Содержание

Введение

Глава 1. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника

1.1 Границы младшего школьного возраста

1.2 Учебная деятельность

1.3 Мыслительная деятельность

1.4 Поведение ребенка

Глава 2. Психологические причины неуспеваемости младшего школьника

2.1 Виды неуспеваемости

2.2 Леворукость

2.3 Психологические причины трудностей

2.4 Поведенческие типы

Глава 3. Учитель и ученик

3.1 Индивидуальная работа учителя

3.2 Виды поведения учителя, связанные с преодолением неуспеваемости у

отдельных учеников класса, предложенные Ю.З. Гильбухом

3.3 Индивидуальные недостатки ребенка

Глава 4. Адаптация к школьному обучению детей в возрасте 6 и 7 лет и анализ причин дезадаптации

4.1 Адаптация к школе

4.2 Виды адаптации

4.3 Дезадаптация и дезадапционные стили

4.4 Дидактогенный невроз

4.5 Проблемы ребенка при поступлении в школу

Глава 5. Компоненты психологической готовности

5.1 Интеллектуальная готовность ребенка к школе

5.2 Личностная готовность ребенка к школе

5.3 Социально-психологическая (коммуникативная) готовность ребенка к школе

Заключение

Список используемой литературы

Введение

Освоение любой деятельности сопряжено с определенными трудностями, их преодоление - естественный процесс достижения целей, решение поставленных задач. В то же время известно, если трудности накапливаются, начинают восприниматься личностью как непреодолимые; они вызывают напряженность, негативные переживания, порождающие внутриличностные противоречия, дестабилизируют деятельность вплоть до ее прекращения. В силу этого проблема влияния деятельности на личность, на ее внутренний мир и, наоборот, влияние личностных особенностей на деятельность является одной из актуальных проблем современной психологии. Учебная деятельность, в силу своей специфики, обладает объективной сложностью, т.к. учащийся постоянно осваивает то, чего он раньше не знал, чем не владел, сталкиваясь при этом, естественно, с многочисленными трудностями. Одни школьники преодолевают эти трудности относительно легко, другие - только путем мобилизации всех своих ресурсов, третьи - вообще без посторонней помощи не способны самостоятельно разрешить возникшие проблемы. Комплекс трудностей в учебной деятельности, приобретая устойчивость, дестабилизирует личность и ее внутренний мир, порождает внутриличностные противоречия между желаниями и возможностями, требованиями социума и собственными устремлениями. На этот факт указывают многие зарубежные и отечественные психологи (3. Фрейд, К. Хорни, Л. Фестингер, К. Роджерс, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, Л.С. Славина, А.И. Захаров). Внутриличностные противоречия могут перерастать во внутриличностные конфликты, которые, в свою очередь, усугубляют положение, усиливают негативные переживания внешних трудностей.

Особую остроту данная проблема приобретает в младшем школьном возрасте. Это связано с тем, что младший школьник только лишь окунается в атмосферу школьной жизни, учебная деятельность предъявляет к нему такие требования, которые не предъявлялись на предшествующих этапах его развития. Поэтому, сталкиваясь с трудностями, не все младшие школьники в силу своих личностных и интеллектуальных особенностей могут их преодолеть, что и порождает разноплановые внутриличностные противоречия, которые, как правило, детьми не осознаются.

Понятие «трудность» неоднократно рассматривалась при изучении преодоления различных преград, возникающих на пути удовлетворения потребностей человека, мешающих достижению его целей (Р.Х. Шакуров, Н.А. Подымов, Е.А. Домырева); «трудных ситуаций» (М. Тышкова, Е.Е. Данилова, В.В. Ковалев, Д.Н. Исаев); типичных трудностей в обучении (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина; Ю.З. Гильбух; Н.П. Локалова).

Цель моей курсовой работы - это как можно больше рассказать о причинах трудности усвоения заданий младшими школьниками в процессе обучения.

Основными задачами является рассказать:

1. о психолого–педагогической характеристике младшего школьника;
2. о психологических причинах неуспеваемости младших школьников;
3. о видах неуспеваемости;
4. об отношениях учителя с учениками;
5. об индивидуальных недостатках ребенка;
6. о адаптации к школе и ее видах;
7. об индивидуальной готовности ребенка к школе.

Глава 1. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника.

