Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков

с трудностями в обучении

Школьному психологу часто приходится иметь дело с детьми, которые значительно отличаются (со знаком минус) от других детей. Просьба к психологу «как-то воздействовать» на того или иного «трудного» школьника – одна из наиболее частых со стороны учителей и родителей. При этом в категорию «трудных» попадают самые разные школьники: неуспевающие, недисциплинированные, дети с разного рода нервными и психическими расстройствами, подростки, стоящие на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних, наконец, просто дети из так называемых неблагополучных семей. Это делает весьма сложной проблему выбора адекватных методов психологической и педагогической работы с «трудными» учащимися.

В психологии были предприняты попытки выделения специфических школьных трудностей. Часто они обозначаются как школьная дезадаптация. Под реакциями дезадаптации понимают относительно кратковременные психогенные расстройства, возникающие при столкновении личности с трудными или непреодолимыми обстоятельствами и нарушающие нормальное приспособление к условиям существования. Ситуации повышенного риска, предрасполагающие к возникновению реакций дезадаптации, можно представить следующим образом:

Ранний и дошкольный возраст

1. Отсутствие или утрата чувства безопасности, защищенности:
   * враждебная, жестокая семья;
   * эмоционально отвергающая семья;
   * не обеспечивающая надзора и ухода семья;
   * утрата или болезнь близкого человека;
   * негармоничная семья (распадающаяся, распавшаяся, ригидная, псевдосолидарная);
   * чрезмерно требовательная семья (доминирующая гиперопека);
   * появление нового члена семьи (отчим, мачеха, брат, сестра);
   * противоречивое воспитание или смена его типа;
   * чуждое окружение за рамками семьи (язык, культура).
2. Беззащитность из-за отрыва от семьи:

* помещение в чужую семью;
* направление в детское учреждение;
* госпитализация.

Школьный возраст (помимо ситуаций, описанных выше)

* невозможность соответствовать ожиданиям семьи (быть отличником, рекордсменом);
* переживание чрезмерной ответственности за других членов семьи;
* неприятие семьей, детским коллективом, педагогами;
* неспособность справиться с учебной нагрузкой;
* враждебное отношение родителей, педагога;
* отрыв от семьи, смена школьного коллектива, перемена места жительства;
* ситуация, опасная для здоровья (соматическое заболевание);
* заболевание с предполагаемым фатальным исходом.

Клинические проявления реакций дезадаптации (кризисных состояний)

* аффективная лабильность, эмоциональная слабость;
* аффективная взрывчатость;
* депримированность (уныние, подавленность, «скука»);
* дистимия (мрачность, тревожность, беспокойство);
* страхи (опасения) днем, ночью;
* стремление к уединению, замкнутость;
* ипохондричность (фиксация на своем здоровье);
* заторможенность;
* грустные мысли (переживание вины, неполноценности, ответственности);
* суицидальные мысли, намерения, поступки;
* нарушение социальной приспособляемости;
* эпизоды приема алкоголя, лекарственных веществ;
* уходы из дома, бродяжничество;
* манкирование школьными занятиями, ухудшение успеваемости;
* утрата способности участвовать в аффективных играх;
* агрессивность, разрушительные действия;
* аутоагрессивность (склонность к самоповреждениям);
* мутизм и другие речевые нарушения;
* расторможенность, отвлекаемость;
* нарушение дисциплины и поведения;
* расстройства сна;
* энурез, энкопрез;
* головные боли;
* сосание пальца, языка, губ;
* онихофагия, трихотилломания;
* мастурбация;
* желудочно-кишечная симптоматика (колики, анорексия, запоры);
* сердечная симптоматика;
* тики, яктация (ночные качания и биения).

Вторую группу «трудных» детей составляют школьники, которых иногда называют трудновоспитуемыми, иногда социально дезадаптированными, или педагогически запущенными, иногда детьми с отклоняющимся, или предпреступным поведением. Во всех этих случаях речь идет о таких детях, поведение которых значительно выходит за границы социальной нормы и которые плохо поддаются и, более того, как правило, активно сопротивляются воспитательным воздействиям со стороны учителей и родителей. Такие учащиеся составляют «группу риска» с точки зрения возможности совершения ими правонарушений. Традиционно причины трудновоспитуемости и противоправного поведения ищут, выясняя особенности семейного окружения, работы школы, влияния «улицы», неформальных групп. Не отрицая важности анализа этих факторов, для школьного психолога первоочередное значение должна иметь психологическая диагностика. Так, например, для него важно не просто определить и зафиксировать участие подростка в некотором неформальном объединении, но выяснить какие потребности он удовлетворяет при этом: хочет ли он самоутвердиться или почувствовать защищенность в группе, реализовать мотивацию дружеского общения или удовлетворить потребность в алкоголе, наркотиках. Чрезвычайно важно проследить путь, который привел подростка в данную группу. Необходимо выяснить и субъективное отношение подростка к себе, своему поведению, окружению.

