учні в процесі засвоєння учбових навиків спрощують і вульгаризують їх. Є учні, які взагалі не мають стійких способів роботи і використовують випадкові, не відповідні характеру завдань прийоми.

Неуспішність, зв'язана, а неадекватними способами учбової роботи, може носити яскраво виражений виборчий характер і виявлятися тільки по відношенню до окремих учбових предметів або навіть розділів навчальної програми. Але вона може мати і більш загальний характер і виявлятися в пропусках і недоліках засвоєння багатьох або всіх учбових дисциплін.

Якщо спеціально не звернути уваги на неправильні навики і прийоми учбової роботи, вони можуть закріпитися і привести до стійкого відставання в навчанні. Поступовому закріпленню їх в учбовій діяльності сприяють такі її особливості, як, по-перше, відносна легкість учбової праці на початку навчання, що дозволяє на перших порах використовувати малоефективні способи без помітного відставання в навчанні, і, по-друге, відсутність реального контролю з боку вчителя за способами учбової роботи "учня".

Ліворукість дитини є однією з причин неуспішності.

Лівшами є біля 10% людей, причому, за оцінками зарубіжних і вітчизняних фахівців, частка ліворуких має тенденцію до збільшення. Ліворукість - це не патологія і не недолік розвитку. І тим більше не каприз або упертість дитини, просто не охочого працювати “як всі”, правою рукою, як іноді вважають деякі батьки і “досвідчені" вчителі. Ліворукість - дуже важлива індивідуальна особливість дитини, яку необхідно враховувати в процесі навчання і виховання.

Специфіка мозкових функцій лівшей впливає на особливості їх пізнавальної діяльності, до числа яких відносяться: аналітичний спосіб переробки інформації, поелементна робота з матеріалом; краще пізнання вербальних стимулів, ніж невербальних; зниження можливості виконання зорово-просторових завдань (Безруких М.М., Князева М.Г., 1994; Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К., 1994). До недавнього часу ліворукість представляла серйозну педагогічну проблему. Вважалося за необхідне систематично перенавчати ліворуких дітей, у яких не залишалося альтернативи при виборі руки для листа, - всі повинні були писати правою. При перенавчанні використовували деколи найжорсткіші методи, не зважаючи на індивідуальні особливості і можливості дитини і приносячи в жертву його здоров'я. Перенавчання приводить до ломки індивідуального профілю латералізації, як природно склалось це служить могутнім стресогенним чинником.

Останніми роками відмовилися від практики перенавчання ліворуких дітей, і вони пишуть зручною для них рукою.

Психологи А.Ф. Ануфрієв і С.Н. Костроміна виділили ряд труднощів в навчанні і можливі психологічні причини даних труднощів:

Приблизно 20% дітей можуть пропускати букви в письмових роботах. Це явище має декілька причин - низький рівень розвитку фонемного слуху, слабка концентрація уваги, несформованість прийомів самоконтролю, індивідуально-типологічні особливості особи.

19% хлопців постійно допускають орфографічні помилки, хоча при цьому можуть напам'ять відповісти будь-яке правило, - це випадок так званої “нерозвиненості орфографічної зіркості". Можливі причини такі: низький рівень розвитку довільності, несформованість прийомів учбової діяльності, низький рівень об'єму і розподіли уваги, низький рівень розвитку короткочасної пам'яті, слабкий розвиток фонемного слуху.

Біля 17% класу страждають неуважністю. Причини були виділені наступні: низький рівень розвитку довільності, низький рівень об'єму уваги, низький рівень концентрації і стійкості уваги.

14,8% дітей зазнають труднощі при рішенні математичних задач - погано розвинене логічне мислення, слабке розуміння граматичних конструкцій, несформованість уміння орієнтуватися на систему ознак, низький рівень розвитку образного мислення.

Приблизно 13,5% хлопців випробовують утруднення при переказі тексту. Причини: несформованість уміння планувати свої дії, слабкий розвиток логічного запам'ятовування, низький рівень мовного розвитку і образного мислення, занижена самооцінка.

13,1% дітей непосидючі. Частіше за все це викликано низьким рівнем розвитку довільності, індивідуально-типологічними особливостями особи, низьким рівнем розвитку вольової сфери.

12,7% дітей зазнають труднощі в розумінні пояснення вчителя з першого разу. Психологами А.Ф. Ануфрієвим і С.Н. Костроміної були виділені наступні причини: слабка концентрація уваги, несформованість прийому учбової діяльності, низький ступінь сприйняття і довільності.

У 11,5% дітей постійний бруд в зошиті. Причина може знаходитися в слабкому розвитку дрібної моторики пальців рук і в недостатньому об'ємі уваги.

10,2% хлопців погано знають таблицю складання (множення). Це пов'язано з низьким рівнем розвитку механічної пам'яті і довготривалої пам'яті, із слабкою концентрацією уваги і з несформованістю прийомів учбової діяльності.

9,6% дітей часто не справляються із завданнями для самостійної роботи. Причини - несформованість прийомів учбової діяльності, низький рівень розвитку довільності.

9,5% дітей постійно забувають будинки учбові предмети. Причини - низький рівень розвитку довільності, низький рівень концентрації і стійкості уваги і основна причина - висока емоційна нестабільність, підвищений імпульс.

Дитина погано списує з дошки - 8,7% - не навчився працювати за зразком.8,5% дітей домашню роботу виконують відмінно, а з роботою в класі справляються погано. Причини різні - низька швидкість протікання психічних процесів, несформованість прийомів учбової діяльності, низький рівень розвитку довільності.

6,9% - будь-яке завдання доводиться повторювати кілька разів, перш ніж учень почне його виконувати. Найімовірніше, винуватий низький рівень розвитку довільності і несформованість навику виконувати завдання по усній інструкції дорослого.

6,4% дітей постійно перепитують. Це може говорити про низький рівень об'єму уваги, про слабку концентрацію і стійкість уваги, про низький рівень розвитку перемикання уваги і розвиток короткочасної пам'яті, про несформованість уміння прийняти учбову задачу.

5,5% хлопців погано орієнтуються в зошиті. Причини - низький рівень сприйняття і орієнтування в просторі і слабкий розвиток дрібної мускулатури грон рук.

4,9% - часто піднімають руку, а при відповіді мовчать. Не сприймають себе як школяра, або ж у них занижена самооцінка, але можливі труднощі в сім'ї, внутрішньо стресовий стан, індивідуально-типологічні особливості.

0,97% - коментують оцінки і поведінку вчителя своїми зауваженнями. Причини - труднощі в сім'ї, перенесення функції матері на вчителя.

0,7% дітей довгий час не можуть знайти свою парту. Причини приховані в слабкому розвитку орієнтування в просторі, в низькому рівні розвитку образного мислення і самоконтролю.

Важливе значення має і вплив сім'ї. В літературі присвяченої причинам неуспішності, вплив сім'ї вивчений досить глибоко. Наголошуються такі часті причини неуспішності і відсіву, як розлад в сім'ї або її розпад, грубість відношенні, алкоголізм антигромадська поведінка батьків. Розкриті і такі причини, як байдужість батьків до дітей і до їх утворення помилки у вихованні невміла допомога дітям. Нас особливо цікавили ті дані, які характеризують вплив сім'ї на успішних школярів. В зв'язку з цим представили певну цінність дані деяких зарубіжних досліджень.

Так, в роботі Уайзмена вивчався вплив середовища на здібних і нездібних учнів. З'ясувалося, що оточення впливає на успішний розвиток здатних дітей більшою мірою, ніж на успіхи малоздатних. В ході дослідження вивчалися корелюючі (зв'язані) чинники. Всього було вивчено 4000 кореляцій. Найбільша значущість була знайдена в кореляції "сім'я - середовище - неуспішність". Було знайдено також, що вплив середовища тим більше ніж молодше школяр.

