

О. А. РУДЕЙ

ПРАКТИКУМ

по психологической службе

Часть 3. Неуспевающие учащиеся:
диагностика и коррекция

2003

Рудей О.А. Практикум по психологической службе: Учеб. пособие. Екатеринбург; 2003 г. 73 стр.

Данный практикум предназначен в помощь студентам психологического факультета при освоении учебной дисциплины «Психологическая служба», Возрастная и педагогическая психология.

Практикум как пособие может быть использован при теоретической и практической подготовке студентов педагогических ВУЗов, а также специалистами в области образования при работе с неуспевающими учащимися.

Рецензенты: Проскурнина О.П. (директор МОУ СОШ № 43 г. Екатеринбург), Шендрик И.Г. (доцент кафедры акмеологии общего и профессионального образования института открытого образования РГППУ, к.психол.н.)

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2003.

Оказание психологической помощи и поддержки неуспевающему учащемуся, коррективка его познавательной и мотивационной сфер является весьма сложной и трудной задачей в работе практического психолога.

Предложенный Вашему вниманию практикум является дополнением к учебной дисциплине «Психологическая служба образования», а также Возрастная и педагогическая психология и предназначен для первоначальной ознакомительной ориентации студентов-психологов с проблемой «Неуспевающие школьники».

В первой части практикума рассмотрены основные причины неуспеваемости учащихся, а также сформулированы общие специфические принципы организации коррекционной помощи неуспевающим учащимся с учетом основных направлений деятельности психологической службы. Вторая часть практикума содержит различные концептуальные подходы и классификации неуспевающих учащихся, представленные известными отечественными психологами, а также методические рекомендации по оказанию им психологической помощи.

В пособии представлены диагностические методики, призванные оказать помощь психологу-консультанту, для получения первичной информации о познавательной сфере учащегося, его индивидуальных особенностях. Понятно, что перечень представленных методик ограничен в силу определенных причин. Для более глубокого исследования специфики дефекта мыслительной деятельности весьма эффективны диагностические методики комплексного характера, состоящие из различных субтестов: Векслера, Амтхауэра, ШТУР (Гуревича), задачи Айзенка, матрицы Равена и др.

Выражаю искреннюю благодарность студентам, сотрудникам и коллегам факультета психологии РГППУ, оказавших помощь в создании данного пособия

Кандидат психологических наук
О.А.Рудей

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
1. Основные причины неуспеваемости учащихся	7
1.1. Несформированность приемов учебной деятельности	7
1.2. Низкий уровень развития основных психических процессов	8
1.3. Индивидуально-типологические особенности нервной системы	11
1.4. Мотивация учения	12
2. Основные направления (общие принципы) коррекционной работы с неуспевающими учащимися	15
2.1. Организация и задачи коррекционно-развивающего направления	18
2.2. Организация и задачи диагностико-консультативного направления	23
2.3. Организация и задачи лечебно-профилактического направления	27
2.4. Организация и задачи социально-трудового направления	28
3. Организация и основные направления индивидуально-групповых коррекционных занятий	30
4. Типология неуспевающих учащихся и методические рекомендации по организации психологической помощи	35
4.1. Типология А.С. Славиной	35
4.2. Типология З.И. Калмыковой	35
4.3. Типология Н.И. Мурачковского	37
4.4. Типология Шиловой Т.А.	40
5. Ориентировочный набор диагностических методик исследования проблемы неуспевающих учащихся	48
Список литературы	71

ВВЕДЕНИЕ

Проблема неуспеваемости школьников является одной из центральных психолого-педагогических проблем. В продуктивном решении её заинтересованы не только сами учащиеся и их родители, но и представители системы образования в лице преподавателей.

Не случайно, поэтому, данной проблемой исследования занимались такие видные учёные как: П.П.Блонский, Ю.Н.Бабанский, З.И.Калмыкова, Л.С.Славина, Н.И.Мурачковский, Т.А. Шилова и другие.

Понятие «школьная неуспеваемость» в современной дидактике не выделяется как самостоятельное понятие. Определение неуспеваемости часто дается как антипод успеваемости. Под успеваемостью понимается степень усвоения знаний, умений, навыков, установленной учебной программой, с точки зрения их полноты, осознаваемости и прочности.

Выделение наиболее уязвимых в плане возникновения неуспеваемости этапов обучения довольно неоднозначно. В работах одних авторов отмечается, что неуспеваемость приходится в значительной мере на первый и второй классы начальной (первой) ступени обучения. По данным других источников - данное явление характерно для шестых и девярых классов основной (второй) ступени образования. Однако, можно уверенно сказать, что негативные последствия школьной неуспеваемости проявляются как на внешнем, так и на внутреннем уровне. Традиционно педагоги делают акцент на внешних проявлениях плохой успеваемости ребенка: плохая усвояемость знаний, низкие отметки по изучаемым учебным дисциплинам и ряд других причин. Анализируя основные причины плохой успеваемости на данном уровне, большинство известных ученых в этой области отмечают, прежде всего, недостаточный уровень освоения знаний, умственных умений, навыков учебной деятельности.

Однако, на внутреннем уровне данная проблема наносит школьнику не меньший урон. Расхождение потребности в достижении успеха, одобрении, присвоении статуса «двоечника», изоляция от коллектива, как правило, приводит к переживаниям, состояниям фрустрации и внутреннего конфликта. На этом фоне повышается риск возникновения у неуспевающих учеников серьезных отклонений в развитии личности, формирования таких отрицательных качеств, как лживость, замкнутость, неуверенность в своих силах, агрессивные реакции и т. д.

Среди учащихся, испытывающих стойкие трудности в обучении, особое место занимают дети, не имеющие выраженных сенсорных отклонений, а также грубых нарушений интеллектуального и речевого развития. Неуспеваемость учащихся данной категории в большинстве случаев является результатом ошибок в воспитании и обучении. Количество детей, которые уже в начальных классах по различным причинам оказываются не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить программу, по данным различных источников, колеблется от 20% до 30%. Увеличение числа таких детей отмечается во всем мире, и проблема их обучения стала одной из актуальных психолого-педагогических проблем.