1.1 Границы младшего школьного возраста

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9—10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

1.2 Учебная деятельность

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация к учебной деятельности, столь сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция ему нечего достигать. Для того чтобы этого не происходило учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

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

Согласно О.Ю. Ермолаеву, на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий. В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

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

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

1.3 Мыслительная деятельность

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

1.4 Поведение ребёнка

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования — произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами, и желаниями быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующем в этом возрасте — мотивом достижения успеха. С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия. Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется смыслово-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах.

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне ребенок не такой, как внутренне. Именно эти изменения в личности ребенка часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам. «Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.». Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Как я уже говорила, ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию. Именно благодаря этому он впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные. «Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с учениками». Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка. В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива — мотив избегания неудачи. В сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. «Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни». «Социальное пространство ребенка расширилось — ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил». Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. «Хотя предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни». Дети стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха. В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая свое выражение в просоциальном поведении учет их интересов. Просоциальное поведение очень значимо для развитой личности. Способность к сопереживанию получает свое развитие в условиях школьного обучения потому, что ребенок участвует в новых деловых отношениях, невольно он вынужден сравнивать себя с другими детьми — с их успехами, достижениями, поведением, и ребенок просто вынужден учиться развивать свои способности и качества.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

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

Глава 2. Психологические причины неуспеваемости младших школьников

2.1 Виды неуспеваемости

Почему неуспевающие дети — это вечная проблема школы? Педагоги-ученые основную причину неуспеваемости видят, прежде всего, в несовершенстве методов преподавания. С этим нельзя не согласиться. Опыт работы педагогов-новаторов В.Н. Шаталова, С.Н. Лысенковой и других подтверждает верность такой точки зрения.

Неуспеваемость, по мнению Ю.З. Гильбуха, можно подразделить на общую и специфическую. Под общей неуспеваемостью он подразумевает стойкое, относительно длительное отставание ученика по обоим основным предметам школьной программы: языку и математике. Специфическое же отставание затрагивает лишь од0Н из этих предметов при удовлетворительной или даже хорошей успеваемости по остальным предметам школьного курса. При общем и специфическом отставании определяется круг причинных факторов, которые являются предметом анализа в процессе определения причин трудностей. Нередко наблюдаются и разного рода отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности. Способности этих детей постоянно не находят полной реализации, их умственное развитие совершенствуется медленнее, чем это могло бы быть в условиях поклассной дифференциации.

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

 пропуски букв в письменных работах;

 орфографические ошибки при хорошем знании правил;

 невнимательность и рассеянность;

 трудности при решении математических задач;

 трудности в пересказе текста;

 неусидчивость;

 трудности в усвоении новых знаний;

 постоянная грязь в тетради;

 плохое знание таблицы сложения (умножения);

 трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы.

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

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

И.В. Дубровина рассматривает особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности. Об этих учащихся, по мнению психолога, можно сказать, что они не умеют по-настоящему учиться.

Многие трудности в учебе образуют своего рода «порочный круг», в котором каждый нежелательный фактор вначале вызывается внешними обстоятельствами, а затем порождает другие нежелательные факторы, последовательно усиливающие друг друга. Поэтому чаще всего школьному психологу нужно искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика и стремиться устранить каждую из них. Нужно помнить, что нормальному, здоровому ребенку всегда можно помочь, его можно и нужно научить учиться. В том, что ребенок отстает в учебе, чаще всего виноваты взрослые (школа и родители). Неуспеваемость, связанная с неадекватными способами учебной работы, может носить ярко выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или даже разделам школьной программы. Но она может иметь и более общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин.

2.2 Леворукость

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

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

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

В дошкольном возрасте возможно и ненасильственное переучивание. При обучении новым действиям дети стараются сделать так, как говорит взрослый: брать ложку в правую руку, держать карандаш правой рукой и т.д. И ребенок-левша, выполняя требования взрослого, делает так, как велят, даже если это действие ему не совсем удобно. В результате такого ненасильственного переучивания многие родители могут и не подозревать, что их ребенок - левша. Важно определить направление “рукости” ребенка до начала обучения: в детском саду или при приеме в школу. Для этого возможно проведение различных тестов.

2.3 Психологические причины трудностей

Психологи А.Ф. Ануфриев и СП. Костромина выделили ряд трудностей в обучении младшего школьника и возможные психологические причины данных трудностей: примерно 20% детей из всего класса могут пропускать буквы в письменных работах. Это явление имеет несколько причин — низкий уровень развития фонематического слуха, слабая концентрация внимания, несформированность приемов самоконтроля, индивидуально-типологические особенности личности.