В психолого-педагогической литературе при характеристике действий и поступков детей и подростков, не соответствующих общепринятым нормам и правилам, используются понятия «правонарушения», «противоправные действия», «безнравственный проступок», «девиантное поведение».

Девиантное поведение определяется как отклоняющееся поведение, т.е. как отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам.

В психолого-педагогической литературе существует и дифференцированный подход к характеристике самого отклоняющегося поведения. Так выделяют четыре варианта отклоняющегося поведения:

* первый – отклонения, не являющиеся нарушением общепринятых этических норм. Это может быть поведение, не соответствующее возрасту при нормальном психическом развитии (подросток любит играть с игрушками детсадовской поры);
* второй – нарушения общепринятых норм, не являющиеся правонарушениями. Это, например, жадность, эгоизм, замкнутость, недоверчивость, жестокость, которые, если их не преодолеть, приведут к правонарушениям;
* третий – правонарушения, т.е. поведение, нарушающее правовые нормы, статьи административного или уголовного законодательства;
* четвертый – отклоняющееся поведение, в значительной степени обусловленное патологическими факторами, заболеваниями. Оно может быть у подростков с патологическими чертами личности, у невротиков, у психически больных людей.

Существенным признаком отклоняющегося поведения является конфликт, противоречие между существующими нормами морали и права и неумением, нежеланием или неспособностью подростка их соответствующим образом выполнять. Почему же возникает это противоречие, что лежит в основе причин девиантного поведения подростков?

С одной стороны, это поступки, обусловленные причинами социально-педагогического характера. Они могут быть обусловлены низким уровнем общей культуры семейных взаимоотношений, ошибками семейного воспитания, издержками учебно-воспитательного процесса, недостатками внимания со стороны учителей к ребенку, безразличием к его интересам, запросам и потребностям как со стороны школы, так и со стороны семьи.

С другой стороны, это могут быть поступки, в основе которых лежат причины психофизиологического или психобиологического характера, которые возникают в определенный период возрастного развития как следствие каких-либо нарушений в физическом или психическом развитии ребенка. Возраст с 12-14 до 15-17 лет – это подростковый или «переходный» возраст. В этот период происходит осознание собственной индивидуальности, открытие «Я», появление жизненного плана, установка на сознательное построение своей жизни. Важнейшими процессами переходного возраста являются расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и типа людей, на который она ориентируется. Поведение подростка определяется промежуточностью его положения: уже не ребенок, но еще и не взрослый. Для него типичны внутренняя застенчивость, внутренние противоречия и агрессивность, склонность к крайним точкам зрения, позициям. Стремление доказать свою независимость и самобытность сопровождается типичными поведенческими реакциями: «пренебрежительное отношение» к советам старших, недоверие и критиканство по отношению к старшим поколениям, иногда даже открытое противодействие. В этом возрасте молодые люди опираются в основном на моральную поддержку ровесников. Этот возраст выступает как период принятия ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека: выбор профессии, своего места в жизни, выбор смысла жизни, выработка мировоззрения и жизненной позиции. В этом возрасте ценности дружбы, любви, интимной близости могут быть первостепенными.

В качестве примера приведу программу психокоррекционной и воспитательной работы, предлагаемую немецким исследователем Клюге.

Профессиональная работа психолога с трудновоспитуемыми детьми не должна и не может подменять собой собственно педагогическую работу с ними.

Коррекционная программа для трудновоспитуемых школьников

|  |  |
| --- | --- |
| Исходный уровень | Не готов к учебному процессу, нет готовности к сотрудничеству в рамках совместной программы, демонстрация диссоциального поведения в педагогических ситуациях: никакого согласия на предложения педагога, обход учебных заданий, отказ от всякого контакта с педагогами, игнорирование необходимости помогать окружающим. |
| Требуемое: специальные педагогические ожидания | Привить готовность к учебе в отдельных групповых мероприятиях; привить социальную способность к групповой активности в школьно-педагогических ситуациях. |
| Просветительная программа | |
| Содержание | Фаза подготовки учебы:  снижение требований к школьнику, пока они не будут соответствовать его актуальному уровню; наблюдение за развитием проектов, содействие или подготовка средств работы (планов, чертежей и т.п.). Смена педагогической установки с «ориентированной на преподавание»на «ориентированную на учащегося», инициирование и содействие индивидуальной работе, развитию интересов. Разрешение школьнику посещать уроки только два часа в день, выполнять задания в размере только одной задачи в день. |
| Принцип | Постепенность (самые малые шаги), педагогический ритм, внимание к ручной работе, ориентация на самодеятельность учащегося. |
| Форма | Индивидуальная работа с учащимся |
| Средства | Словесная информация, рабочая карта, игры и книги |
| Стиль | Обращен на учащегося |
| Воспитательная программа | |
| Содержание | Подготовительная групповая фаза:  создание товарищеских контактов, сообщения учащихся о собственном опыте и знаниях, ограничения вульгарного стиля разговора, специальные формы поощрения каждого, организация свободного времени в классе, организация помощи каждому члену группы в любое время. |
| Специальная форма | Отдельные педагогические мероприятия, поиск собственного помещения для групповых занятий, проведение досуга и т.п. |
| Способ | Узнавать, упражняться, повторять положительные элементы поведения. |
| Стиль | Преимущественно по-товарищески |