Якнайбільше, за даними Уайзмена, впливають наступні моменти членство дитини в бібліотеці, рівень читання батьків, кількість книг в будинку виконання домашніх завдань, погляди батьків на шкільні успіхи дітей.

З'ясовано, що для відстаючих дітей у відношенні до них батьків важлива підтримка увага, ласка, для здатних же головне-позитивне відношення батьків до освіти. В дослідженні були одержані також дані про те що найбільша утрата освіті наноситься в сім'ї до школи. Аналогічні дані наводиться і в роботі Бенкса. Він цитує висновки Моррді і Уїлсона які знайшли, що успішності навчання сприяє атмосфера дружби з батьками, сумісне проведення дозвілля, взаємне довір'я.

Дані, що є у вітчизняній літературі, також свідчать про те, що вплив сім'ї в середньому шкільному віці слабкий, ніж в молодшому. Не можна, проте, забувати, що вплив більш широкого середовища, зокрема, товаришів, в цьому віці збільшується.

Нагляди за учнями в школі, бесіди з ними, вчителями і батьками привели нас до висновку, що серед недоліків сімейного виховання негативно впливаючих на успішність навчання школярів, неправильне стимулювання навчання дітей - важливий момент. Батьки в більшості випадків цікавляться навчанням дітей і їх успіхами, але стежать в основному за відмітками. Єство утвореної і цінність шкільних знань і умінь для становлення дитини як людини, як активного члена суспільства, якось відходить на задній план, дітей не питають, що було цікавого в школі що нового вони взнали, яких успіхів досягли, не питають про те, чи задоволені вони своєю роботою і чи задоволені ними вчителі. Від того, що батьки не вникають в зміст діяльності дітей, вони не можуть природно, судити про її якість (бачать тільки кількість - багато або мало сидить дитина за уроками, хороші або погані відмітки одержує), тому вони не тільки не сприяють вихованню у дітей адекватної самооцінки, але часто і заважають цьому. Одні батьки заважають тим, що вільно або мимовільно створюють у дітей занижену або завищену самооцінку, самі вступають в конфлікти з школою на цьому грунті. Занижену оцінку створюють ті батьки, які, бажаючи в душі, щоб їх діти були найкращими, самими здатними, і, бачачи окремі невдачі дітей, докоряють їх: "ну ось, знову ти гірше всіх, знову не зумів на "п'ятірку" написати роботу", "нічого з тебе не вийде, тупий ти у мене, не те, що інші діти" і т.п.

Інші, підтримуючи завищену самооцінку сина або дочки, завжди готові згодитися з тим, що в школі його (її) не оцінили по гідності. Не розібравши суті справи, такі батьки приходять в школу, тільки щоб пред'явити претензії вчителям.

Проте є спроби тим або іншим чином згрупувати причини неуспішності. Так, наприклад, А.М. Гельмонт, поставив задачу співвіднести причини неуспішності з її категоріями. Їм виділені причини трьох категорій неуспішності: глибокого і загального відставання (I категорія), часткової, але щодо стійкої неуспішності (II категорія), епізодичної неуспішності (III категорія).

Як причини І категорії відзначено:

низький рівень попередньої підготовки учня;

несприятливі обставини різного роду (фізичні дефекти, хвороба, погані побутові умови, віддаленість місцепроживання від школи, відсутність турботи батьків);

недоліки вихованості учня (лінь, недисциплінованість), його слабкий розумовий розвиток.

Для II категорії вказані:

недоробка в попередніх класах (відсутність належної спадкоємності);

недостатній інтерес учня до предмету, що вивчається, слабка воля до подолання труднощів.

Для III категорії виявлені:

недоліки викладання, неміцність знань, слабкий поточний контроль;

неакуратні відвідини уроків, неуважність на уроках, нерегулярне виконання домашніх завдань.

Ми бачимо в цьому угрупуванні типове для практичного підходу об'єднання різнопорядкових явищ: акти поведінки учнів ставляться в один ряд з тим, що викликає ці акти, безпосереднє - з опосередковуючим приватне - із загальним, явища внутрішнього плану не відмежовуються від зовнішніх.

Ближче всіх до рішення задачі опису системи причинно-наслідкових зв'язків неуспішності, що відповідає теоретичним вимогам, підійшов Ю.К. Бабанський. Він вивчає учбові можливості школярів, об'єднуючи в цьому понятті два основні чинники успішності. Учбові можливості, в розумінні Ю.К. Бабанського, складають якийсь потенціал особи в учбовій діяльності і представляють синтез особливостей самої особи і її взаємодій із зовнішніми впливами.

Схема вивчення вчаться, розроблена Ю.К. Бабанским і його співробітниками, призначена для цілей оптимізації процесу навчання на рівні школи (її силами).

СХЕМА

I умови внутрішнього плану;

II III IV - умови зовнішнього плану;

I1 - особливості організму школяра;

I2 - особливості особи школяра;

II а) - побутові умови;

II б) гігієнічні умови в школі;

II в) особливості виховання і сім'ї;

II г) особливості навчання і виховання в школі;

III а) - причини недоліків побутових умов;

III б) - причини недоліків гігієнічних умов в школі;

III в) - умови виховання, що породжують недоліки, в сім'ї;

III г) - умови породжують недоліки учбово-виховного процесу.

Умови внутрішнього і зовнішнього плану не однорідні - вони представлені певними групами явищ: особливості організму і особливості особи школяра складають дві взаємозв'язані групи явищ внутрішнього плану в першому крузі умов зовнішнього плану, тобто самих безпосередньо-впливаючих на особливості самого учня виділяються наступні групи явищ: побутові і гігієнічні умови життя і діяльності учня (в сім'ї і в школі); особливості учбово-виховного процесу в школі особливості виховання в сім'ї. Наступний за даним круг визначає ті обставини, слідством яких є причини попереднього круга. Тут можна вказати такі групи: причини недоліків побутового і гігієнічного плану; умови, що викликають недоліки учбово-виховного процесу в школі; умови, що викликають недоліки виховання в сім'ї. Подальший круг повинен розкривати причини цих причин і т.д., йдучи до все більш загальних соціальних умов життя і розвитку дітей.

Користуючись даною схемою, ми можемо, таким чином, простежувати і зв'язки між різними умовами, що співвідносяться один з одним як причини я слідства, і бачити групи явищ лежачих в одній площині (розрізняти зв'язки явищ по горизонталі і по вертикалі). Звичайно, як і всяка інша дана схема спрощує складні зв'язки явищ.

Зокрема, відносячи недоліки процесу навчання до зовнішніх по відношенню до учня обставин, ми як би ігноруємо той факт, що учень не пасивний об'єкт навчання, а активний його суб'єкт. Інший недолік пропонованої схеми полягає в тому, що вона відображає не тільки два чинники успішності, але частково і третій - самі вимоги змісту освіти, бо особливості процесу навчання залежать значною мірою від реалізовуваного в ньому змісту.

Дана схема корисна як основа для систематизації даних, що є в літературі, про причини неуспішності.

Вона дозволила розташувати по різних ярусах (концентричним кругам) ті явища, які співвідносяться один з одним як причини і слідства, допомогла побачити ієрархію і зв'язки різних груп причин неуспішності.

## 6. Психологічна характеристика неуспішних

Проте дефекти загального розвитку характерні для тривало неуспішних учнів, є часто результатом запущеної ще в початковій школі неуспішності.

Інші особливості особи школярів перейшли в IV клас, такі, як недисциплінованість, безвідповідальність, слабка воля, відсутність працьовитості, що відзначаються як причини неуспішності, складають умови і для виникнення відставання. Всі ці риси пов'язані певною мірою з віковими особливостями. Невиконання самостійної, роботи відмова відповідати на питання вчителя, відвернення на уроці можуть бути викликані недисциплінованістю, безвідповідальним від носінням до справи. Слабка воля відсутність працьовитості викликають такі елементи відставання, як прагнення уникнути труднощів, пасивність при зіткненні з ними. Ці ж особливості особи школярів можуть стати причиною недбалого виконання роботи, і зокрема того, що учень не використовує відомі йому способи самоконтролю. Цьому може сприяти і характерна для даного віку деяка переоцінка своїх можливостей, невміння розсудливо оцінити труднощі зробленої роботи. Налаштувавшись на швидке і легке завершення роботи, не передбачаючи утруднень, учень порівняно легко відмовляється від зусиль як тільки зустрічає труднощі. Терпіння і витримки ще недостатньо.