19% ребят постоянно допускают орфографические ошибки, хотя при этом могут наизусть ответить любое правило, — это случай так называемой «неразвитости орфографической зоркости». Возможные причины таковы: низкий уровень развития произвольности, несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень объема и распределения внимания, низкий уровень развития кратковременной памяти, слабое развитие фонематического слуха. Около 17% класса страдают невнимательностью и рассеянностью. Причины были выделены следующие: низкий уровень развития произвольности, низкий уровень объема внимания, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания. 14,8% детей испытывают трудности при решении математических задач — плохо развито логическое мышление, слабое понимание грамматических конструкций, несформированность умения ориентироваться на систему признаков, низкий уровень развития образного мышления. Примерно 13,5% ребят испытывают затруднения при пересказывании текста. Причины: несформированность умения планировать свои действия, слабое развитие логического запоминания, низкий уровень речевого развития и образного мышления, заниженная самооценка. 13,1% детей неусидчивы. Чаще всего это вызвано низким уровнем развития произвольности, индивидуально типологическими особенностями личности, низким уровнем развития волевой сферы. 12,7% детей испытывают трудности в понимании объяснения учителя с первого раза. Психологами А.Ф. Ануфриевым и С.Н. Костроминой были выделены следующие причины: слабая концентрация внимания, несформированность приема учебной деятельности, низкая степень восприятия и произвольности. У 11,5% детей постоянная грязь в тетради. Причина может находиться в слабом развитии мелкой моторики пальцев рук и в недостаточном объеме внимания. 10,2% ребят плохо знают таблицу сложения (умножения). Это связано с низким уровнем развития механической памяти и долговременной памяти, со слабой концентрацией внимания и с несформированностью приемов учебной деятельности. 9,6% детей часто не справляются с заданиями для самостоятельной работы. Причины — несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности. 9,5% детей постоянно забывают дома учебные предметы. Причины — низкий уровень развития произвольности, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания и основная причина — высокая эмоциональная нестабильность, повышенная импульсивность. Ребенок плохо списывает с доски — 8,7% — не научился работать по образцу. 8,5% детей домашнюю работу выполняют отлично, а с работой в классе справляются плохо. Причины различны — низкая скорость протекания психических процессов, несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности. 6,9% — любое задание приходится повторять несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять. Вероятнее всего, виноват низкий уровень развития произвольности и несформированность навыка выполнять задания по устной инструкции взрослого. 6,4% детей постоянно переспрашивают. Это может говорить о низком уровне объема внимания, о слабой концентрации и устойчивости внимания, о низком уровне развития переключения внимания и развитии кратковременной памяти, о несформированности умения принять учебную задачу. 5,5% ребят плохо ориентируются в тетради. Причины — низкий уровень восприятия и ориентировки в пространстве и слабое развитие мелкой мускулатуры кистей рук. 4,9% — часто поднимают руку, а при ответе молчат. Не воспринимают себя как школьника, или же у них заниженная самооценка, но возможны трудности в семье, внутреннее стрессовое состояние, индивидуально-типологические особенности. 0,97% — комментируют оценки и поведение учителя своими замечаниями. Причины — трудности в семье, перенесение функции матери на учителя. 0,7% детей долгое время не могут найти свою парту. Причины скрыты в слабом развитии ориентировки в пространстве, в низком уровне развития образного мышления и самоконтроля.

2.4 Поведенческие типы

Психолого-педагогическая типология общего отставания в учении у младших школьников (В.П. Талонов, Ю.З. Гильбух) включает три поведенческих типа:

А: дети с низкой интенсивностью учебной деятельности.

Б: дети с низкой эффективностью учебной деятельности.

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

А: Доминирующим мотивом поведения у детей данной группы является проблемность в самоутверждении в активной, практически осязаемой деятельности, в признании со стороны авторитетных сверстников. Как правило, эти потребности не находят удовлетворения в учебной деятельности, и ребенок поэтому стремится утвердить себя в различных видах внешкольных занятий.