В работе психолога с детьми, входящими в «группу риска», большое значение имеет профилактика возможных правонарушений. Поэтому важно уделить внимание тем особенностям поведения, которые могут предшествовать правонарушениям.

* прогулы;
* отвержение ребенка сверстниками;
* неуспеваемость.

Профилактическая работа должна проводиться в тесном контакте с учителями и воспитателями.

Третью группу «трудных» детей составляют неуспевающие школьники. Почему ребенок плохо учится? Этот вопрос волнует и семью, и школу. Не может он быть обойден и в работе школьного психолога. Под трудностями учебной деятельности младшего школьника С.Н. Костромина понимает:

* пропуски букв в письменных работах (примерно 20% детей из всего класса, причины – низкий уровень развития фонематического слуха, слабая концентрация внимания, несформированность приемов самоконтроля, индивидуально-типологические особенности личности);
* орфографические ошибки при хорошем знании правил (примерно 19% детей, причины – низкий уровень развития произвольности, несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень объема и распределения внимания, низкий уровень развития кратковременной памяти, слабое развитие фонематического слуха);
* невнимательность и рассеянность (около 17% класса, причины – низкий уровень развития произвольности, низкий уровень объема внимания, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания);
* трудности при решении математических задач (14,8%, причины – плохо развито логическое мышление, слабое понимание грамматических конструкций, несформированность умения ориентироваться на систему признаков, низкий уровень развития образного мышления);
* трудности в пересказе текста (примерно 13,5%, причины – несформированность умения планировать свои действия, слабое развитие логического запоминания, низкий уровень речевого развития и образного мышления, заниженная самооценка);
* неусидчивость (13,1%, причины – низкий уровень развития произвольности, индивидуально-типологические особенности личности, низкий уровень развития волевой сферы);
* трудности в усвоении новых знаний (12,7%, причины – слабая концентрация внимания, несформированность приема учебной деятельности, низкая степень восприятия и произвольности);
* постоянная грязь в тетради (11,5%, причины – слабое развитие мелкой моторики пальцев рук и недостаточный объем внимания);
* плохое знание таблицы сложения (умножения) (10,2%, причины – низкий уровень развития механической памяти и долговременной памяти, со слабой концентрацией внимания и с несформированностью приемов учебной деятельности);
* трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы (9,6%, причины – несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности).

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

Итак, в чем причины, порождающие неуспеваемость учащихся? Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, 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.

Среди психологических причин первой группы выделяют:

* несформированность приемов учебной деятельности;
* недостатки развития психических процессов, главным образом мыслительной сферы ребенка;
* неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности.

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

А: дети с низкой интенсивностью учебной деятельности. Доминирующим мотивом поведения является проблемность в самоутверждении в активной 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: дети с низкой эффективностью учебной деятельности. 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: дети с сочетанием признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности. Выделяют три группы:

* Низкая интенсивность учебной деятельности предшествует ее низкой эффективности: низкий уровень развития познавательных способностей как результат недостаточного внимания к ребенку со стороны родителей; в начале обучения – в первом классе наблюдаются старательность, переживание неудач в учении, в дальнейшем - отношение сменяется равнодушием, тупой пассивностью; отношения с учителями, родителями, сверстниками спокойные;
* Обусловленность низкой эффективности учебной деятельности ее низкой интенсивностью на начальном этапе обучения: несформированность мотивов учения на начальном его этапе, либо легкие нарушения функций эмоционально-волевой сферы;
* Одновременные независимые проявления низкой интенсивности и низкой эффективности с первых дней обучения в школе: 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.