В конце шестидесятых годов американские педагоги и психологи стали использовать термин «дети со специфическими трудностями в обучении», чтобы

подчеркнуть отсутствие у этих детей каких-либо других значительных физических или психических недостатков, которые также вызывают затруднения в обучении.

В России эту категорию детей в шестидесятые годы стали называть «дети с временной задержкой психического развития», а с начала восьмидесятых годов - «дети с задержкой психического развития» (ЗПР). Недостаточное формирование способностей к усвоению знаний у этих учащихся сочетается с ослабленным нервно-психическим или соматическим здоровьем. Трудности в обучении могут быть обусловлены незрелостью эмоционально-личностной сферы, снижением уровня развития познавательной деятельности или сочетанием тех и других неблагоприятных факторов. Значительную роль в неуспеваемости детей играет неблагоприятная ситуация развития, в частности - отсутствие стимуляции развития познавательной деятельности в сензитивные периоды дошкольного детства, а также социокультурные и бытовые условия.

В настоящее время нет единой терминологии в обозначении ребенка с трудностями в обучении. Для обозначения одного и того же понятия используют разные названия: дети с пониженной обучаемостью, отстающие в учении, дети с задержкой психического развития, «группа риска», педагогически запущенные дети, соматически ослабленные, нервные и так далее.

Не зависимо от применяемой терминологии, для неуспевающего школьника характерен низкий уровень самоорганизации учебной деятельности, отсутствие сформированных способов и приемов учебной работы, наличие устойчивого непродуктивного подхода к учению. Низкая самоорганизация неуспевающих школьников проявляется в неумении управлять такими психическими функциями, как память, восприятие, воображение, внимание.

Как правило, на уроках плохо успевающие школьники невнимательны, быстро забывают то немногое, что их заставил запомнить учитель. Воспринимая учебный материал, они не стремятся воссоздать его в виде картин, передать описываемые учителями предметы и события. Поэтому восприятие учебного материала у них характеризуется эмоциональной бедностью, невыразительностью, что снижает и без того низкую познавательную активность этих учащихся.

Неуспевающие учащиеся не умеют учиться. Они не хотят или не могут осуществлять логическую обработку усваиваемой темы, им довольно сложно самостоятельно установить связи нового материала со старым. Работа на уроках и дома характеризуется не систематичностью. Вследствие этого их знания имеют бессистемный, фрагментарный характер.

Учебная деятельность плохо успевающих школьников характеризуется формальным усвоением материала, стремлением избежать усилий, связанных с умственной работой, поиском различных «обходных путей» выполнения задания (спитать, воспользоваться подсказкой и др.). Такой подход к учению приводит к систематической интеллектуальной недогрузке, что, в свою очередь, ведет к значительному снижению темпов умственного развития этих школьников и еще более усиливает их отставание от одноклассников.

Постепенно вырабатывается определенное отношение к нему со стороны коллектива, складывается стереотипное мнение учителей, и, что самое главное, он сам перестает верить в себя, в свои силы, то есть, происходит занижение самооценки. У этой категории учеников постепенно исчезает одна из важных побудительных сил учения – мотив достижения успеха. К плохим оценкам они привыкают и начинают воспринимать их как нечто должное и неотвратимое.

1. ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ

Для оптимального решения проблемы, связанной с неуспеваемостью в рамках образовательного процесса, необходимо учитывать факторы, оказывающие негативное влияние на усвоение знаний и формирование умений учащихся.

Можно выделить две большие группы факторов.

Первая группа факторов связана непосредственно с организацией образовательного процесса. Это внешняя по отношению к учащемуся группа факторов включает такие элементы обеспечения как: материально техническая база образовательного учреждения (наличие технических средств обучения, наглядных пособий, образовательных программ, методических разработок, учебников и т. п.), а также уровень квалификации педагогов.

Вторая группа факторов – это то, что приходится на долю учащегося в образовательном процессе. Это факторы внутреннего порядка, которые включены непосредственно в деятельность учения, и оказывают максимальное влияние на приобретение учащимися знаний, умений и навыков. Среди них можно выделить наиболее значимые: несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития основных психических процессов, индивидуально-типологические особенности нервной системы и мотивация учения.

Взаимообусловленное влияние внешних и внутренних факторов в образовательном процессе трудно переоценить. Однако, учитывая основные направления коррекционной работы практического психолога с неуспевающими учащимися, в данной главе мы решили более подробно остановиться и рассмотреть факторы внутреннего порядка, как системообразующие внутреннюю позицию учащегося.

1.1. Несформированность приемов учебной деятельности

Данная причина связана с тем, что ребенок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, часто не в состоянии найти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, он будет сам интуитивно находить их, причем не всегда это будут правильные и эффективные навыки и приемы.

Психолог Л.С. Славина [1] перечисляет наиболее распространенные неправильные и малоэффективные способы учебной работы:

- заучивание без предварительной логической обработки материала;
- выполнение различных упражнений без предварительного усвоения соответствующих правил;
- недостатки контролирующей деятельности и др.

Неадекватные способы работы могут носить и более индивидуальный характер. Так, К. В. Бардин [2] описывает первоклассницу, которая при списывании буквы по образцу ориентировалась на предыдущую букву, а не на образец, выполненный учительницей.

Возможны и такие случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону их выполнения. Так Л. И. Божович [3] отмечает, что слабоуспевающие ученики нередко в процессе усвоения

учебных навыков упрощают и вульгаризируют их. Например, они могут вычленять основные части текста по абзацам, а не по смысловым связям, соотносить контурную карту с основой по квадратам, образованным параллелями и медианами, перенося условные обозначения без учета условий задания.

Самостоятельно обнаружить ошибочность своих способов и заменить их более эффективными школьник не может. Ему требуется помощь со стороны взрослых (психолога, педагога, родителей).

1.2. Низкий уровень развития основных психических процессов

Данная причина неуспеваемости является менее очевидной для наблюдателя, по сравнению с несформированностью приемов учебной деятельности. Вследствие этого возникают трудновывявляемые ошибки, которые относятся в основном к мыслительным приемам и способам работы, а также к особенностям памяти и внимания.