Б: Причинами недостаточного развития познавательных способностей обычно служат либо бедность чувственного и речевого опыта ребенка, обусловленные низким культурным уровнем родителей, недостатком родительской любви и заботы в дошкольный период и во время обучения в школе, либо микропоражения в коре головного мозга, либо и то, и другое вместе.

В: Обычно эти два признака (дети с сочетанием низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности) неуспеваемости ребенка объединены определенными причинно-следственными связями, возможно также одновременное их проявление. В соответствии с этими вариантами учащиеся данного типа могут быть разделены на три группы.

Отличительным признаком первой группы является обусловленность низкой интенсивности учебной деятельности предшествовавшей ей низкой эффективностью. Другие специфические признаки: низкий уровень развития познавательных способностей (в первую очередь — мышления и речи) как результат недостаточного внимания к ребенку со стороны родителей; в начале обучения — в первом классе наблюдаются старательность, переживание неудач в учении, в дальнейшем, однако, такое отношение сменяется равнодушием, тупой пассивностью; отношения с учителями, родителями и сверстниками, как правило, спокойные.

Отличительной чертой второй группы детей является обусловленность низкой эффективности учебной деятельности ее низкой интенсивностью на начальном этапе обучения. Источник последней — это либо несформированность мотивов учения на начальном его этапе, либо легкие нарушения функций эмоционально-волевой сферы.

Особенностями учащихся третьей группы являются одновременные независимые проявления низкой интенсивности, и низкой эффективности с первых дней обучения в школе. Специфические признаки: тотальная психологическая неготовность к школьному учению, ярко выраженная психическая инфантильность, охватывающая не только эмоционально-волевую, но другие сферы личности.

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

1) отсутствие существенных недостатков умственного развития;

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

3) материальные возможности удовлетворения важнейших духовных потребностей человека;

4) мастерство учителей, работающих с ребенком в школе.

Глава 3. Учитель и ученик

3.1 Индивидуальная работа учителя

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

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

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

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

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

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

2. Попытки бороться лишь с проявлениями неуспеваемости.

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

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

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

Как ни велико значение коррекционной работы по преодолению уже обнаружившихся учебных неблагополучий, главным направлением их ликвидации должна стать профилактика. Самым же действенным профилактическим средством является поклассная и внутриклассная дифференциация, а также индивидуализация учебно-воспитательного процесса. Но можно с уверенностью сказать, что даже самые лучшие педагоги не в состоянии самостоятельно преодолеть все трудности воспитания ребенка. Им необходима помощь родителей. Для этого существуют родительские собрания и частные беседы, в которых учитель и родитель могут поделиться своими знаниями о ребенке, объяснить свои цели и взгляды на воспитание.

3.3 Индивидуальные недостатки ребенка

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

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

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

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

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

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

Глава 4. Адаптация к школьному обучению детей в возрасте 6 и 7 лет и анализ причин дезадаптации

4.1 Адаптация к школе

Адаптация к школе — перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. «Благополучное сочетание социальных внешних условий ведет к адаптированности, неблагополучное — к дезадаптации». Основными особенностями систематического школьного обучения являются следующие. Во-первых, с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность — учебную деятельность. Во-вторых, особенностью систематического школьного обучения является то, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено все поведение ученика во время его пребывания в школе.

Поступление в школу требует определенного уровня развития мышления, произвольной регуляции поведения, навыков общения. Оценка уровня школьной адаптации состоит из следующих блоков:

1. Показатель интеллектуального развития — несет в себе информацию об уровне развития высших психических функций, о способности к обучению и саморегуляции интеллектуальной деятельности ребенка.

2. Показатель эмоционального развития — отражает уровень эмоционально-экспрессивного развития ребенка, его личностный рост.

3. Показатель сформированности коммуникативных навыков (с учетов психологических новообразований кризиса 7 лет: самооценки и уровня притязаний).

4. Уровень школьной зрелости ребенка в дошкольный период.

Результаты исследований Г.М. Чуткиной показали, что исходя из уровня развития каждого из перечисленных показателей, молено выделить три уровня социально-психологической адаптации к школе. В описании каждого уровня адаптации нами будут выделены возрастно-психологические особенности шести- и семилетних учеников.

4.2 Виды адаптации

1. Высокий уровень адаптации

Первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; глубоко и полно овладевает программным материалом; решает усложненные задачи, прилежен, внимательно слушает указания, объяснения учителя, выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе (всегда готовится ко всем урокам), общественные поручения выполняет охотно и добросовестно; занимает в классе благоприятное статусное положение.