Типичные психологические трудности детей и подростков с отклонениями в развитии

Различные формы индивидуальной и групповой психологической работы с детьми и подростками, имеющими отклонения в поведении, обусловлены наличием у них психологических трудностей, которые являются в ряде случаев и причинами, порождающими ту или иную девиацию. К наиболее типичным психологическим трудностям относятся следующие:

* взаимоотношения с родителями, педагогами, другими взрослыми;
* взаимоотношения с друзьями, одноклассниками, другими сверстниками;
* самоотношение, самопонимание;
* формирование жизненных ориентиров, идеалов, «кумиров», ценностей;
* внутреннее («психологическое») одиночество, невыраженность и непонятность другим;
* поиск свободы через бегство от давления, правил, норм, требований, испытание себя и других, поиск границ возможного;
* поиск комфортного существования, эмоционального благополучия;
* отсутствие позитивных жизненных устремлений и целей;
* обида на судьбу, конкретных людей за собственные трудности;
* переживание собственной неудачливости, проблемности, отсутствие волевого контроля и способности к самообладанию;
* неорганизованность;
* зависимость от других, низкая сила своего «Я»;
* трудности в обучении;
* отсутствие адекватных средств и способов поведения в трудных ситуациях;
* трудный характер – наличие «неудобных» черт характера: обидчивость, агрессивность, расторможенность и т.д.
* отсутствие чувства безопасности, поиск защиты или «защитника»;
* чувства вины, «стыда» за неблагополучных родителей (низкий материальный достаток, безработица и т.д.), отсутствие уважения к родителям.

Именно в силу высокой зависимости психологических трудностей детей с девиантным поведением от их социального окружения и особенно семьи, оказание профессиональной психологической помощи таким детям приобретает ряд характерных черт:

* обязательное изучение социального окружения ребенка и проведение социально-психологической работы с ключевыми фигурами из значимого ближайшего его окружения (родители и другие члены семьи, педагоги, друзья и т.д.);
* выявление и коррекция прежде всего тех ценностей, поведения, черт характера, эмоций, которые нарушают адекватную социальную самореализацию подростка;
* уменьшение времени, посвящаемого интерпретации интрапсихологических механизмов, и усиление моделирования отношений и способов поведения как наиболее важного средства психологической помощи.

Психологическая поддержка детей и подростков с отклонениями в поведении направлена прежде всего на восстановление их нормального психолого-социального статуса, повышение адекватной самореализации за счет проработки психологических трудностей и проблем: информационных, поведенческих, мотивационных, эмоциональных, характерологических.

Проблема неуспеваемости детей и способы её предупреждения издавна волнует педагогов. Не случайно **Я.А. Коменский** посвятил этой проблеме целый ряд разделов своей «Великой дидактики». При подходе к детям он рекомендовал учитывать различия их способностей. Он писал, что учеников по их способностям можно разделить на 6 больших групп:

1. ученики с острым умом, стремящиеся к знаниям и податливые, они особенно способны к знаниям;

2. ученики, обладающие острым умом, медлительные, хотя и послушные;

3. ученики с острым умом и стремящиеся к знаниям, но необузданные и упрямые, таких обычно в школе ненавидят и большей частью считают безнадёжными, однако если их надлежащим образом воспитывать, из них «обыкновенно выходят великие люди»;

4. ученики послушные и любознательные, но медлительные и вялые, они позднее приходят к цели, но бывают более крепкими, как бывает с поздними плодами;

5. ученики тупые и сверх того, равнодушные и вялые;

6. ученики тупые с извращённой и злобной натурой.

К каждому из этих типов школьников Я.А. Коменский рекомендовал подходить особо.

Учащимся 1-го типа необходимо давать «научную пищу» и не позволять им слишком торопиться.

Детей 2-го типа способностей нужно лишь «пришпоривать».

Учеников 3-го типа необходимо умело воспитывать.

Детей 4-го типа способностей не следует переобременять, не предъявлять к ним слишком строгие требования, относиться к ним доброжелательно, или помогать, ободрять и поддерживать.

При работе с детьми 5-го типа требуется великое благоразумие и терпение.

У детей последнего самого сложного типа необходимо, прежде всего, устранять упрямство. В работе с ними надо не отчаиваться.

Особое внимание уделял он правильно поставленной помощи школьникам в учении. «Школа должна учить молодёжь всему приятно и основательно, она должна оказывать помощь тем детям, которые от природы являются умственно отсталыми, и стать для них самым любимым местом». Далее он писал: «Жесток тот учитель, который предложив ученикам работу, не разъясняет достаточно, в чём она заключается, не показывает, как её выполнять, а ещё более того не помогает им при первых попытках и свирепеет, если они что-либо делают не совсем правильно. Но что это такое как не истязание юношества? Это равносильно тому, как если бы няня пожелала заставить свободно ходить ребёнка, который ещё боится стоять на ногах, и принуждала бы его к этому побоями» («Великая дидактика», глава XVI).

Таким образом, решающее значение в предупреждении неуспеваемости Я.А. Коменский придавал правильной постановке самого обучения и воспитания.

Широкие исследования школьной неуспеваемости в тридцатые годы прошлого века были проведены **П.П. Блонским**. Он выделял следующие четыре основные причины, которые чаще всего ведут к неуспеваемости:

1. низкая работоспособность школьников, связанная с состоянием их здоровья;

2. неумение правильно организовать свой труд, «неумение работать»;

3. отсутствие интереса к учению, желания учиться;

4. слабое развитие школьников.