Каждому учителю известно, что степень обучаемости у учащихся различна. При любой методике обучения, при самой лучшей ее организации одни ученики будут продвигаться успешнее, без особой затраты сил, другие – менее успешно и с большим трудом. В этой связи говорят обычно о разных учебных способностях. Психолог З. И. Калмыкова [4] разработала специальное понятие “*обучаемость*” как восприимчивость к обучению. Обучаемость представляет собой систему интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности. Среди слагаемых обучаемости З. И. Калмыкова выделяет следующие качества ума:

- глубина ума

(проявляется в высоте производимых обобщений);

- гибкость ума

(степень изменчивости мыслительной деятельности, соответствующей меняющимся условиям ситуации, умение совершенствовать найденный вначале способ решения задачи или отказаться от него, если он оказался непригоден);

- осознанность мыслительной деятельности

(возможность дать словесную характеристику, как продукта этой деятельности, так и тех способов, приемов, с помощью которых он был добыт);

- самостоятельность ума

(определяется уровнем проблемности задачи, доступным учащемуся).

Для школьников с низкой обучаемостью характерно низкое качество мыслительной деятельности, несформированность положительных качеств ума, описанных выше. Для них более характерны следующие отрицательные качества мыслительной деятельности:

- *Поверхностность ума*

Данное качество противоположно глубине ума. Оно проявляется в выделении внешних, единичных признаков, в установлении случайных связей между ними, что отражает низкий уровень их обобщения. Например, стремясь выяснить условия

равновесия, школьники с поверхностным умом при решении практических задач на равновесие рычагов выделяли в качестве поверхностных случайно схваченные детали. По их мнению, равновесие наступает, когда справа висит груз, когда в задаче есть данные с нулями и т. п. Весьма характерной при этом является трудность употребления научных терминов. Школьники шестого класса подменяли термин “плечо” словами “путь”, “рукав”, избегали вводить в свои суждения новый термин.

Школьников с поверхностным умом крайне затрудняют краткий пересказ текста, составление планов, тезисов. При пересказе они останавливаются на отдельных деталях, опуская главное.

- Инертность ума

Проявляется в склонности к шаблону, к привычному ходу мысли, в трудности переключения с одной системы действий на другую, в “застревании” на том, что уже не отвечает изменившейся ситуации. Давая ответ на вопрос “Чего на свете не может быть?”, школьник с инертным умом говорит: “Не бывает летучих стульев, летучих батарей, летучих домов...” На уроках такие школьники придумывают однородные примеры, задачи. Решая примеры, они не замечают, что в столбиках уже требуется не складывать, а вычитать, и долго еще продолжают сложение. Они не могут без дополнительных пояснений вывести из прямой теоремы обратную. Их крайне затрудняет, когда одно и то же слово надо рассмотреть и как часть речи, и как член предложения. Такие дети очень любят выполнять монотонные, однообразные действия, не требующие интеллектуального напряжения.

Инертность ума нередко сочетается с его неустойчивостью.

- Неустойчивость ума

Проявляется в необоснованной смене ориентации, переходе от одной системы действий к другой под влиянием случайных признаков, ассоциаций. Очевидно, в основе этого процесса лежит процесс торможения уже сформированных связей, быть может, под влиянием утомления. Ученик как бы забывает то, что им самим уже было найдено, перестает ориентироваться на знакомое ему правило. Очень ярко это качество проявляется при решении задач на классификацию по двум или трем признакам (например, по форме и величине объекта), когда правильное решение задачи вдруг сменяется ошибочным.

- Неосознанность мыслительной деятельности

В данном случае ребенок не может рассказать, как он решал задачу (даже тогда, когда получил верный ответ), не замечает своих ошибок, не в состоянии указать, на какие признаки опирался, давая тот или иной ответ. Такая особенность психики может отражать как преобладание наглядно-действенного или наглядно-образного мышления, так и недоразвитие словесно-логического мышления.

- Подражательность ума

Проявляется в стремлении копировать уже известные способы решения, ограничиться первым использованным способом решения без попытки оценить его рациональность, усовершенствовать его, в “слепоте” к ошибкам, в поисках помощи даже тогда, когда можно обойтись без нее.

К этим недостаткам мыслительной деятельности, описанной З. И. Калмыковой, можно добавить особенность, на которую указывает С. М. Бондаренко [5].

- Одноименность мышления

Неумение рассматривать предмет или ситуацию с разных сторон, неумение оперировать одновременно всеми необходимыми для решения задачи данными и т. п. Одноименность мышления отчетливо проявляется в такой сложной деятельности, как установление причинно-следственных связей. Рассматривая явление, имеющее несколько причин, дети обычно называют только одну из них, а если из одной причины вытекает несколько следствий, то также указываются не все, а чаще всего только одно. Так, например, в геометрии, рассматривая равносторонний треугольник, забывают о том, что помимо равных сторон он имеет равные углы; по истории при характеристике ремесленного производства говорят о ручном характере труда и упускают его малую производительность и т. д.

Надо отметить, что перечисленные выше качества ума, интеллектуальные навыки и умения, как впрочем, и другие способности человека, можно развивать. И если учащимся с пониженной обучаемостью и несформированными положительными качествами ума своевременно не оказать помощь, то возникшие трудности в учении могут привести к тому, что они откажутся от активной мыслительной работы, то есть может привести к интеллектуальной пассивности. Стремясь избежать усилий, связанных с умственной работой, учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы, которые Л. С. Славина назвала «обходными путями» [1]. 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 путь – выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-либо задание раньше. Кроме того, данная категория учащихся при устном ответе пользуется подсказкой, старается списать у товарищей и т.п.

Мышление является важнейшим среди психических процессов, накладывающих отпечаток на обучаемость школьника. Чаще всего именно перечисленные выше недостатки мышления, а не памяти и внимания, как это обычно считают учителя, являются распространенной психологической причиной неуспеваемости школьников.