Как следует из описания, уровни развития всех показателей, перечисленных ранее, соответствуют высоким. Характеристики ребенка с высоким уровнем адаптации к школе соответствуют характеристикам ребенка, готового к школе и пережившего кризис 7 лет, так как в данном случае присутствуют указания на сформированную произвольность, учебную мотивацию, положительное отношение к школе, развитые коммуникативные навыки. Исходя из данных некоторых исследователей, шестилетний первоклассник не может относиться к высокому уровню в силу неразвитости таких аспектов адаптации, как готовность к школьному обучению (по параметрам произвольности поведения, способности к обобщению, учебной мотивации и др.), несформированность личностных новообразований кризиса 7 лет (самооценка и уровень притязаний) без необходимого вмешательства педагогов и психологов.

2. Средний уровень адаптации

Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний, понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно, усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи, сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным (готовится к урокам и выполняет домашние задания почти всегда); общественные поручения выполняет добросовестно, дружит со многими одноклассниками.

3. Низкий уровень адаптации

Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе; нередки жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, необходимы постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлиненных паузах для отдыха, для понимания нового и решения задач по образцу требуется значительная учебная помощь учителя и родителей; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

Фактически это уже показатель «школьной дезадаптации»

В данном случае возрастные особенности выделить сложно, так как мы имеем дело с нарушениями соматического и психического здоровья ребенка, что может являться определяющим фактором низкого уровня развития процессов обобщения, функций внимания других психических процессов и свойств, входящих в выделенные показатели адаптации.

Таким образом, в силу возрастных особенностей первоклассники шестилетнего возраста могут достигнуть только среднего уровня адаптации к школе при отсутствии, специальной организации педагогом учебного процесса и психологической поддержки. Следующим аспектом, на который следует обратить внимание, является неблагоприятный результат адаптационного процесса, причины, приводящие к так называемой дезадаптации.

4.3 Дезадаптация и дезадаптационные стили

Согласно определению, сформулированному В.В. Коганом, «школьная дезадаптация — психогенное заболевание или психогенное формирование личности ребенка, которое нарушает его объективный и субъективный статус в школе и семье и затрагивает учебную и внеучебную активность ученика».

С этим понятием связывают отклонения в школьной деятельности — затруднения в учебе, конфликты с одноклассниками и т. д. эти отклонения могут быть у психически здоровых детей или у детей с разными нервно-психическими расстройствами, но не распространяются на детей, у которых нарушения учебной деятельности вызваны олигофренией, органическими расстройствами, физическими дефектами.

Школьная дезадаптация — это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы, поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Изучая поведение шести- и семилетних детей, первоклассников, Т.В. Дорожовец обнаружила три дезадаптационных стиля: аккомодационный, ассимиляционный и незрелый. Аккомодационный стиль отражает стремление ребенка к полному подчинению своего поведения требованиям среды. Для ассимиляционного стиля характерно стремление ребенка подчинить социальную среду своим потребностям. В случае незрелого стиля приспособления, связанного с психологической незрелостью ребенка данного возраста, речь идет о неспособности его к принятию новой социальной ситуации развития. Повышенная степень выраженности каждого из этих стилей приспособления ведет к школьной дезадаптации.

Различно поведение этих детей в школе. Первоклассники с аккомодационным стилем приспособления, соответствующим типичному образу «хороший ученик», с готовностью подчиняются всем правилам и нормам школьной жизни, и тем самым, как правило, оказываются наиболее приспособленными к учебной деятельности и нормам школьной жизни.

Положительные оценки со стороны учителей, благодаря их высокому авторитету, способствуют формированию позитивной «Я-концепции» детей и повышению их социометрического статуса. Дети с ассимиляционным типом адаптации, которые игнорируют новые для них школьные правила или же выполняют их только в присутствии учителя, оказываются, как правило, дезадаптированными в отношении принятия учебной деятельности, требований школы. Типичные в таких случаях негативные оценки учителя в присутствии одноклассников ведут, как правило, к еще большему снижению их авторитета, статуса в классе, затрудняя тем самым их социальную адаптацию. Однако отмечено: относительно слабая ориентация детей на авторитет учителя предохраняет их от сильного занижения самооценки.