Відома поверхневість, легковажність, непосидючість властиві підлітковому віку, і це відображається в тому або іншому ступені на успішності навчання, особливо таким учбовим предметам, як математика і мови.

Однієї з передумов, що викликають відставання, є характерна для підліткового віку нестійкість устремлінь, схильність до позанавчальних занять і захоплень. Загальновідомий факт захоплення підлітків пригодницькими книгами, кіно, телепередачами в збиток шкільним заняттям і пізнавальному читанню. Багато підлітків уділяють багато часу спортивним тренуванням і рухомим іграм, роботі в юнацьких і інших клубах. Звичайно в позашкільних дитячих установах стежать за тим, щоб ці заняття не йшли в збиток навчанню.

Наявність різноманітних і сильних позанавчальних інтересів підлітків зв'язана, як відзначають фахівці, з найважливішими особливостями підліткового віку: надлишком невитраченої енергії, прагненням до рухомих видів діяльності, прихильністю до сумісних дій і ігор, всезростаючим прагненням до самостійності, звільнення від опіки дорослих.

Встановлено, що наявність сильних позанавчальних інтересів в поєднанні з негативним відношенням до школи характеризує тривало неуспішних школярів.

При епізодичній неуспішності і у випадках відставання характерна байдужість до школи. Учень сприймає учбові заняття як неминучу повинність, виконує вимоги вчителів, бере участь якоюсь мірою в роботі і проявляє навіть іноді активність, але все це тільки для того щоб не мати неприємностей, не привертати до себе увагу дорослих. У такого учня сформувалася досить стійка позиція відносно школи і уроків: він упевнений, що все це скучно, що це потрібно старшим, а йому особисто не потрібно. Ми спостерігали випадки, коли навіть кружок вибирається за бажанням батьків.

Не тільки негативне відношення до школи і навчання з примусу викликають відставання вчаться середньої ланки. Великим злом є і навчання тільки ради відмітки, коли отримання хорошої або задовільної відмітки (хоча б троечку") стає єдиною метою і провідним мотивом роботи це паралізує оцінну діяльність учня, породжує байдужість до змісту учбової діяльності. Успіхи і невдачі в навчанні викликають емоції не самі по собі, а тільки у зв'язку з можливістю або неможливістю одержати бажану відмітку. Радість пізнання нового, задоволення від колективної праці, задоволення від подоланих труднощів - все затуляється відміткою. Утрата наноситься не тільки успішності, але і всьому етичному вихованню школяра. У деяких учнів мета отримання відмітки виступає як засіб самоутвердження, задоволення самолюбності засіб для отримання обіцяної удома нагороди ("заробити п'ятірками" велосипед, фотоапарат, годинник). У всіх цих випадках має місце внеучебная мотивація, і це перешкоджає розвитку пізнавальних інтересів виникненню прагнення удосконалювати свої уміння і навики, заглиблювати і розширювати знання, заважає формуванню ціннісного відношення до освіти.

Такі деякі риси особи учащихся-подростков, що викликають відставання. Ми не говорили про пропуски в знаннях, уміннях, навиках, оскільки ці причини є одночасно і ознаками відставання.

Є спроби побудувати типологію на інших підставах, зокрема на характеристиках учбової праці вчаться і структурі їх особи. Такий підхід можна знайти у П.П. Блонського, який, складаючи загальну типологію школярів, виділив і типи неуспішних. Це, по-перше, тип названий ним "поганий працівник".

Його рисами є наступні:

1) завдання сприймає неуважно, часто їх не розуміє, але питань вчителю не задає, роз'яснень не просить,

2) працює пасивно (постійно потребує стимулів для переходу до чергових видів роботи),

3) не помічає своїх невдач і труднощів,

4) не має ясного представлення мети, не планує і не організовує свою роботу,

5) або працює дуже мляво, або знижує темп поступово,

6) індиферентно відноситься до результатів роботи.

Вказані риси неуспішного школяра, оскільки вони характеризують його діяльність в учбовому процесі, можуть бути використані у визначенні неуспішності.

Інший виділений тип названий патологічним - це емоційні, часто мають невдачі в навчанні школярі, що зустрічають специфічне до себе відношення оточуючих. Вони заявляють не "можу" до початку роботи, потребують схвалення з боку оточуючих, важко переносять труднощі і невдачі. В даному випадку виділені риси носять швидше психологічний, ніж дидактичний характер.

Психологічну типологію неуспішності дає Н.І. Мурачковській: за основу в даному випадку узятий характер взаємостосунків найістотніших сторін особи школярів. Цінність цієї роботи визначається тим, що в ході дослідження автором були виявлені загальні риси для всіх груп неуспішних школярів V-VIII класів. Вони узагальнені поняттям "слабка самоорганізація", яка виявляється в невмінні учня управляти власними психічними процесами (увагою, пам'яттю), відсутністю сформованих раціональних способів розумової роботи, небажанням думати при рішенні учбових задач, формальним засвоєнням знань. Прагнучи уникнути розумової роботи, неуспішні шукають різні обхідні шляхи, що звільняють їх від необхідності мислити. Слідством низької самоорганізації є інтелектуальне недовантаження, що приводить до зниження рівня розумового розвитку цих дітей. Спеціальний аналіз за допомогою апробованих психологічних методик виявив, що низькі показники розвитку мислення сприйняття, увага, пам'яті не є результатом патологічних змін, а пояснюються тільки відсутністю у школярів необхідних умінь і звички правильно працювати. Тут також можна черпнути матеріал для характеристики неуспішності, і він багато в чому співпадає з тим, що ми знаходимо у П.П. Блонського.

Більш приватні характеристики учбової праці вчаться дані в роботі Р.Л. Гинзбург. Автор має у вигляді різні рівні засвоєння тими, що вчаться учбового матеріалу. Під учбовим матеріалом в даному випадку розуміється текст підручника, і різні типи засвоєння співвідносяться з певним рівнем смислової переробки тексту. Так, одні неуспішні учні характеризуються тим, що вони зовсім не можуть стежити за ходом пояснення вчителя і зазнають серйозні труднощі при читанні тексту підручника, інші - тим, що справляються з аналізом - синтезом тільки в деяких випадках, зокрема, коли йдеться про конкретні предмети і явища. Загальним для неуспішних учнів виступає небажання напружувати свої розумові сили негативне відношення до складніших методів роботи.

## 7. Психолого-педагогічна типологія загального відставання в навчанні (В.П. Гапонов, Ю.З. Гильбух)

Вона включає три поведінкові типи:

А: діти з низкою інтенсивністю учбової діяльності.

Б: діти з низкою ефективністю учбової діяльності.

В: діти з поєднанням ознак низької інтенсивності і низкою ефективності учбової діяльності.

А: Домінуючим мотивом поведінки у дітей даної групи є проблемна в самоутвердженні в активній, практично відчутній діяльності, у визнанні з боку авторитетних однолітків. Як правило, ці потреби не знаходять вдоволення в учбовій діяльності, і дитина тому прагне затвердити себе в різних видах позашкільних занять.

Б: Причинами недостатнього розвитку пізнавальних здібностей звичайно служать або бідність плотського і мовного досвіду дитини, обумовлені низьким культурним рівнем батьків, недоліком батьківської любові і турботи в дошкільний період і під час навчання, або мікропоразки в корі головного мозку, або і то, і інше разом.