Н. И. Мурачковский [6] в результате экспериментального исследования памяти и внимания установил, что слабоуспевающие дети дают хорошие результаты при запоминании слов, чисел, содержания текста доступного и близкого к жизненному опыту. Однако при запоминании более сложных текстов, где нужно использовать логическую, опосредованную память, тесно связанную с абстрактными формами мышления, они дают худшие результаты по сравнению с другими детьми того же класса. Слабоуспевающие ученики не имеют рациональных приемов запоминания, но эти недостатки памяти неразрывно связаны с недостатками мышления.

Аналогично при выполнении специальных заданий на внимание (корректурная проба), неуспевающие учащиеся дают результаты не хуже тех, которые получают успевающие товарищи по классу. Низкая концентрация внимания у них обусловлена тем, что они в силу особенностей своего мышления не вовлечены в активную учебную работу, им трудно в ней участвовать. Поэтому на уроке они по-

стоянно отвлекаются на посторонние разговоры, вопросы учителя застают их врасплох.

Таким образом, не память и внимание, а специфика мыслительной деятельности является первоисточником трудностей у значительной части неуспевающих детей.

1.3 Индивидуально-типологические особенности нервной системы

В практике работы школы эти причины практически не учитываются. Внимание учителя, как правило, концентрируется на неуспеваемости, несформированность того или иного навыка или умения. Причины вызывающие трудности, зачастую не понятны учителю, поэтому и подходы к их коррекции неадекватны. Согласно современным представлениям, свойства нервной системы имеют генотипическую природу и в этом смысле принимаются как практически неизменные, стабильные характеристики человека. Это означает, что индивидуально-типологические особенности необходимо учитывать в образовательном процессе. Однако важно помнить, что каждое свойство нервной системы имеет не одно, а много проявлений. Они образуют широкий, хотя и ограниченный природой самого свойства, спектр. Благодаря этому могут быть достигнуты наилучшие результаты во взаимоотношениях индивида со средой. Свойства нервной системы, как подчеркивал Б. М. Теплов [7], не представляют никаких фиксированных форм поведения. Они образуют почву, на которой легче складываются одни формы поведения, и трудно – другие.

Среди основных свойств нервной системы, заметно влияющих на обучение человека, можно выделить силу и подвижность нервной системы. Сила проявляется в работоспособности человека, его способности выдерживать действия сверхсильного раздражителя, в помехоустойчивости, то есть способности противостоять действиям посторонних раздражителей. Подвижность-инертность находит свое выражение в скоростных, темповых показателях выполнения различных видов деятельности (например, в скорости актуализации имеющихся знаний, в скорости реагирования на внешние раздражители, в продуктивности деятельности в ситуациях, связанных с дефицитом времени, в легкости приспособления к новым видам деятельности и т. д.).

Согласно некоторым психологическим исследованиям, слабые и инертные по свойствам нервной системы учащиеся хуже учатся, их чаще причисляют к категории неуспевающих. Однако это не означает, что эти школьники заранее обречены на неуспеваемость – среди отличников также встречаются школьники со слабой и инертной нервной системой.

Теплов Б.М. и Небылицин В.Д. в свое время доказали, что свойства нервной системы не будут детерминировать высокие или низкие достижения учащихся только в том случае, когда всем учащимся создаются равно благоприятные и соответствующие их индивидуальным особенностям условия. К сожалению, на практике такое встречается редко. Учебная деятельность предъявляет различные требова-

ния к самым разным сторонам работы нервной системы и, следовательно, стимулирует проявление и сил, и слабости, и подвижности, и инертности. Тем не менее, как показывают исследования, в ней чаще возникают такие ситуации, которые более благоприятны для динамических особенностей сильных и подвижных, и реже, которые более благоприятны для динамических особенностей слабых и инертных. Успех последних в учебной деятельности зависит от того, насколько удалось им выработать и прочно овладеть компенсаторными приемами и особыми формами организации своей деятельности. Например, для инертных учащихся возможна компенсация своих относительно ограниченных скоростных возможностей повышенным вниманием. Учитель же должен обращать особое внимание на таких учащихся и чаще создавать благоприятные условия для обеспечения эффективности их учебной деятельности.

1.4. Мотивация учения

Мотивационная сфера учебной деятельности, то есть то, что определяет, побуждает учебную активность, имеет сложное строение и изменяется в ходе индивидуального и возрастного развития школьников. Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений, таких как потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы.

Потребность в учении (социальная и познавательная) - широкая направленность активности ребенка, психическое состояние, создающее предпосылку к учебной деятельности, но само по себе не определяющее характер этой деятельности.

Смысл учения для школьников - личностное образование, опосредующее влияние потребности на учебную деятельность. Смысл учения может быть связан с познанием ребенком объективной значимости учения, которая опирается на общественные идеалы, а также с пониманием субъективной значимости учения для себя.

Мотив учения - направленность активности ребенка на те или иные стороны учебного труда. Так, познавательные мотивы направлены на процесс познания, повышения эффективности его результатов - знаний, умений и навыков, а также на способы приобретения знаний, приемы и методы учебной работы, на повышение эффективности этих методов и способов познания. Социальные мотивы характеризуют активность ученика по отношению к тем или иным сторонам взаимодействия с другим человеком в ходе учения, к результатам совместной деятельности и способам этих взаимодействий. Л.И. Бажович выделены качественно различные уровни познавательных и социальных мотивов. Широкие познавательные мотивы - направленность на овладение новыми знаниями; учебно-познавательные мотивы - направленность на способы добывания знаний и самообразование. Широкие социальные мотивы долга и ответственности, а также узкие социальные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет.

Важным компонентом мотивации учения школьника является *цель* - направленность его активности на промежуточный результат учебной работы. Без умений

школьника ставить цели и достигать их в учебной работе даже зрелые формы потребностей и мотивов остаются нереализованными.

Эмоции тесно связаны с мотивами и целями учащихся и выражают возможность их реализации. Выделяют положительные эмоции (радость, удовлетворение, уверенность, гордость, достоинство, удивление, конструктивное сомнение) и отрицательные (страх, обида, досада, скука, беспокойство, унижение).

Интерес - интегральное проявление активности, характерное для целостной личности ученика. Интерес выражается в положительно окрашенной и избирательной обращенности ученика к разным сторонам учения. Интерес вызван совокупностью процессов смысло -, мотиво -, целеобразования в учении и их эмоциональным тоном.