Наиболее трудно адаптируемые дети с незрелым стилем, когда он обусловлен недостаточным развитием воли. Такие дети неспособны координировать свое поведение в соответствие с правилами и нормами школьной жизни. Главная причина школьной дезадаптации в младших классах, по мнению Г.М. Чуткиной, связана с характером семейного воспитания. Если ребенок приходит в школу из семьи, где он не чувствовал переживания «мы», он и в новую социальную общность — школу — входит с трудом.

4.4 Дидактогенный невроз

Помимо понятия «школьная дезадаптация» в литературе встречаются термины «школьная фобия», «школьный невроз», «дидактогенный невроз». Как правило, школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки и т. д. Чаще наблюдается состояние школьной тревожности, которая проявляется в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуация, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

В случаях дидактогенных неврозов травмирующей является в первую очередь сама система обучения. В современной школе, как правило, деятельность учителя имеет очень мало соприкосновений с деятельностью ученика, в то время как совместная деятельность педагога и учащегося является наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний. Цели ученика и учителя изначально расходятся: учитель должен учить, ученик должен учиться, т.е. слушать, воспринимать, запоминать и т. д. Учитель остается в позиции «над» школьником, и, порой, не осознавая этого, подавляет инициативу учащегося, его познавательную активность, столь необходимую учебной деятельности.

Дидактогенный невроз в случае обучения шестилеток может возникнуть при невнимании учителя к их возрастно-психологическим особенностям. По мнению многих авторов (Д.Б. Эльконин, Ш.А. Амонашвили, В.С.Мухина и др.) стиль и характер педагогического взаимодействия учителя и шестилетнего ребенка в значительной мере отличается от классического подхода к обучению семилеток. Более подробно данный вопрос будет рассмотрен в следующем параграфе данной главы.

Другой причиной возникновения дезадаптивного поведения может быть чрезмерное переутомление и перегрузка. Само поступление в школу — переломный момент в жизни ребенка. Успешность обучения его в школе зависит от особенностей воспитания в семье, его уровня подготовленности к школе.

Ряд авторов (Е.В. Новикова, Г.В. Бурменская, В.Е. Каган и др.) считают, что основной причиной школьной дезадаптации являются не сами промахи в учебной деятельности или отношения ребенка с учителем, а переживания по поводу этих промахов и отношений.

4.5 Проблемы ребёнка при поступлении в школу

Для многих детей поступление в школу может стать трудным испытанием. Хотя бы с одной из следующих проблем сталкивается каждый ребенок:

 режимные трудности (они заключаются в относительно низком уровне произвольности регуляции поведения, организованности);

 коммуникативные трудности (чаще всего наблюдаются у детей, имеющих малый опыт общения со сверстниками, проявляются в сложности привыкания к классному коллективу, к своему месту в этом коллективе);

 проблемы взаимоотношений с учителем;

 проблемы, связанные с изменением семейной обстановки.

Таким образом, школьная адаптация — процесс перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому, организованному школьному обучению. Успешность такой перестройки, с психологической точки зрения, зависит от уровня развития интеллектуальных функций, эмоционально-волевой сферы, сформированности коммуникативных навыков и т. д. Незрелость какой-либо из указанных сфер является одной из причин, которая может привести к той или иной форме дезадаптации.

Согласно существующей классификации форм дезадаптации, нарушения адаптационного процесса к школе могут проявляться в виде:

 несформированности элементов учебной деятельности;

 несформированности мотивации учения;

 неспособности произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности;

 неумения приспособиться к темпу школьной жизни.

Глава 5. Компоненты психологической готовности

5.1 Интеллектуальная готовность ребенка к школе

Наиболее важными показателями интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе являются характеристики развития его мышления и речи. К концу дошкольного возраста центральным показателем умственного развития детей является сформированность у них образного и основ словесно-логического мышления. На протяжении дошкольного возраста у детей начинают закладываться основы словесно-логического мышления, базирующиеся на наглядно-образном мышлении и являющиеся естественным его продолжением. Шестилетний ребенок способен к простейшему анализу окружающего мира: разведению основного и несущественного, несложным рассуждениям, правильным выводам.