В: звичайно ці дві ознаки (діти з поєднанням низької інтенсивності і низкою ефективності учбової діяльності) неуспішності дитини з'єднано певними причинно-наслідковими зв'язками, можливий також одночасний їх прояв. Відповідно до цих варіантів що вчаться даного типу можуть бути розділені на три групи.

Відмітною ознакою першої групи є обумовленість низкою інтенсивності учбової діяльності передуючою їй низькою ефективністю. Інші специфічні ознаки: низький рівень розвитку пізнавальних здібностей (в першу чергу - мислення і мови) як результат недостатньої уваги до дитини з боку батьків; на початку навчання спостерігається старанність, переживання невдач в навчанні, надалі, проте, таке відношення зміняється байдужістю, тупою пасивністю; відносини з вчителями, батьками і однолітками, як правило, спокійні.

Відмінною рисою другої групи дітей є обумовленість низкою ефективності учбової діяльності її низькою інтенсивністю на початковому етапі навчання. Джерело останньої - це або несформованість мотивів навчання на початковому його етапі, або легкі порушення функцій емоційно-вольової сфери.

Особливостями вчаться третьої групи є одночасні і незалежні прояви низької інтенсивності і низької ефективності з перших днів навчання в школі. Специфічні ознаки: тотальна психологічна неготовність до навчання, яскраво виражена психічна інфантильність, що охоплює не тільки емоційно-вольову, але інші сфери особи.

## 7. Шляхи подолання неуспішності

В діагності Ю.З. Гильбуха (психолог) наголошується, що соціальні і психофізіологічні причини загального відставання в навчанні визначаються і виділяються вчителями набагато краще, ніж психологічні. Саме тому в даній роботі розглядаються психологічні причини труднощів як менш вивчені в літературі.

Вчителі, на думку педагогів-психологів (Ю.З. Гильбух, В.П. Гапонов і ін.), звичайно указують на відсутність допомоги дитині з боку батьків (звичайно через несприятливі сімейні обставини: алкоголізму батьків, зайнятості і низького освітнього рівня матері, яка одна виховує дитину, і т.п.); наголошується також і ослаблена організму дитини у зв'язку з тривалими хворобами.

Дані педагоги-психологи відзначають, що багато вчителів для індивідуальної роботи з відстаючими використовують на уроках картки із спеціальними завданнями, які вони самі наперед готують. Проте вживання таких карток, як правило, не носить систематичного, цілеспрямованого характеру, а переслідує мету лише полегшити дитині виконання завдання з тим, щоб поставити йому “хоча б трієчку". Згідно відповідям вчителів на питання: “який зміст додаткової роботи з відстаючими учнями? ”, у більшості воно не відрізняється різноманітністю. Це - повторне пояснення незасвоєного матеріалу, додаткові завдання, постійне повернення до пройденого матеріалу. При цьому всі без виключення вчителі застосовують по відношенню до неуспішних дітей ті ж методичні прийоми, які розраховані на успішних. Додаткові заняття з відстаючими приносять мало користі. Відстаючі учні, як правило, втомлюються більшою мірою, ніж успішні, і позбавляти їх такої розрядки, як фізкультура, недоцільно, а після уроків вони і зовсім “погано міркують". Крім того, факт залишення після уроків травмує дітей.

Види поведінки вчителя, пов'язані з подоланням неуспішності у окремих "учнів", запропоновані Ю.З. Гильбухом

1. Свідомі спроби з'ясувати конкретні причини відставання в тому або іншому випадку з тим, щоб враховувати їх при виборі коректувальних дій.

2. Спроби боротися лише з проявами неуспішності.

3. Спроби подолання неуспішності “зовнішнім” шляхом (звинувачення в лінощах, вживання вказівок, скарги батькам і ін).

4. Свідоме завищення оцінок неуспішним і “перетягування” їх з класу в клас.

При цьому виявилося, що ізольований вказані тенденції в поведінці вчителів зустрічаються достатньо рідко, звичайно вони поєднуються один з одним.

Сукупність і взаємозв'язок причинних чинників, що можуть обумовлювати загальне відставання в навчанні.

Цікава, гнучка програма має переваги не тільки в тому, що робить заняття захоплюючими. Спостерігається три основні види відхилень від індивідуального оптимізму учбової діяльності і, відповідно, виділяються три типи тих хто навчається:

1) ті, які вчаться задовільно і добре, але нижче за актуальний рівень своїх здібностей (дисонуючий чинник - недостатня сформованість мотивів учбової діяльності);

2) ті, хто прагне вчитися краще, ніж дозволяє актуальний рівень розвитку їх здібностей, але в результаті вчаться гірше у зв'язку з емоційним стресом (дисонуючий чинник - завищений рівень домагань);

3) ті, які вчаться задовільно або добре, але могли б вчитися краще, якби не мали окремих недоліків в здібностях і учбових уміннях (гіперактивність, нестійкість уваги, несформованість умінь слухати вчителі, раціонально планувати і контролювати свою діяльність і т.п.).

Як не велике значення коректувальної роботи по подоланню учбових неблагополучь, що вже виявилися, головним напрямом їх ліквідації винна стати профілактика. ж найдієвішим профілактичним засобом є покласна і внутрішньокласна диференціація, а також індивідуалізація учбово-виховного процесу.

Причиною неуспішності також можуть бути індивідуальні недоліки. Багато хто з них виправляється саме в праці, і, перш за все в праці. Колективна робота долає егоїзм дитини і його ізольованість від колективу, сприяє зростанню його соціального статусу і віри в себе, допомагає знайти своє місце в колективі, учить доцільній взаємодії з іншими людьми.

Загальне відставання в навчанні безпосередньо обумовлюється або низькою інтенсивністю, бо низкою ефективністю учбової діяльності, або пропуском великої кількості занять. Остання з названих причин нерідко взаємодіє з однією з перших двох (також впливаючих один на одного). Низька ефективність учбової діяльності може у принципі обумовлюватися однією або декількома з наступних детермінант психологічного рівня:

1) порушеннями в емоційно-вольовій сфері;

2) великими пропусками в знаннях за пройденим матеріалом;

3) несформованістю учбових умінь і навиків;

4) недостатнім розвитком пізнавальних здібностей.

Кожний з цих чинників, у свою чергу, може бути слідством однієї або декількох причин. Наприклад, порушення в емоційно-вольовій сфері можуть обумовлюватися як окремими причинами, діючими на нейрофізіологічному рівні, так і чинниками педагогічного рівня, що відносяться до внеособової (по відношенню до дитини) сфери.

Радянською педагогікою накопичений значний досвід подолання неуспішності. Аналіз різноманітних практичних заходів дозволив виявити деякі принципові положення.

На перший план в роботі з неуспішними школярами висуваються виховні і розвиваючі педагогічні дії. Метою роботи з неуспішними признається не тільки заповнення пропусків в їх учбовій підготовці, але одночасний і розвиток їх пізнавальної самостійності.

Це важливо тому, що, наздогнавши своїх товаришів, учень не повинен надалі від них відставати. Допускається тимчасове зниження вимог до неуспішних школярів, що дозволить їм поступово надолужити упущене.

Здійснюється нейтралізація причин неуспішності (усунення негативно діючих обставин і посилення позитивних моментів).

При розробці шляхів вдосконалення учбово-виховного процесу, як правило, мається на увазі створення особливо сприятливих умов для неуспішні шкодячі. Розробляються також окремі заходи що розповсюджуються на всіх учнях; вони служать для загального поліпшення умові навчання і виховання вчаться в школі. Сюди відносяться пропозиції до поліпшення обліку і контролю, рекомендації про те, як активізувати пізнавальну діяльність вчаться і їх самостійність, усилювати творчі елементи в ній, стимулювати розвиток інтересів. Ми надаємо дуже велике значення цим заходам і присвячуємо їм два наступні розділи. Але одне з цих питань - питання про зміну негативного відношення школярів до навчання ми хотіли б розглянути тут. Плідними нам представляються шляхи перевиховання відносин, запропоновані в деяких педагогічних і психологічних роботах: поставити перед учнем такі доступні для нього задачі, щоб він міг досягти успіху. Від успіху, навіть самого незначного, може бути прокладений міст до позитивного відношення до навчання. З цією метою використовують ігрову і практичну діяльність залучають неуспішних учнів старших класів до занять з відстаючими учнями молодших класів. В даному випадку педагогічна діяльність примусила учнів зрозуміти цінності знань, критично віднестися до своїх занять в школі.