Выделяют следующие виды и уровни интересов:

- глобальный, недифференцированный; например, интерес к учению в школе без выделения его сторон (широкий учебный интерес); к постановке целей, к изменению иерархии целей и задач, к их реализации (планирующий учебный интерес);

- к результатам учения - к сделанным задачам, написанным буквам, разрешенным проблемным ситуациям, полученным отметкам (результативный учебный интерес);

- к содержанию предмета, к процессу его усвоения и постижению (процессуально-содержательный интерес); более глубокий интерес не только к результатам и процессу обучения, но и к способам, приемам его осуществления (учебно-познавательный интерес); наиболее высокий уровень интереса, состоящий в стремлении к преобразованию и совершенствованию своей учебной работы (преобразующий интерес).

Отношение к учебе так же является интегральным показателем мотивации, но является более широким понятием, чем интерес, так как может быть как положительно окрашенным, заинтересованным. Выделяют следующие виды отношения к учению:

- отрицательное, означающее уход или отказ школьника от учения;

- нейтральное, безразличное, пассивное, означающее отсутствие готовности школьника включиться в учение;

- положительное:

- неявно активное, означающее готовность школьника к включению в учение (в него входит нерасчлененное диффузно-положительное отношение, заинтересованное, избирательное);

- активное, познавательное, означающее включенность школьника как субъекта учения (сюда входит активное, инициативное отношение, сознательное и осознанное, рефлексивное);

- активное, лично-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества (творческое, преобразующее отношение, гармоничное, ответственное и действенное отношение).

Каждое из побуждений, входящее в мотивационную сферу, обладает содержательными и динамическими характеристиками. К первым относятся действительность, доминирование в структуре мотивационной сферы, самостоятельность воз-

никновения, осознанность, обобщенность. Ко вторым - устойчивость, выраженность и сила, переключаем ость, эмоциональная окраска, модальность.

Необходимо отметить, что мотивация, как и другие высшие психические функции, - социально-обусловленное образование, она складывается и изменяется в жизнедеятельности человека. Мотивационно-потребностная сфера развивается в единстве с интеллектуально-операциональной и можно говорить об их взаимовлиянии. В деятельности рождаются новые мотивы, интересы и потребности, оказывающие обратное влияние на деятельность. В частности, то же самое можно сказать и о взаимовлиянии успеваемости в учебной деятельности и мотивации учения.

Теперь коснемся недостатков мотивационной сферы учащихся, лежащих в основе отрицательного или нейтрального отношения к учебе. Согласно А. К. Марковой [8, 9], прежде всего это односторонность мотивационной сферы, бедность и ущербность доминирующей направленности личности, вызванная наличием у школьника узких побуждений и недостаточной сформированность зрелых, социально-значимых побуждений. Во-вторых, представленность познавательных мотивов их первыми уровнями - узко результативной направленностью (например, только на получение удовлетворительной отметки), когда ориентация на поиск разных и новых способов решения задач и выполнения учебной работы отсутствует. В-третьих, несформированность умения ставить цели, преодолевать трудности, пассивность при столкновении с ними. В-четвертых, преобладание эмоций тревожности, постоянной неудовлетворенности собой.

Другой причиной нежелания учиться являются противоречия, конфликты, разлад взаимоотношений с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой. Так, определенная дисгармония в развитии отношений может быть вызвана несогласованностью, несоразмерностью потребностей, смыслов ребенка (например, стремление к более самостоятельным формам учебной работы) и отсутствием поддержки взрослых или наличием разных требований к учебной работе со стороны разных учителей. Отрицательное отношение к учению может быть вызвано также несовпадением в уровнях развития операциональной и мотивационной сторон учебной деятельности, когда усвоение приемов учебной работы опережает стремление учиться, перерастает потребность в учении или, напротив, отстает от них, когда потребность в учении не может быть удовлетворена из-за отсутствия сформированных способов учебной работы. Возможны диспропорции в сформированности учебной деятельности и общения, когда, например, неумение школьника общаться становится тормозом в развитии его положительного отношения к учению. Так же возможно противоречие между отдельными сторонами мотивационной сферы, например, описанный Л.И. Божович «эффект неадекватности» как результат конфликта между двумя тенденциями - стремлением ребенка сохранить привычную для него, но неадекватно завышенную самооценку и желанием выполнить сверхтрудные требования. Кроме того, возможен конфликт между осознаваемыми и неосознаваемыми побуждениями.

Чем глубже обозначенные выше конфликты и рассогласования, чем более они окрашены эмоционально, тем больше вероятность перерастания нейтрального, пассивного отношения в отрицательное. С личностной стороны названные виды отношения к учению характеризуются пассивностью школьника, его фактическим отсутствием на уроке, уходом от трудных заданий, отсутствием инициативы.

2. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С НЕУСПЕВАЮЩИМИ УЧАЩИМИСЯ

При выборе оптимальных педагогических условий для учащихся важно учитывать как индивидуально-типологические особенности, так и возрастные. В связи с этим необходимо предусмотреть коррекцию и компенсацию недостатков развития на основе ведущего типа деятельности. Вследствие этого возникает необходимость создания целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении, в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями; состоянием соматического и нервно-психического здоровья. Таким образом, в системе оказания коррекционной помощи можно выделить несколько направлений: 1) коррекционно-развивающее 2) диагностико-консультативное, 3) лечебно-профилактическое, 4) социально-трудовое.

Сложившееся в последние годы положение в практике общеобразовательных школ требует пристального внимания к проблеме детей с трудностями в обучении, охране их соматического и психического здоровья, поиску дифференцированных форм организации обучения, обеспечивающего полноценное образование и развитие личности. Используя приказ Минобразования РФ от 8 сентября 1992 года, N 333, педагогические коллективы стали активно открывать классы компенсирующего обучения, коррекционные, классы адаптации, здоровья и другие. Изучение практики работы этих классов показало, что их массовое открытие зачастую осуществляется без соответствующего организационного и методического обеспечения только на основе педагогической характеристики учителя. Комплектование таких классов в основном осуществляется школьными комиссиями, не имеющими в своем составе психологов, логопедов, врачей, что не позволяет выявить отклонения в развитии детей, квалифицировать необходимость обучения в общеобразовательном или специальном (коррекционном) учреждении. В результате в одном и том же классе компенсирующего обучения оказываются дети с разными отклонениями в развитии, в том числе умственно отсталые, с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития церебрально-органического генеза, имеющие выраженные нарушения познавательной деятельности, а также недоразвитие эмоционально-волевой сферы.