Кроме того, в исследованиях обнаружено, что к старшему дошкольному возрасту дети, пользуясь системой общественно выработанных сенсорных эталонов, овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов. Их применение дает возможность ребенку дифференцированно воспринимать, анализировать сложные объекты. Однако эти способности ограничены кругом детских знаний. В пределах знаемого ребенок с успехом устанавливает причинно-следственные связи, что отражается в его речи. Он использует выражения «если, то», «потому что», «поэтому» и т. п., его бытовые рассуждения вполне логичны. Зачатки логического мышления проявляются и в способности классифицировать предметы и явления в соответствии с общепринятыми понятиями, к концу дошкольного возраста ребенок уже может объединить предметы в «понятийные» группы: «мебель», «посуда», «одежда» и т.д.

Обобщая вышесказанное и учитывая возрастные особенности развития познавательной сферы ребенка, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

 дифференцированное восприятие;

 аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);

 рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);

 логическое запоминание;

 интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;

 овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;

 развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координации.

Интеллектуальная готовность является важной, но не единственной предпосылкой успешного обучения ребенка в школе.

5.2 Личностная готовность ребенка к школе

Для самого человека личность выступает как его образ-Я, Я-концепция. Именно в дошкольном возрасте начинается формирование личности ребенка.

Определяющую роль в личностной составляющей психологической готовности к школе играет мотивация дошкольника. Большое внимание роли мотивационной сферы в формировании личности ребенка было уделено в теоретических работах Л.И. Божович. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, т.е. наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

1. Широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений».

2. Мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями».

Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. Ребенок осваивает социальные нормы выражения чувств, изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение, чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными, формируются высшие чувства — нравственные, интеллектуальные, эстетические. Таким образом, к началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой возможны и развитие и протекание учебной деятельности.

Многие авторы, рассматривающие личностный компонент психологической готовности к школе, уделяют особое внимание проблеме развития произвольности у ребенка. Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности — основная причина неуспеваемости в первом классе. Но в какой степени должна быть развита произвольность к началу обучения в школе — вопрос, весьма слабо проработанный в литературе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д.Б. Эльконин и его сотрудники выделили следующие параметры:

 умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;

 умение ориентироваться на заданную систему требований;

 умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;

 умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Фактически эти параметры и могут рассматриваться в качестве того нижнего уровня актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе. Г.Г. Кравцов рассматривал проблему развития произвольности через ее соотношение с волей, подчеркивая, что направление развития личности ребенка к собственной индивидуальности «совпадает с расширением зоны собственной свободы, способности сознательного управления своей психикой и поведением, то есть со становлением произвольности». В этом случае можно сделать ряд практически значимых выводов, одним из которых является определение для каждого возрастного этапа развития ребенка ведущей деятельности в зависимости от вида и уровня произвольности его психической активности. При этом уровни произвольности не формируются в линейной последовательности, а имеют периоды «перекрытий». Н.А. Семаго дает возрастные нормативы развития для первых двух уровней развития произвольности. Так при диагностике произвольности двигательной активности следует ориентироваться на следующие нормативы:

 к 5,5—6 годам возможно выполнение реципрокных движений кистей рук (с единичными ошибками);

 к 6,5—7 годам ребенок выполняет произвольные мимические движения по речевой инструкции взрослого (с единичными ошибками);

 к 7-7,5 годам ребенок может выполнять различные двигательные программы как разными руками (ногами), так и мимической мускулатурой.

Диагностика произвольности высших психических функций предусматривает определенные возрастные нормативы:

 к 5,5-6 годам ребенок удерживает инструкцию, иногда помогая себе приговариванием, самостоятельно обнаруживает ошибки, может их исправить, удерживает в основном программу деятельности, но при этом может нуждаться в организующей помощи взрослого. Доступно распределение внимания не более чем по двум признакам одновременно;

 к 6,5-7 годам ребенок может удерживать инструкцию, но при выполнении сложных заданий иногда нуждается в ее повторении. К этому возрасту ребенок способен удержать программу выполнения заданий вербального и невербального характера. На фоне утомления может потребоваться небольшая организующая помощь взрослого. Свободно справляется с заданиями, требующими распределения внимания по двум признакам;

 к 7-7,5 годам ребенок полностью удерживает инструкции и задания, способен самостоятельно выстраивать программу выполнения, самостоятельно исправляет очевидные ошибки. Доступно распределение внимания по трем признакам одновременно.

При соотнесении приведенных возрастных нормативов и параметров, выделенных Д.Б. Элькониным в качестве нижнего уровня актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе, можно сделать вывод о наличии некоторого противоречия. С одной стороны, уровень произвольности, необходимый для успешного обучения в условиях массовой школы, согласно возрастным нормативам, достигается лишь с возрастом 6,5-7 лет, с другой — массовый переход на начало обучения возможен с шести лет.