П.П. Блонский подразделял неуспевающих школьников на следующие типы:

I тип – примерно 50% неуспевающих – ученик с тяжёлой жизнью позади, физически слабый и умственно неразвитый, плохо приспосабливающийся к школьной жизни, мало интересующийся школьными занятиями, но с повышенным интересом к искусству и спорту, не лентяй, нередко даже любящий учиться, но быстро устающий. Коротко он называет этот тип так – «физически слабый и умственно неразвитый».

II тип – примерно 25% неуспевающих - физически слабый, пропускающий много уроков, быстро устающий ребёнок, умственно достаточно развитый («физически слабый, но умственно развитый»).

III тип – примерно 10% неуспевающих – физически нормальный, но умственно неразвитый и плохо приспособляющийся к школьной жизни.

IV тип – примерно 15% неуспевающих – дети, оторвавшиеся от школы из-за домашних условий, сильных внешкольных интересов и других причин («физически и умственно развитые, но оторвавшиеся от школы»).

В 1928 году была опубликована работа **П.О. Эфрусси**, посвящённая анализу причин неуспеваемости школьников и рекомендациям мер по её преодолению. Автор отмечает, что в большинстве случаев неуспеваемость обусловливается комплексом физиологических, экономических, психосоциальных и других причин. П.О. Эфрусси выделяет следующие наиболее характерные черты, свойственные неуспевающим школьникам: неустойчивость внимания и лёгкая отвлекаемость; более медленный темп работы; пониженное общее развитие; пониженная активность по отношению к прямым требованиям школы; неуверенность в своих силах; слабость инициативы; сравнительная бедность воображения; ограниченный лексикон и слабость логического мышления; болезненная чуткость к упрёкам и замечаниям; эмоционально волевые задержки, т.е. неуверенность, забитость, робость, «чувство своей неполноценности», приводящее к хронической неуверенности в своих силах.

В 50-х годах прошлого века в своём исследовании проблемы неуспеваемости **Л.С. Славина** выделила пять групп учащихся в зависимости от причин их неуспеваемости:

- учащиеся, у которых основная причина неуспеваемости связана с неправильно сформировавшимся отношением к учению;

- учащиеся, основной причиной неуспеваемости которых являются трудности усвоения ими учебного материала, то, что обычно называют неспособностью;

- учащиеся, отставание которых связано с неправильно сформировавшимися навыками и способами учебной работы;

- учащиеся, не умеющие трудиться;

- учащиеся, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы.

Психологические проблемы неуспеваемости школьников наиболее всесторонне и фундаментально изучены **Н.А. Менчинской** и сотрудниками её лаборатории. Она ввела понятие «обучаемость», или «способность к усвоению знаний». Термин «обучаемость», как отмечает Н.А. Менчинская, обозначает восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности. Эта способность является индивидуальным, относительно устойчивым свойством личности. Принципиально важными представляются выводы о том, что у большинства неуспевающих школьников практически не обнаруживается патологических нарушений таких психических функций, как память и внимание. Такие выводы вносят определённые коррективы в традиционные представления учителей о причинах неуспеваемости школьников, которые по мнению многих из них как раз и состоят в отсутствии у учащихся именно памяти и внимания.

**Н.И. Мурачковский** выявил ряд типов неуспевающих школьников. При разработке типологии он выделил, во-первых, свойства мыслительной деятельности (связанные с обучаемостью) и, во-вторых, направленность личности, включающую отношение к учению, «внутреннюю позицию» школьника.

1. Низкое качество мыслительной деятельности сочетается с положительным отношением к учению и «сохранением позиции» школьника.

2. Высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной «утрате позиции» школьника.

3. Низкое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной «утрате позиции» школьника.

Внутри каждого типа Н.И. Мурачковский выделяет подтипы на основе следующих двух признаков: средства, с помощью которых школьники компенсируют неуспех в учении и наличие или отсутствие направленности на определённый вид деятельности в будущем.

Содержательное исследование психолого-педагогического плана, в котором были выявлены наиболее типичные причины снижения успеваемости и возникновения неуспеваемости у младших подростков, было проведено **Т.Л. Мусеридзе.** Причины снижения успеваемости и возникновения отставания учащихся V-VI классов он делит на субъективные и объективные. Первой субъективной причиной Т.Л. Мусеридзе считает понижение работоспособности, свойственное подростку. Ко второй группе субъективных причин автор относит новые интересы и стремления подростков. Объективными причинами снижения успеваемости автор считает общую перегрузку учащихся: перегруженность внеклассными мероприятиями, факультативной подготовкой по желанию семьи, нерационально составленным расписанием занятий и пр.

Далее Т.Л. Мусеридзе называет серию причин снижения успеваемости с 5 класса, вызванную особенностями отношений между преподавателями и учащимися. Преподаватели не учитывают сильного стремления подростка к взрослости и самостоятельности, к социальному признанию, не учитывают они наличия завышенной самооценки у школьников из-за хороших успехов в предыдущие годы, мешает учёбе школьников требование педагогов изучать заданный материал весьма близко к тексту.