Звернуто увагу і на особливі умови опиту для неуспішних учнів. Рекомендується давати їм більше часу для обдумування відповіді у дошки допомагати висловлювати зміст уроку, використовуючи план, схеми, плакати. Опит слабовстигаючих учнів рекомендується поєднувати з самостійною роботою інших вчаться з тим, щоб з відповідаючим учнем можна було провести індивідуальну бесіду, з'ясувати його утруднення, допомогти навідними питаннями. Наголошується, що в ході самостійної роботи на уроці завдання для слабовстигаючих учнів корисно розбивати на етапи, дози, більш докладно, ніж інших учнів, інструктувати їх.

Велику увагу в літературі звернуте на диференційовану роботу вчителя на уроці з тимчасовими групами вчаться. Пропонується виділяти три групи вчаться: слабких, середніх і сильних. Задача вчителя не тільки в тому щоб підтягати слабких до необхідного рівня, але і в тому, щоб дати посильне навантаження для середніх і сильних учнів. На тих або інших етапах уроку організовується самостійна робота по групах, і учні виконують завдання різного ступеня трудності. Вчитель допомагає тим, що в першу чергу слабким вчиться. На останньому етапі учні виступають із звітом про виконану самостійну роботу. Вказаний принцип побудови уроку використовується в практиці багатьох шкіл. Важливо відзначити, що групи носять тимчасовий характер перехід з однієї в іншу дозволяється тим, що вчиться по їх бажанню і проводиться вчителем з урахуванням успішності навчання кожного учня.

Необхідна диференціація і домашньої роботи вчаться. Це питання відносно мало розроблено, але є цікаві міркування, які нам хотілося б відзначити: про корисність програмованих допомог для домашніх завдань відстаючим, про ефективність створення проблемної ситуації і індивідуалізації домашніх завдань.

В практиці школи широко використовують різного роду додаткові заняття з відстаючими. Поширеність цього заходу, хоча її і справедливо критикують за нераціональність, пояснюється, на нашу думку, тим, що вона збільшує кількість часу для вивчення матеріалу. Цей спосіб виявляється єдиним у тих вчителів, які не уміють диференціювати роботу вчаться на уроці, індивідуалізуватися домашні завдання. Ще одне важливе питання відноситься до організації навчання другорічників.

В літературі справедливо наголошується, що повторний курс завдає великого збитку школі, травмує учнів і малоефективний. У зв'язку з цим виникла ідея і є досить широка практика створення спеціальних класів (і шкіл) як для неуспішних учнів із сповільненим темпом розвитку, так і для переростків, другорічників і що залишилися на третій рік в тому ж класі.

Особливістю навчання в спеціальних класах є їх менша наповнюваність, спеціальні методи навчання і програми, що передбачають ліквідацію пропусків за попередні класи. Використовується режим школи продовженого дня; вчителі одержують підвищену заробітну платню.

Позитивні результати роботи таких класів описані в літературі. Проблема особливих класів актуальна в зарубіжній педагогіці. Вона обговорюється, зокрема, в англійському педагогічному друці. Як відомо у Великобританії діє система, по якій всі учні переводяться в наступний клас, але з неуспішних формуються особливі потоки, які працюють за програмою з пониженими вимогами. Прогресивні педагоги виступають проти потоків - це частина їх боротьби проти класової політики держави в освіті, проти тестів і елітарної школи. Головні заперечення проти розподілу на по струми зводяться до наступних:

1) зумовлюється більш низький рівень розвитку на майбутнє;

2) відбувається дискримінація, зниження цінності особи.

Описаний позитивний досвід роботи навчальних закладів, що починають, без потоків. В деяких з них застосовувалися факультативні заняття для більш здатних дітей.

Ідея про шкоду колективного навчання для відстаючих знаходить підтримку в США у зв'язку із загальною критикою класно урочної системи і спробами перейти на індивідуальне навчання найздібніших учнів.

Прихильники повної індивідуалізації навчання недооцінюють важливості спілкування для виховання і розвитку дітей, не розуміють стимулюючого значення колективної роботи.

В нашій педагогічній літературі розглядається питання про умови перекладу неуспішних школярів в наступний клас. Вельми своєчасними нам представляються спроби модифікувати умови перекладу, зробити їх більш гнучкими. Суть справи полягає в тому, щоб дати можливість тим, що вчиться які можуть і хочуть наздогнати свій клас, будучи умовно переведеними в наступний клас, протягом I четверті ліквідовувати свої пропуски, пройти випробувальний термін.

Дня попередження неуспішності, як показав аналіз умов, що викликають відставання, основне значення має вдосконалення процесу навчання посилення його виховуючої і розвиваючої дії. Наші рекомендації направлені на дозвіл цих питань як в індивідуальній роботі з учнями, так і в роботі зі всім класом.

## 8. Особистісн-діяльнісний підхід до організації навчального процессу

Традиційно при аналізі навчального процесу категорія "підхід" розглядається з позиції того, хто навчає, тобто вчителя. В цьому контексті особистісно-діяльнісний підхід до навчання, що сформувався до середини 90-х років, розглядався переважно як суб'єктно-орієнтовані організація й управління вчителем навчальною діяльністю її суб'єкта - учня при вирішенні ним спеціально підібраних педагогом навчальних завдань різної складності, спрямованих на його розвиток як особистості. Водночас стало очевидним, що особистісно-діяльнісний підхід може розглядатись і з позицій учня, бо специфіка навчальної діяльності полягає в спрямуванні на розвиток і саморозвиток суб'єкта цієї діяльності.

Особистісний компонент особистісно-діяльнісного підходу передбачає, що в центрі навчання знаходиться учень як особистість (його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад). Виходячи з інтересів учня, рівня його знань і умінь, учитель визначає завдання занять та формує, спрямовує і коректує весь освітній процес розвитку його особистості. Відповідно мета кожного уроку, заняття при реалізації особистісно-діяльнісного підходу формується з позиції кожного конкретного учня і всього класу. Іншими словами, учень в кінці уроку, заняття повинен відповісти собі: чого він сьогодні навчився, чого не знав або не міг зробити ще вчора. Така постановка питання стосовно до навчання означає, що всі методичні рішення (підбір навчального матеріалу, використання прийомів, способів, методів, засобів тощо) проходить через призму особистості учня: його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних та функціональних особливостей.

Отже, врахування цих особливостей здійснюється через зміст і форму навчальних завдань, через характер спілкування з учнем. Спрямовані до учня завдання, зауваження, запитання в умовах особистісно-діяльнісного підходу повинні стимулювати їх пізнавальну активність.

Визначаючи діяльнісний компонент в особистісно-діяльнісному підході до навчання, треба підкреслити, що обидва його компоненти нерозривно зв'язані, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності.

Енергетичним джерелом діяльності, її передумовою є потреба.

Однією з основних характеристик діяльності є її предметність. За предметом діяльності розрізняють і називають її види, наприклад, педагогічна, спортивна тощо.

Діяльність педагога спрямована на передачу соціокультурного досвіду, організацію засвоєння учнями навчального матеріалу.

Діяльність учнів спрямована на засвоєння цього досвіду та навчального матеріалу.

Суттєвою характеристикою діяльності є її мотивованість, яка визначає початковий момент діяльності. Якщо предмет діяльності - це те, на що вона спрямована, то мотив - це те, задля чого відбувається ця діяльність.