5.3 Социально-психологическая (коммуникативная) готовность ребенка к школе

Помимо личностной готовности можно выделить еще один компонент психологической готовности ребенка к школе — социально-психологическую готовность, определяя ее как формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, уметь войти в детское общество, действовать совместно с другими, уметь уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности общения с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

По мнению ряда исследователей, в структуре социально-психологического компонента школьной готовности можно выделить следующие подструктуры:

 коммуникативную компетентность,

 социальную компетентность,

 языковую компетентность.

Использование понятия компетентности связывается авторами с тем, что оно не так часто употребляется в детской психологии и, следовательно; таким образом можно избежать различий в его интерпретации. Само слово «компетентность» означает осведомленность в чем-либо. Исходя из этого, социальная компетентность — это знание норм и правил поведения, принятых в определенной социально-культурной среде, отношение к ним; реализация этих знаний на практике. Под языковой компетентностью понимается такой уровень речевого развития, который позволяет человеку в процессе общения свободно использовать свои знания о языке. Эти два вида компетентности можно рассматривать как элементы коммуникативной компетентности, или более широко — компетентность в общении, которая включает в себя еще знание и понимание невербального языка общения, умение вступать в контакт, как со своими сверстниками, так и с взрослыми.

Коммуникативная, социальная и речевая компетентности, формирующиеся в процессе социализации и воспитания ребенка, к окончанию дошкольного детства имеют определенный уровень развития, который и отражает уровень социально-психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Заключение

Каждому педагогу необходимо знать как причины, так и содержание развивающей работы. Для более эффективного процесса преодоления трудностей в учебной деятельности младшего школьника необходима интенсивная совместная работы с родителями, и, как следствие, участие родителей в процессе коррекции. Какую бы педагогическую задачу учителя ни решали, в общении с ребенком, прежде всего, необходимо хорошо понять его, вникнуть в его душу, в суть его переживаний и никогда не ставить себя выше ребенка. Мы учим и воспитываем подрастающее поколение. Оно учит и воспитывает нас. В этом - диалектика взаимоотношений между поколениями, закон этих взаимоотношений. Растить человека и расти вместе с ним. Антуан де Сент-Экзюпери в своем произведении сказал: "Ведь все взрослые сначала были детьми, только мало кто из них об этом помнит". ("Маленький принц". М.: Детская литература, 1983.).

Мы рассмотрели в данной работе решение психологических проблем школьного обучения в начальных классах через призму экологического воспитания.

Актуальность проблемы, рассмотренной в данной работе, в наши дни всё возрастает. Для успешного её решения требуется серьёзная целенаправленная работа, поиск наиболее эффективных средств формирования экологической культуры младших школьников.

Изучая тему «Причины трудности усвоения заданий младшими школьниками в процессе обучения», я могу сделать следующие выводы:

1) Что виды неуспеваемости бывают: общая и специфическая;

2) Что трудностями учебной деятельности младшего школьника могут быть:

 пропуски букв в письменных работах;

 орфографические ошибки при хорошем знании правил;

 невнимательность и рассеянность;

 трудности при решении математических задач;

 трудности в пересказе текста;

 неусидчивость;

 трудности в усвоении новых знаний;

 постоянная грязь в тетради;

 плохое знание таблицы сложения (умножения);

 трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы.

3) Что леворукость ребенка в школе является одной из причин неуспеваемости;

4) Что поступление в школу требует определенного уровня развития мышления, произвольной регуляции поведения, навыков общения;

5) Мы узнали, что виды адаптации бывают: высокий, средний и низкий уровень адаптации.

6) Так же мы узнали все проблемы поступления ребенка в школу.

Список используемой литературы

1. Бабанский Ю.К. Активность и самостоятельность учащихся в обучении. - М.: Педагогика, 2003. - 374 с.
2. Жарков Г.В. Развитие личности молодого человека средствами интеллектуальных и творческих игр. - Владимир. 2006. - 377 с.
3. Зубков Т.И. Формирование познавательной активности учащихся начальных классов. - Екатеринбург, 2003. - 190 с.
4. Каплунович И.Я. Изучение личности учащихся и ученических коллективов. - М, 2005. - 432 с.