**Т.Ю. Стульпинас** выделил следующие четыре типа слабоуспевающих школьников:

1. случайный, отстающие в основном из-за длительной болезни;

2. занимающиеся с исключительной опорой на память, без должного осмысливания запоминаемого;

3. поверхностно активные подростки, которые владеют мыслительными операциями, но учёбой не интересуются, работают урывками и преимущественно только на уроках;

4. глубоко отстающие, для них характерно отрицательное отношение к учению и применение нерациональных способов умственного труда.

Автор приходит к выводу, что главные причины слабой успеваемости – педагогические, основным путём её преодоления является повышение уровня учебно-воспитательной работы.

Ряд специальных исследований по проблеме школьной неуспеваемости осуществлён специалистами дефектологами и психофизиологами в содружестве с психологами. **Т.А. Власова и М.С. Певзнер** осуществили изучение учащихся с отклонениями в развитии, неуспеваемость и особенности поведения которых часто дают основание смешивать их с детьми-олигофренами. Две из этих групп особенно многочисленны и характеризуются следующими признаками. В первую группу включены дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Исследователи высказывают суждение о том, что задержка их развития вызвана медленным темпом созревания лобной области коры головного мозга и её связи с другими областями коры и подкорки. Эти дети уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом и в морально-волевой и в познавательной деятельности, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью. Отставая в учёбе, они становятся более нервозными и всё более «трудными» для учителей.

Вторую группу составляют учащиеся с функциональными расстройствами психической деятельности (цереброастенические состояния), которые чаще всего являются следствием мозговых травм и ряда других причин. Для этих школьников характерна слабость основных нервных процессов, особенно коркового торможения и быстрый переход корковых клеток в состояние запредельного торможения, хотя глубоких нарушений познавательной деятельности у них нет, и в периоды хорошего состояния они добиваются высоких результатов в учёбе.

На основе подобных классификаций Т.А. Власова, М.С. Певзнер и другие учёные разработали ценные рекомендации для учителей по работе с детьми, имеющими отклонения в развитии.

**М.Р. Битянова**

1. Особенности познавательной сферы

*Проблемы:*

- низкий уровень произвольности познавательных процессов

- низкий уровень развития мышления

- несформированность важнейших учебных умственных действий

*Возможные причины:*

При объективном снижении умственных способностей по отношению к возрастной норме:

- умственная отсталость

- задержка психического развития или снижение отдельных функций

- психофизический инфантилизм (в данном случае это означает своеобразное «застревание» ребёнка на дошкольном уровне развития, что особенно явственно прослеживается в отношении к нормам, правилам поведения и деятельности, а также в особенностях самооценки, которая часто оказывается несформированной). Психофизический инфантилизм может провоцироваться стилем семейного воспитания, особенностями социально-педагогической среды жизнедеятельности ребёнка, однако в данном случае можно предполагать, что он сформировался на фоне определённой церебральной недостаточности.

Без объективного снижения умственных способностей по отношению к возрастной норме:

- высокая личностная или школьная тревожность, вызванная нарушениями общения с педагогами или со сверстниками, а также семейными проблемами

- низкий уровень учебной мотивации, вызванный объективным педагогическим отставанием по программе, низким уровнем психологической готовности к обучению на данной школьной ступени, интеллектуальной пассивностью и др. В целом низкая учебная мотивация может быть следствием двух совокупностей факторов. Первая совокупность факторов приводит к не сформированности учебной мотивации. С такими ситуациями психолог и педагог чаще всего сталкиваются в начальном звене школы. В основании этих ситуаций могут лежать особенности интеллектуального и волевого развития ребёнка, социально-педагогические факторы. Вторая совокупность факторов приводит к снижению учебной мотивации. Такая ситуация может сложиться на любой ступени школьного обучения. Провоцируют её нарушения значимых социальных отношений, объективное отставание по программе, семейные проблемы и другие факторы.

*Проблема:*

Низкий уровень речевого развития

*Возможные причины:*

При объективном снижении умственных способностей по отношению к возрастной норме:

- умственная отсталость

- задержка психического развития или снижение отдельных функций

- психофизический инфантилизм

Без объективного снижения умственных способностей по отношению к возрастной норме:

- высокая личностная или школьная тревожность

- низкий уровень учебной мотивации

- специфические логопедические проблемы

- социально-педагогические условия развития (характер и стиль общения в семье, особенности речевого развития той субкультуры, которой принадлежит семья и референтная группа школьника).