Саме навчання, педагогічне спілкування в умовах особистісно-діяльнісного підходу повинно реалізуватись за схемою С, С,, де С, - це учитель, людина, що викликає інтерес до предмета, до себе як партнера, це інформативна для учнів, змістовна особистість, цікавий співрозмовник; С2 - це учень, спілкування з яким розпочинається учителем як співробітництво у вирішенні навчальних завдань при його організуючій, координуючій, стимулюючій ролі.

Одночасно для вирішення навчальних завдань треба організувати навчальне співробітництво і самих учнів, сформувати колективний суб'єкт.

Співробітництво - це гуманістична ідея спільної розвиваючої діяльності учнів і вчителів, яка базується на взаєморозумінні, проникненні в духовний світ один одного, колективному аналізі ходу і результатів цієї діяльності.

В основі стратегії співробітництва лежить ідея стимулювання і спрямування педагогом пізнавальних інтересів учнів.

Значення цієї форми організації навчання настільки велике, що весь педагогічний процес сьогодні розглядається як "педагогіка співробітництва".

З психологічної точки зору співробітництво як спільна діяльність, як організаційна система активності суб'єктів, що взаємодіють, характеризується:

• просторовою і часовою співприсутністю;

• єдністю мети і завдань;

• відповідними організацією і управлінням навчальною діяльністю;

• відповідним розподілом функцій, дій і операцій;

• наявністю міжособистісних стосунків.

Навчальне співробітництво у процесі фізичного виховання можна представити у вигляді розгорнутої сітки взаємодій по таких чотирьох лініях:

• учитель - учень - учні;

• учень - учень в парах, трійках, малих групах;

• загальногрупова взаємодія учнів класу;

• учитель - учительський колектив.

Динаміку становлення спільної діяльності вчителя й учнів психологи з певною умовністю поділяють на три фази і шість форм, які переходять одна в іншу.

Перша фаза - "прилучення до діяльності" - включає три форми:

• розподіл дій між учителем і учнями;

• імітуючи дії учнів;

• наслідувальні дії учнів.

Друга фаза - "погодження діяльності учнів з учителем" - включає наступні три форми спільної діяльності:

• саморегулюючі дії учнів;

• спонукаючи дії учнів.

Третя фаза передбачає партнерство в удосконаленні оволодінням діяльністю.

Можна вважати, що чим старший учень, тим швидше буде пройдений шлях становлення по-справжньому спільної діяльності. Але починати цей процес необхідно з початкових класів.

Зовнішня структура навчальної діяльності

Навчальна діяльність має свою зовнішню структуру, яка складається з таких основних компонентів:

1) мотивації;

2) навчальних завдань;

3) навчальних дій;

4) контролю, що переходить у самоконтроль;

5) оцінки, що переходить у самооцінку.

Розглянемо детальніше кожний із компонентів.

Мотивація як компонент структури навчальної діяльності

Мотивація дослідження як перший обов'язковий компонент навчальної діяльності, що входить в ЇЇ структуру, може бути внутрішньою або зовнішньою, але завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта навчальної діяльності.

Мотивація є однією із фундаментальних проблем як вітчизняної, так і зарубіжної психології, а, отже, і педагогіки. В найзагальнішому розумінні мотив - це те, що визначає, стимулює, побуджує людину до здійснення певної дії. Мотивацію можна визначити, з одного боку, як складну, багаторівневу систему збудників, що включає потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, цінності і таке подібне.

З іншого боку, треба пам'ятати, що в полімотивованій діяльності завжди домінують певні мотиви.

Одним із провідних компонентів навчальної мотивації є інтерес. У професійному спілкуванні педагогів "інтерес" часто використовують як синонім до навчальної мотивації.

Необхідною умовою формування інтересу до навчальної діяльності є надання учням можливості проявляти самостійність та ініціативу. Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити учнів. Цікавою для них є та робота, котра вимагає постійного напруження. Легкий матеріал не викликає інтересу. Подолання труднощів навчально-тренувальної діяльності - важлива умова виникнення інтересу до неї. Проте трудність навчального матеріалу приводить до підвищення інтересу лише тоді, коли ця трудність посильна і її можна подолати. У протилежному випадку інтерес швидко падає

Важливою передумовою виникнення інтересу є новизна навчального матеріалу.

Другим за рахунком, але найголовнішим за суттю компонентом навчальної діяльності є навчальне завдання, адже практично уся навчальна діяльність може бути представлена як система навчальних завдань. Першою і найсуттєвішою особливістю навчального завдання є його спрямованість на суб'єкта (учня) так, як передбачає зміни в самому суб'єкті, що вирішує поставлене завдання.

До навчальних завдань висуваються такі вимоги:

• проектуватись повинна система завдань, а не кожне окреме завдання;

• при конструюванні системи завдань треба прагнути, щоб вона забезпечувала досягнення як близької, так і далекої мети;

• реалізація навчальних завдань повинна забезпечити засвоєння системи засобів, необхідної і достатньої для успішного здійснення навчальної діяльності;

• щоб учні усвідомлено виконували і контролювали свої дії, вирішуючи навчальні завдання, вони повинні мати чітке уявлення про його суть і засоби вирішення.

Вирішення завдання вимагає:

• його розуміння учнями;

• прийняття учнями завдання як необхідного для себе. Іншими словами, завдання повинно бути особистісно значиме;

• вирішення завдання повинно викликати в учнів позитивні емоційні переживання та бажання поставити і вирішити власні завдання.

У зв'язку з цими вимогами важливе значення має правильне, конкретне формулювання завдань і способи їх доведення до свідомості учнів.

Отже, початком будь-якої діяльності є усвідомлення мети і здатність учня відповісти на запитання: "для чого?", "з якою метою я це роблю?".

Контроль (самоконтроль), оцінка (самооцінка) у структурі навчальної діяльності

В загальній структурі навчальної діяльності значне місце належить таким діям, як контроль (самоконтроль) І оцінка (самооцінка). Це обумовлено тим, що всяка дія є довільною, регульованою лише за умови контролювання й оцінення.

Контроль і оцінка здійснюються шляхом порівняння того, що передбачалось одержати, і того, що реально одержали у процесі навчання. Це порівняння є підставою для продовження чи завершення дії (у випадку збігу) або корекції (у випадку, якщо план і результати діяльності не збігаються). Отже, контроль передбачає три ланки:

• формування моделі, взірця, бажаного результату дії;

• порівняння цього взірця і реальної картини дії;

• прийняття рішення про продовження, завершення чи корекцію дії. Дії контролю і оцінки вчителя у процесі навчання повинні перейти в дії самоконтролю і самооцінки учнів.

Зовнішню структуру навчальної діяльності можна зобразити схематично.

## Висновок

Неуспішність - складне і багатогранне явище шкільної дійсності, що вимагає різносторонніх підходів при її вивченні. В нашій роботі зроблена спроба розглянути неуспішність школярів у зв'язку з основними категоріями дидактики - змістом і процесом навчання. Неуспішність в цій системі поглядів потрактує як невідповідність підготовки вчаться обов'язковим вимогам школи в засвоєнні знань розвитку умінь і навиків, формуванні досвіду творчої діяльності і вихованості пізнавальних відносин. Ми прагнули показати, що попередження неуспішності припускає своєчасне виявлення і усунення всіх її елементів. Висувається поняття "відставання", яким характеризується як неуспішність у вигляді процесу, так і окреме часткове і різночасне невиконання вимог. Відставання представ як невиконання вимог учбового процесу.

Вимоги групуються у зв'язку з компонентами змісту учбового предмету, що повторюють склад змісту загальної освіти. Ці компоненти в єдності з особливостями засвоєння різних видів змісту визначають склад елементів неуспішності. Нами виявлені елементи неуспішності для однієї групи учбових предметів. За умови виділення їх для інших груп учбових предметів з'явиться можливість дати більш узагальнене дидактичне визначення не успішності в сучасній школі.