Управления народным образованием, практические работники школ испытывают значительные трудности в организации обучения этой у категории детей, что связано с необходимостью использования при их обучения знаний из смежных с педагогикой дисциплин: психологии, медицины, социологии, коррекционной педагогики.

Основываясь на положительном опыте работы классов выравнивания и классов компенсирующего обучения, можно утверждать, что при соответствующей организации обучения, создающей оптимальные условия для развития личности, и своевременном выявлении возникающих у ребенка проблем можно получить хорошие результаты. Так, 50-60% детей с ЗПР после окончания начальной школы (с дополнительным годом обучения) готовы к обучению в массовых классах и после

перевода в 5-е классы обучаются в нормативные сроки, успешно заканчивая 9-й класс. В других случаях дети могут продолжать обучение вплоть до 9-го класса только в условиях специального класса выравнивания, если задержка психического развития имеет более стойкие формы (церебрально-органического происхождения). Закончив 9-й класс, и успешно сдав экзамены, большинство таких детей идут в профессионально-технические училища, техникумы, вечерние школы.

Опытно-экспериментальная работа, на протяжении 14 лет проводимая Институтом коррекционной педагогики в разных регионах страны, дает достаточные основания для утверждения, что если 5-6 летних детей с ЗПР готовить к школе в дошкольных учреждениях в условиях коррекционно-развивающих групп или коррекционно-диагностических классов, то 80% из них смогут нормально обучаться в начальных классах массовой общеобразовательной школы.

В 1993 году Институтом коррекционной педагогики была разработана единая концепция, которая получила название “Концепция коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательной школы” [12]. Концепция коррекционно-развивающего обучения получила положительные отзывы многих ведущих специалистов на экспертных советах в рамках Федеральной программы “Российская школа”, экспертных советах общего среднего образования Минобразования РФ. Она рассматривалась и была утверждена коллегией Минобразования РФ по представлению Московского департамента образования. Ее основные положения докладывались на I Всероссийской научно-практической конференции по компенсирующему обучению в Новгороде (ноябрь 1994), на Московской конференции по коррекционно-развивающему обучению (апрель 1996), на II Всероссийской научно-практической конференции по компенсирующему обучению (апрель 1997), а также на проблемных семинарах, курсах переподготовки руководящих кадров народного образования в РИПКРО, МИПКРО города Москвы, в других городах России – Самаре, Тюмени, Владимире, Пскове и других.

В концепции реализуются следующие основные положения коррекционной работы с неуспевающими учащимися:

- Комплексность в диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работе, обеспечивающая своевременное выявление и квалификацию трудностей в обучении, а также определение комплекса мер (лечебных, профилактических, коррекционных и развивающих, способствующих преодолению, компенсации).
- Вариативность учебных планов, образовательных и коррекционных программ, в том числе разно уровневых по содержанию и срокам обучения.
- Своевременное выявление и квалификация тех или иных неблагоприятных вариантов развития – “предвестников” школьных трудностей, организация коррекционно-развивающего воспитания и обучения в дошкольных учреждениях.
- Активная интеграция учащихся в общеобразовательные классы массового типа из коррекционно-развивающих дошкольных групп или классов после одного-двух лет обучения, а также по окончании начальной ступени обучения.

- Максимальная социально-трудовая адаптация учащихся классов коррекционно-развивающего обучения в подростковом возрасте к своевременным социальным условиям (в том числе – в условиях рынка труда).

В настоящее время в Институте коррекционной педагогики РАО разрабатывается учебно-методическое оснащение классов коррекционно-развивающего обучения: созданы вариативные учебные планы (четыре варианта для начальных классов, три варианта учебных планов для 5-9 классов), а также вариативные учебные программы, обеспечивающие фронтальную коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса (утверждены экспертными советами Минобразования РФ). Внесены изменения в содержание обучения в 5-9 классах, ведется их экспериментальная проверка. Совместно с Московским департаментом образования разработано Типовое положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях (утверждено на коллегии Московского департамента образования от 10 ноября 1994) [13].

Таким образом, реализация программы коррекционной помощи неуспевающим в дифференцированных условиях общеобразовательных учреждений предполагает организацию комплексной работы в следующих направлениях:

1. Обеспечение взаимодействия дошкольных и школьных образовательных учреждений общего и специального (коррекционного) типов и параллельных консультативно-диагностических служб на основе комплексного подхода к решению задач предупреждения и преодоления трудностей у детей дошкольного и школьного возрастов. Решение этой задачи, на наш взгляд, обеспечивается развитием следующих служб:

-межведомственных постоянно действующих психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК);

околошкольных психолого-медико-педагогических консультаций на базе образовательных учреждений общего и коррекционного типов;

-психолого – медико – педагогических консилиумов образовательных учреждений.

2. Построение модели общего и индивидуализированного коррекционно-развивающего педагогического процесса для детей с трудностями в обучении на основе принципа единства диагностики и коррекции; данный принцип подразумевает:

-обеспечение ранней коррекции неблагоприятных вариантов развития у детей в коррекционно-развивающих группах дошкольных учреждений комбинированного и компенсирующего видов с целью профилактики (предупреждения) трудностей в обучении и школьной дезадаптации;

-обеспечение преемственности дошкольного и школьного обучения в условиях учебно-воспитательного комплекса (УВК) “Начальная школа – детский сад”, “Детский сад – начальная школа”;

-преодоление трудностей в обучении и школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста в условиях коррекционно-развивающих классов, обеспечивающих реализацию задач коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

3. Обеспечение непрерывности реабилитационного процесса в среднем звене (на 2-й ступени обучения) на основе разработки разноуровневого содержания обучения детей с трудностями обучения.