*Проблема:*

Низкий уровень развития тонкой моторики

*Возможные причины:*

- специфические нейропсихологические проблемы

- леворукость (необходимо различать трудности, возникающие при обучении письму и рисованию (черчению) у левшей, продолжающих писать левой рукой и трудности переученных левшей, привыкающих к правой руке)

- психофизический инфантилизм

*Проблема:*

Низкий темп умственной деятельности и низкая учебная работоспособность

*Возможные причины:*

При объективной обусловленности существующей проблемы:

- особенности нервной системы (инертный или слабый типы нервной деятельности)

- астенизация нервной системы, обусловленная объективными причинами генетического или онтогенетического характера, условиями жизни и деятельности, конкретными событиями

- физическая ослабленность на фоне хронических или острых соматических заболеваний.

При защитной обусловленности существующей проблемы:

- высокая личностная или школьная тревожность

- нарушения общения в школе (с педагогами и сверстниками)

- стиль семейного воспитания (гиперпротекция)

- негативный эмоциональный фон внутрисемейных отношений.

2. Особенности поведения и общения школьников

*Проблема:*

Нарушения общения со сверстниками и педагогами преимущественно агрессивного характера

*Возможные причины:*

- агрессивность как сформировавшаяся черта личности ребёнка и подростка (личностная акцентуация). Она может быть связана как с определёнными социально-педагогическими условиями жизни ребёнка вне школы, в частности, усвоением стиля агрессивного поведения в семье, особенностями подростковой референтной группы, кроме того, она может быть отражением определённых клинических проблем (так называемой церебральной недостаточности)

- агрессивность защитного характера, как проявление тревожности, неуверенности школьника в принятии его значимыми взрослыми или сверстниками, неадекватное проявление внутренней незащищённости

- агрессивность как отражение несформированности продуктивных форм общения, связанная со стилем семейного воспитания, условиями жизни, опытом предыдущего общения со взрослыми и сверстниками, либо – аутизмом в различной степени выраженности (под аутизмом в данном случае понимают снижение потребности в общении)

- агрессивность как отражение непринятой одарённости, нестандартности личности ребёнка.

*Проблема:*

Нарушения общения со сверстниками, проявляющиеся в форме замкнутости, избегания контактов со сверстниками и педагогами

*Возможные причины:*

- объективно обусловленные особенности общения ребёнка и подростка, связанные с особенностями интеллектуального или эмоционального развития (интеллектуализм, аутизм)

- особенности защитной психологической природы, связанные с высокой личностной или школьной тревожностью. В этом случае замкнутость ребёнка часто сочетается с недоверчивостью, опасливостью, особенно – по отношению к новым жизненным ситуациям. Такого ребёнка во многих случаях характеризует непродуктивный тип учебной и социальной мотивации – ориентация на избегание неудачи

- замкнутость как отражение низкого уровня сформированности продуктивных средств общения, связанного со стилем воспитания и общения в семье (условно говоря, аутизация социально-педагогической природы).

*Проблема:*

Нарушения общения со сверстниками и педагогами преимущественно в форме негативистической демонстративности – сознательном нарушении правил и норм школьного поведения.

*Возможные причины:*

- несформированность адекватных форм реализации потребности во внимании и признании окружающих, связанная чаще всего с особенностями стиля семейного воспитания

- непризнанная окружающими одарённость и нестандартность личности ребёнка или подростка

- высокая личностная тревожность, приводящая к неуверенности в принятии значимыми взрослыми и сверстниками

- как демонстрация подростковой независимости, связанная в большинстве случаев с нарушением нормального эмоционального контакта школьника с педагогами и сверстниками

*Проблема:*

Нарушения общения с педагогами и сверстниками, проявляющиеся в чрезмерной исполнительности, конформности ребёнка. Общение такого школьника характеризует «прилипчивость», демонстративная лояльность.

*Возможные причины:*

- высокая личностная тревожность, проявляющаяся в неуверенности ребёнка в любви и принятии значимыми взрослыми и педагогами. Иногда такое поведение выступает своеобразной формой компенсации семейных проблем ребёнка (например, таких стилей семейного воспитания как гипоопека)

- эмоционально-личностная инфантильность ребёнка, проявляющаяся в высокой конформности, несформированности представлений о своём «Я», мотивационной незрелости. Часто такие особенности провоцируются и поддерживаются определённым стилем семейного воспитания, отношением к ребёнку (гиперопека). В её основе может также лежать и определённая церебральная недостаточность.

*Проблема:*

Двигательная расторможенность, неугомонность, низкий уровень контроля над своим поведением и эмоциональными реакциями.

*Возможные причины:*

- в случае, если расторможенность и неугомонность сочетаются с высокой активностью (учебной, познавательной, социальной или какой-либо другой) и целенаправленностью, можно говорить об особенностях нервной системы (высокая энергетика), проявлениях общей одарённости и высокой познавательной мотивации школьника. В этом случае подобные поведенческие проявления могут свидетельствовать о неполной, недостаточной реализации ребёнком своего потенциала

- особенности поведения защитной психологической природы. Расторможенность как демонстративные поведенческие проявления могут возникать на фоне нарушений общения школьника с педагогами и сверстниками

- двигательная расторможенность на фоне высокой импульсивности поведения, слабой его целенаправленности может свидетельствовать об определённых особенностях нервной системы ребёнка, неблагоприятном неврологическом статусе

- двигательная расторможенность как избалованность свидетельствует о особенностях стиля семейного воспитания и отношения к ребёнку.