Неуспішність спричиняє за собою небажання відвідувати навчальні заклади. У дітей може бути улюблений вчитель, або може подобатися спілкування з друзями, але в цілому здається, що вони дивляться на навчальний заклад як на свого роду в'язниці. Здавалося б, заклад, в якіому проводять стільки часу, повинен доставляти радість, бути місцем придбання досвіду і навчання в широкому значенні цього слова. Вчителі мало звертають уваги на той факт, що якщо вони не враховують психологічних, емоційних потреб дітей, то сприяють створенню і підтримці суспільства, в якому люди не представляють цінності. Необхідно, щоб вчителя змогли відчути, якщо дитина тривожна або страждає від чого-небудь, або вважає, що не варто вчитися. Те, що діти відкидають навчання, позначається в першу чергу на вчителях, а іноді їх негативні емоції звертаються на дітей. Тут можливий вихід - вчителі і діти можуть вчитися краще розуміти один одного, бачити в реалістичному світлі, що вони можуть один для одного зробити і допомагати один одному відчувати себе сильніше і краще.

Щоб дитина добре вчилася, необхідні, щонайменше, чотири важливі умови:

1) відсутність істотних недоліків розумового розвитку;

2) достатній культурний рівень сім'ї або хоча б прагнення до досягнення такого рівня;

3) матеріальні можливості задоволення найважливіших духовний потреб людини;

4) майстерність вчителів, що працюють з дитиною.

Досвід показав, що якщо вчитель керує кожним кроком своїх учнів, вони працюють, поки він поряд, та варто йому піти, діти перестають працювати і починають пустувати. Діти приходять до висновку, що заняття - це відповідальність вчителя, а не їх, тому, як тільки вчитель відвернеться, вони користуються можливістю робити те, що їм подобається. Але якщо діти самі вибирають і продумують свою роботу і виконують її спільно, всім колективом, вони працюють з однаковою старанністю, як при вчителі, так і в його відсутність. Чому? А тому, що вони знають мету своєї роботи і всі її етапи, які їм належить виконати. Вони відчувають, що це їх робота, а не вчителі. Кожний з хлопців охоче виконує доручену йому частину роботи, тому що він гордиться своєю роллю поважаного члена колективу і відчуває свою відповідальністю перед іншими дітьми.

Саме це допоможе “слабкій” дитині брати безпосередню участь в роботі класу і бути нарівні зі всіх, оскільки він зайнятий даним йому під силу справою.

Аналіз отриманих у ході діагностики даних про мотивацію навчальної діяльності студентів дозволяє зробити такі висновки: навчальні мотиви присутні у загальній структурі мотивів більшості з опитаних. Але їх не можна назвати внутрішніми, глибоко усвідомленими, оскільки мотиваторами часто виступають утилітарні, прагматичні цілі, зовнішні стосовно навчальної діяльності. В основному в студентів переважає орієнтація мотивів на кінцевий результат, а не на засвоєння способів дій з навчальною інформацією. Навчально-пізнавальні інтереси в значної більшості опитаних хиткі, ситуативні. Те ж можна сказати і про ставлення майбутніх педагогів до навчання, що коливається від негативного і байдужого до позитивного і відповідального. Часто навчальні мотиви тільки називаються ними, але не стають поштовхом до конкретних активних дій. Усе це є серйозними стримуючими чинниками становлення навчальної діяльності студентів.