4. Внедрение модели социальной профилактики в условиях школы. Обеспечение сотрудничества триады “Педагог - ребенок с трудностями в обучении – семья”, направленного на формирование адекватной позиции родителей к своим детям и их недостаткам.

5. *Интеграция детей в общество путем усиления трудовой и профессионально-трудовой подготовки в среднем звене (на 2-й ступени обучения): создание профклассов, профшкол, продолжение обучения в сменных вечерних школах, реабилитационных центрах.*

6. Подготовка (вузовская) специалистов (психологов, дефектологов, логопедов, воспитателей-дефектологов) для коррекционно-развивающей работы с детьми при дифференцированном обучении в общеобразовательной школе.

7. Повышение квалификации учителей общеобразовательных учреждений, их переподготовка через систему кабинетов дефектологии в институтах повышения квалификации при помощи курса “Коррекция отставания в развитии учащихся начальных классов общеобразовательной школы”.

Важнейший вывод, который можно сделать на основе анализа организации образования детей с трудностями в обучении: необходимо применение единой концепции, единой терминологии, единых подходов к обучению и воспитанию детей, что даст положительные результаты в организации помощи этим детям.

2.1. Организация и задачи коррекционно-развивающего направления

Ряд педагогических коллективов в разных территориях России осуществляет коррекционно-развивающее обучение, не выделяя детей со специфическими трудностями в обучении в отдельные классы. Коррекционно-развивающая работа с ними проводится учителями, психологами, логопедами и другими специалистами индивидуально или в небольших группах за счет школьного компонента Базисного учебного плана и консультативных часов групп продленного дня, организации разнообразной развивающей деятельности в различных кружках эстетической, прикладной и профессиональной направленности. Одной из форм дифференцированного обучения являются классы педагогической поддержки. Такое название классы для детей повышенного риска получают тогда, когда они первично создаются в среднем звене школы.

Коррекционная направленность обучения обеспечивается набором базовых учебных предметов, которые составляют инвариантную часть учебного плана. Фронтальное коррекционно-развивающее обучение осуществляется учителем на всех уроках и позволяет обеспечивать усвоение учебного материала на уровне требований к знаниям и умениям образовательного стандарта начальной школы. Проверка и оценка учебной работы учащихся классов коррекционно-развивающего обучения проводится в соответствии с требованиями, указанными в вариативных программах [14].

Коррекция индивидуальных недостатков развития осуществляется на индивидуально-групповых занятиях, специально выделенных для этой цели. Это могут быть обще развивающие занятия, способствующие коррекции недостатков памяти, внимания, развитию мыслительной деятельности, закреплению в речи поставленных логопедом звуков, обогащению и систематизации словаря; но могут быть и предметной направленности: подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, восполнение пробелов предшествующего обучения и другие. Значительное место занимают также логопедические занятия для детей, имеющих различные нарушения речи.

Представленная гибкая структура дошкольных и школьных учреждений для детей с трудностями в обучении и связь между ними позволяют своевременно, без увеличения сроков пребывания в школе выбрать оптимальный путь обучения ребенка.

Система коррекционно-развивающего обучения (КРО) – форма дифференцированного образования, которая позволяет решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. Эта форма дифференциации возможна при обычной традиционной организации учебно-воспитательного процесса, но более эффективна при создании специальных классов КРО, позволяющих обеспечить оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении и проблемами в соматическом и нервно-психическом здоровье. Именно в этих классах возможно последовательное взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического и социально-трудового направлений работы. Зачисление в классы коррекционно-развивающего обучения производится на основе комплексного клинико-психологического обследования ученика.

Коррекционно-развивающее обучение направлено на компенсацию недостатков дошкольного развития, восполнение пробелов предшествующего обучения, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности учащихся, повышение их работоспособности, активизацию познавательной деятельности. Нормативно-правовую базу в документах Министерства образования получили два вида классов для детей с трудностями в обучении в общеобразовательной школе - классы выравнивания и классы компенсирующего обучения. Классы выравнивания создаются для детей с более стойкими отклонениями в развитии, классифицируемые психологами и дефектологами как «задержка психического развития». Дети в такие классы направляются с первого или второго года обучения - по решению медико-педагогической комиссии (МПК) или психолого-медико-педагогическими консультациями (ПМПК). Срок обучения в начальном звене школы в этих классах на один год больше, чем в обычных. В пятых-девятых классах дети учатся «год в год» со своими сверстниками. Заканчивая девятый класс, дети получают документ обычного образца.

Классы компенсирующего обучения создаются для детей с сохранным интеллектом, не имеющих противопоказаний для обучения по общеобразовательным программам. В этих классах дети учатся год в год со своими сверстниками из

обычных классов, что позволяет, в случае необходимости, переводить ребенка из класса компенсирующего обучения в обычный, и наоборот.

Вариативность форм и методов обучения предполагает обеспечение гибкости системы коррекционно-развивающего образования.

Комплектование классов КРО осуществляется на основе комплексного клинико-психолого-педагогического обследования ученика, в соответствие с вариативными учебными планами, а также вариативными учебными программам – четыре варианта для начальных классов, три варианта планов (базисный, с гуманитарным и математическим уклоном) для 5-9-х классов.

1-й вариант комплектования предназначен для детей, проучившихся год или два в общеобразовательной школе по варианту 1-3 и показавших стойкую неуспеваемость по основным предметам.

2-й вариант комплектования предназначен для детей, приступивших к обучению в массовой школе в 6-летнем возрасте и не усвоивших программу, а также для 7-летних детей, ранее не обучавшихся, но обнаруживших низкий уровень готовности к школьному обучению.

Преимуществом этого варианта комплектования является то, что дети оказываются диагностированы в более раннем возрасте, по сравнению с 1-м вариантом, и направлены своевременно в систему коррекционно-развивающего обучения. Адекватные их особенностям условия обучения позволяют избежать (или свести к минимуму) негативное воздействие стойких неудач в учении на формирование личности ребенка.