*Проблема:*

Нарушения поведения преимущественно в форме депрессивности, астенизированности школьника.

*Возможные причины:*

- депрессивность, обусловленная объективными факторами – усталостью, низкой энергетикой. Такие особенности поведения могут свидетельствовать об общей соматической ослабленности ребёнка, психологическом или психофизическом истощении, а также об особенностях нервной организации ребёнка – слабом типе нервной системы, прежде всего. При этом необходимо учитывать, что сам по себе такой тип нервной деятельности не выступает причиной депрессивного состояния школьника. Он становится провоцирующим фактором в условиях, неблагоприятных для обучения и развития детей такого типа

- депрессивное поведение защитной психологической природы. Такое поведение может быть вызвано сочетанием различных социально-психологических условий: демонстративная депрессия как отражение неудовлетворённой потребности во внимании, следствие высокой личностной или школьной тревожности, связанной с нарушением контактов со значимыми взрослыми и сверстниками, непризнанная одарённость, наконец, мотивационный уход от деятельности во внутренний фантазийный план может быть связан с потерей интереса к познавательной деятельности (низкой или несформированной учебной мотивацией)

- общая замедленность темпа деятельности психофизической природы, ошибочно принимаемая за отклонение в поведении.

*Проблема:*

Нарушения поведения, проявляющиеся в расторможенности влечений ребёнка и подростка.

*Возможные причины:*

- патологические, непреодолимые влечения, обусловленные определёнными объективными нарушениями психики ребёнка или подростка

- расторможенность влечений социально-педагогической природы, связанные с особенностями среды жизнедеятельности ребёнка, особенностями семейного воспитания

- расторможенность влечений психологической защитной природы, чаще всего приобретающей черты негативистической демонстративности. Имеет своим основанием нарушения общения со значимыми взрослыми и сверстниками.

*Проблема:*

Проявление невротических симптомов в поведении школьника, таких, как плаксивость, нарушения речи, навязчивые движения или звуки, психосоматические проявления (боли, аллергические реакции, энурез и прочее).

*Возможные причины:*

- как проявления ранее существовавших психосоматических нарушений и заболеваний

- высокая тревожность как отражение серьёзных нарушений в отношениях со значимыми взрослыми, сверстниками и в семье

- высокая тревожность как устойчивая черта личности (определённый тип акцентуации характера)

Ученица второго класса Валентина К. с большим трудом была переведена во второй класс, материал первого класса остался практически не усвоенным: девочка плохо читает (но любит слушать книги), не справляется с логическими задачами и примерами, требующими вычислений с переходом через десяток. Послушна, спокойна. Не опрятна, не аккуратна. Любит играть, много времени проводит с куклами. Три последних года перед школой провела в деревне с прабабушкой, так как в семье родился ещё один ребёнок, очень ослабленный и болезненный.

Учащийся 8-го класса, Вячеслав Д., во время диагностического минимума продемонстрировал крайне низкие показатели по произвольности познавательной деятельности, темпу и умственной работоспособности, сниженную учебную мотивацию. Результаты значительно отличались от показателей предыдущего минимума. На невнимательность, вялость, пассивность и низкую эффективность работы жаловались все учителя. Вместе с тем родители отмечали, что при выполнении домашних заданий мальчик может собраться и остаётся очень успешен во внешней деятельности (занятия в танцевальном кружке). Педагог отметил, что последние месяцы мальчик практически не общается с одноклассниками, они относятся к нему пренебрежительно.

Дима С., ученик 6-го класса, ставил в тупик своих педагогов. В начальной школе он хорошо учился, но отличался очень живым, подвижным характером, был непоседлив и говорлив. Этим он очень раздражал своего педагога, женщину профессионально грамотную, но жёсткую. Она не только не поощряла, но и довольно серьёзно наказывала мальчика за нарушения установленной дисциплины. Родители во всём поддерживали учительницу. Они тоже считали сына невоспитанным, непослушным, хотя и, несомненно, способным. В конце 5-го класса поведение Димы значительно ухудшилось: он стал раздражённым, дерзким, начал грубить учителям, даже хулиганить: портить мебель, вставлять спички в замки. Учился крайне неровно: 5-2. Легко схватывал новый материал, но интереса к школьным знаниям уже не проявлял. При этом много и с удовольствием читал, занимался авиамоделизмом, шахматами. Родители неоднократно и серьёзно наказывали подростка, даже водили к психиатру, но на учёт он поставлен не был.