## Література

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. - М.: МГУ, 1990. - 367 с.
2. Балл Г.А. Норма деятельности - категория педагогическая // Педагогика. - 1992. - № 3-4. - С.40-48.
3. Бех І. Моральність особистості у психологічному ракурсі // Філософська і соціологічна думка. - 1994. - № 3-4. - 12 - 20.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. -Т.3. - М., 1983. - 468с.
5. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. - М.: МГУ, 1988. - 225с.
6. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий / Вестник МГУ, 1979. - №4. - С.54 - 63.
7. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). - Харків: Основа, 1998. - 300 с.
8. Зязюн И.А., Лебедик И.П. Социальная зрелость и педагогическое мастерство будущего учителя // Советская педагогика. - 1991. - № 6. - С.74-78.
9. Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М.: МГУ, 1986. - 199с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М.: Наука, 1957. - 382 с.
12. Сластенин В.А. Учитель и время // Советская педагогика. - 1990. - № 9. - С.3-9.
13. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. - М.: Педагогика, 1989. - 263 с.
14. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. - М.: Соборъ, 1997. - 506 с.
15. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М.: Знание, 1974. - 84 с.
16. Акимова М.К., Козлова В.Т. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся 3-5 классов: Пособие для учителей и школьных психологов. Обнинск: Принтер, 1993.
17. Активные методы в работе школьного психолога: Сб. научн. тр. / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Изд-во АПН СССР, 1990.
18. Безруких М.М., Ефимова С.П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. Библ. "Гувернер" (пособие № 2). М.: Айсберг, 1991.
19. Безруких М.М., Ефимова С.П., Князева М.Г. Как подготовить ребенка к школе и по какой программе лучше учиться? Библ. "Поможем детям лучше учиться". М.: Новая школа, 1993.
20. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Блонский П.П. Избр. пед. и психол. соч.: В 2 т. М.: Педагогика, 1979.
21. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М.: АПН РСФСР, 1959.
22. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся VI-VIII классов: Пособие для учителей и школьных психологов, Обнинск: ОГПФЦ "Детство", 1993.
23. Веккер Л.М. Психические процессы. Т.2. Л.: Изд-во МГУ, 1976.
24. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. (Для школьных психологов). Библ. развивающего обучения. Вып.12. Томск: Пеленг, 1993.
25. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопр. психол. 1969. № 1. С.15-25.
26. Выготский Л.С. Проблема обучения и развития в школьном возрасте // Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
27. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. М.: МГОПУ, 1995.
28. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. М.: Знание, 1989. Сер. "Педагогика и психология". № 4.
29. Гильбух Ю.З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации // Вопр. психол. 1989. № 3. С.80-88.
30. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. Библ. развивающего обучения. Вып.11. Томск: Пеленг, 1992.
31. Гуревич К.М. Что такое психологическая диагностика. М.: Знание, 1985. Сер. "Педагогика и психология". № 4.
32. Гуткина Н.И. Группы и классы развития // Психол. наука и образование. 1996. № 3.
33. Дети с временными задержками развития / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. М.: Педагогика, 1971.
34. Диагностика готовности детей к обучению в школе - анализ поведения: Метод. пособие для воспитателей и методистов дошкольных учреждений / Под ред.В.М. Астапова. М.: Об-во "Знание" России, 1993.
35. Диков М.Н. Рефлексия внешних действий как интегративный показатель психологической готовности детей к обучению в школе: Автореф. канд. дис.М., 1994.
36. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М.: Педагогика, 1985.
37. Зак А.З. Различия в мышлении детей: Учебно-метод. пособие. М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1992.
38. Замбацявичене Э.Ф. К разработке стандартизованной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей // Дефектология. 1984. № 1. С.28-34.
39. Занков Л.В. К вопросу о соотношении обучения и развития // Содружество ученого и учителя: Книга для учителя / Сост. М.В. Зверева, Н.К. Индик. М.: Просвещение, 1991.
40. Зинченко С.Н. Почему детям бывает трудно учиться. Киев: Рад. школа, 1990.
41. Коменский Я.А. Материнская школа // Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1982.
42. Коссов Б.Б. Психомоторное развитие младших школьников: Метод. разработки. М.: Изд-во АПН СССР, 1989.
43. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968.
44. Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М.: Педагогика, 1988.
45. Лидерс А.Г., Колесников В.Г. Тест школьной зрелости. Обнинск: Принтер, 1992.
46. Локалова Н.П. Психологические механизмы влияния физвоспитания на успешность учебной деятельности младших школьников // Психологические проблемы физического воспитания школьников: Сб. научн. тр. / Отв. ред.Б. Б. Коссов. М.: АПН СССР, 1989.
47. Локалова Н.П. Слабоуспевающие школьники: психологическое изучение и коррекционная работа с ними // Начальная школа. 1992. № 12. С.59-61, 69.
48. Локалова Н.П. Виды анализа учебного материала и психологические трудности при их несформированности // Начальная школа. 1994. № 5. С.54-59.
49. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. Изд.2-е, перераб., доп. М.: Ось-89, 1997.
50. Лурия А.Р. Материалы к генезису письма у ребенка // Возрастная и педагогическая психология. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1992.
51. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990.
52. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
53. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС-6-7): Методич. руководство / Аверина И.С., Щебланова Е.И., Задорина Е.Н. Обнинск: Принтер, 1994.
54. Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека / Акимова М.К., Данилов В.А., Козлова В.Т. Методич. банк школьного психолога. Вып. № 2.М., 1992.
55. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Изд-во АПН СССР, 1988.
56. Научно-практические проблемы школьной психологической службы / Ред. кол.: Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, И.В. Дубровина. М.: Изд-во АПН СССР, 1987. Т.1.
57. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ "Сфера", 1996.
58. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред.Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988.
59. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова. М.: Педагогика, 1988.
60. Панасюк А.Ю. Адаптированный вариант методики Д. Векслера. М.: Ин-т гигиены детей и подростков; Ленингр. педиатр. мед. ин-т, 1973.
61. Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития) / Под ред.З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. М.: Педагогика, 1986.
62. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних спец. учебн. заведений / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ "Сфера", 1997.
63. Практические занятия по психологии / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1972.
64. Практикум по психологии / Под ред. А.Н. Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во МГУ, 1972.
65. Прихожан А.М., Юферева Т.И. Об аффекте неадекватности у учащихся III и V классов // Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии: Сб. научн. тр. / Под ред. В.Н. Пушкина. М.: АПН СССР, 1975.
66. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. М.: Знание, 1990. Сер. "Педагогика и психология". № 5.
67. Психические особенности слабоуспевающих школьников / Под ред.Й. Ломпшера. М.: Педагогика, 1984.
68. Психологическая коррекция умственного развития учащихся: Пособие для школьных психологов / Отв. ред.К.М. Гуревич, И.В. Дубровина. М.: Олимпик, 1990.
69. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. М.: Педагогика, 1971.
70. Психологическая служба в школе / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Изд-во АПН СССР, 1984.
71. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991.
72. Разумова Г.В. Картина мира и психологическая готовность к школьному обучению: Автореф. канд. дис.М., 1996.
73. Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков. Обнинск: Принтер, 1993.
74. Славина Л.С. Задачи индивидуального подхода при перевоспитании // Вопр. психол. 1975. № 3. С.156-161.
75. Соколова И.М. Психологические особенности "среднего" ученика: Автореф. канд. дис. М., 1994.
76. Солдатов Д.В. Определение сформированности мотивационного компонента психологической готовности к школе // Новые исследования в психологии. 1993. № 1 (7). С.41-47.
77. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. М.: Прогресс, 1982.
78. Тест умственного развития для абитуриентов и старшеклассников (АСТУР): Руководство по работе с тестом / Гуревич К.М. и соавт. М.: Международн. Образовательный и Психол. Колледж, 1995.
79. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучий: Книга для учителей дифференцированных классов / Под ред. Ю.З. Гильбуха. Киев: Випол, 1993. Сер. "Учитель и психодиагностика". № 13.
80. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987.
81. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1989.
82. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991.
83. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томск. ун-та; М.: Барс, 1997.
84. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. М.: Столетие, 1995.
85. Шилова Т.А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении: Книга для учителя и школьного психолога. М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1995.
86. Эльконин Д.Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте // Эльконин Д.Б. Избр. психол. тр. М.: Педагогика, 1989.
87. Акимова М.К., Гуревич К.М., Зархин В.Г. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении // Вопр. психол. 1984. № 6. С.71-78.
88. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. М.: Знание, 1992. Сер. "Педагогика и психология". № 3.
89. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз: система основных понятий. М.: Альфа, 1992.
90. Безруких М.М., Ефимова С.В. Как помочь детям с трудностями обучения? // Начальная школа. 1990. № 10. С.11-16.
91. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. М.: Народн. ун-т, пед. ф-т, 1987. № 3.
92. Войтко В.И., Гильбух Ю.З. Школьная психодиагностика: достижения и перспективы // Знание. УССР. 1980. № 4. Сер. VII "Педагогическая".
93. Гильбух Ю.З. Темперамент и познавательные способности школьника. Психология, диагностика, педагогика. Сер. "Учитель и психодиагностика". № 1. Киев: Ин-т психологии АПН Украины, 1993.
94. Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. Сер. "Педагогика и психология". № 1. М.: Знание, 1992.
95. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973.
96. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. Сер. "Педагогика и психология". № 3. М.: Знание, 1982.
97. Локалова Н. П.90 уроков психологического развития младших школьников: Книга для учителя начальных классов. М.: Луч, 1995.
98. Марютина Т.М., Мешкова Т.А., Гавриш Н.В. О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся II классов // Вопр. психол. 1988. № 3. С.36-43.
99. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
100. Методы обследования нарушений речи у детей / Под ред. Т.А. Власовой. М.: АПН СССР, 1982.
101. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: Книга для учителя начальных классов. М.: Просвещение, 1990.
102. Орлова Л.В. Интеллектуальная пассивность учащихся // Вопр. психол. 1991. № 6. С.45-51.
103. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983.
104. Развитие и диагностика способностей / Под ред.В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. М.: Наука, 1991.
105. Романова Е.С., Усанова О.Н., Потемкина О.Ф. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1990.
106. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М.: Просвещение, 1966.
107. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным учащимся. М.: АПН РСФСР, 1958.
108. Чейпи Дж. Готовность к школе: Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе. М.: Педагогика-Пресс, 1992.
109. Чуприкова Н.И. Система обучения Л.В. Занкова и современная психология // Педагогика. 1993. № 2. С.16-19.
110. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М.: Столетие, 1997.
111. Аверин В.А. "Психология детей и подростков", 2-е издание, "Издательство Михайлова В.А. ", Санкт-Петербург, 1998.
112. Антуан де Сент-Экзюпери "Маленький Принц", М.: "Детская Литература", 1983.
113. Бардин К.В. "Чтобы ребенок успешно учился" (*точных данных об издательстве нет).*
114. Выгодский Л.С. "Мышление и речь" // Собрание сочинений: в 6 т. - М.: 1982. - Т.2. - С.273.
115. Гильбух Ю.З. "Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия". Киев, 1993.
116. Дубровина И.В. "Рабочая книга школьного психолога".М., "Просвещение", 1991.
117. Дубровина И.В. "Практическая психология преподавания". (*точных данных об издательстве нет).*
118. Зюбин Л.М. "Растить человека". "Лениздат", 1988.
119. Калмыкова З.И. "Продуктивное мышление как основа обучаемости".М., 1981.
120. Коломенский Я.Л., Панько Е.А. "Учителю о психологии детей шестилетнего возраста" М., "Просвещение", 1989.
121. Костромина С.Н., Ануфриев А.Д. Методические рекомендации.
122. Курганов С.Ю. "Ребенок и взрослый в учебном диалоге" М., Просвещение, 1989.
123. Майорова Н.П. "Неуспеваемость" (точных данных об издательстве нет).
124. Оклендер В. "Окна в мир ребенка". М., Независимая фирма "Класс", 1997.
125. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. "Мозг. Обучение. Здоровье" М., "Просвещение, 1989.
126. Славина С.С. "Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам", М., 1959.
127. Спок Б. "Ребенок и уход за ним", "Лениздат", 1992.
128. Талызина Н.Ф. "Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя", М., "Просвещение", 1988, С.175.