3-й вариант комплектования предназначен для 6-7-летних детей, у которых обнаруживается неготовность к школьному обучению. В школе или в детском саду могут открываться “диагностические” коррекционно-развивающие классы (1-й и 2-й). При этом варианте комплектования успешность усвоения специальной коррекционной программы в течение одного-двух лет, в которую введены разделы, направленные на формирование фонетико-фонематических представлений, звукового анализа, обогащение словаря, развитие речи, формирование элементов учебной деятельности, служит показателем - можно ли переводить ребенка на массовую программу или стоит продолжить его обучение по коррекционным программам.

При успешном освоении программы после одного-двух лет обучения дети могут перейти на традиционную систему обучения. Тем самым сохраняется обучение в нормативные сроки (“год в год”).

При отсутствии положительной динамики дети остаются в системе коррекционно-развивающего обучения с дополнительным годом в начальной школе, и продолжает обучение по программам 1-го варианта комплектования. В этом случае увеличение сроков обучения приходится на 3-4 классы, то есть на те годы, когда увеличивается доля самостоятельности учащихся в выполнении учебных заданий и формируется их читательская деятельность.

4-й вариант комплектования обеспечивает обучение детей в учебно-воспитательных комплексах “Детский сад - школа”, “начальная школа – детский сад” с началом коррекционно-развивающей работы с 4 или 5 лет. При успешной коррекции и сформированной готовности к школьному обучению дети поступают в

обычные классы на традиционную систему обучения или, при необходимости продолжения коррекционной работы, поступают в классы коррекционно-развивающего обучения. Учебный план включает базисные общеобразовательные дисциплины, а также курсы, специально направленные на фронтальную коррекцию сенсомоторного, интеллектуального и речевого развития детей.

Отбор учебных предметов и включение их в образовательные области Базисного учебного плана осуществлен с учетом возможностей коррекции тех или иных познавательных процессов, не сформированных у детей к началу школьного обучения в традиционных условиях воспитания в дошкольных учреждениях массового типа.

Реализация системы коррекционно-развивающего обучения предполагает непрерывность реабилитационного процесса: обеспечение преемственности дошкольного и школьного обучения на начальной (1-й) ступени обучения и сохранение при необходимости таких классов на основной (2-й) ступени обучения, а также открытие таких классов не позднее 5-го класса (6-й класс - в исключительных случаях). Следует подчеркнуть, что система позволяет учащимся свободно переходить в обычные классы при достижении положительных результатов в развитии и учебно-познавательной деятельности.

Психолого-педагогические принципы коррекционно-развивающего обучения предусматривают:

- введение в содержание обучения разделов, предусматривающих восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложных разделов программы;

- использование методов и приемов обучения с ориентацией на “зону ближайшего развития” ребенка, то есть создание оптимальных условий для реализации его потенциальных возможностей;

- коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания и коррекции познавательной деятельности и речи ребенка, преодоление индивидуальных недостатков развития;

- определение оптимального содержания и отбор учебного материала в соответствии с поставленными задачами.

Среди задач коррекционно-развивающего учебно-воспитательного направления особо выделяются и имеют методическую обеспеченность:

- развитие познавательной активности детей (достигается реализацией принципа доступности учебного материала, обеспечением “эффекта новизны” при решении учебных задач);

- развитие общеинтеллектуальных умений: приемов анализа, сравнения, обобщения, навыков группировки и классификации;

- нормализация учебной деятельности, формирование умения ориентироваться в задании, воспитание самоконтроля и самооценки;

- развитие словаря, устной монологической речи детей в единстве с обогащением знаниями и представлениями об окружающей действительности;

- логопедическая коррекция нарушений речи;

- психокоррекция поведения ребенка;
- социальная профилактика, формирование навыков общения, правильного поведения.

Коррекционную направленность обучения обеспечивает набор базовых учебных предметов, составляющих инвариантную часть учебного плана. К их числу, кроме математики и русского языка, относятся такие предметы, как ознакомление с окружающим миром и развитие речи, ритмика, трудовое обучение. Введение этих специально разработанных курсов позволяет обеспечить максимальное погружение ребенка в активную речевую среду, повысить его двигательную деятельность, корригировать его эмоциональный тонус, дает возможность формировать основные этапы учебной деятельности, в том числе ориентировочный этап и этап самоконтроля и самооценки, улучшить мотивацию учебно-познавательной деятельности.

Фронтальное коррекционно-развивающее обучение, осуществляемое на всех уроках, позволяет обеспечить усвоение учебного материала на уровне требований к знаниям и умениям образовательного стандарта начальной школы.

Методические принципы построения содержания учебного материала, направленные на обеспечение системного усвоения знаний учащихся, включают:

- усиление практической направленности изучаемого материала;
- выделение существенных признаков изучаемых явлений;
- опору на жизненный опыт ребенка;
- опору на объективные внутренние связи в содержании учебного материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;
- соблюдение в определении объема изучаемого материала принципа необходимости и достаточности;
- введение в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, усвоенных ранее знаний и умений детей, формирование школьно-значимых функций, необходимых для решения учебных задач.

Существенной чертой коррекционно-развивающего учебно-воспитательного педагогического процесса является индивидуально-групповая работа, направленная на коррекцию индивидуальных недостатков развития учащихся. Такие занятия могут иметь общеразвивающие цели, к примеру, повышение уровня общего, сенсорного, интеллектуального развития, памяти, внимания, коррекции зрительно-моторных и оптико-пространственных нарушений, общей и мелкой моторики. Однако они могут носить характер предметной направленности: подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, восполнение пробелов предшествующего обучения и т. д. Значительное место занимают также логопедические занятия для детей, имеющих речевые нарушения.

Важным моментом в организации системы коррекционно-развивающего обучения является динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка специалистами школьного психолого-медико-педагогического консилиума. Обсуждение результатов наблюдений производится не менее одного раза в четверть на малых педсоветах или консилиумах. Особая роль отводится охране и укреплению соматического и нервно-психического здоровья учащихся, в связи с этим ведется их

профилактическое пролечивание и физическое закаливание, в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями ребенка.

Развитие системы коррекционно-развивающего обучения требует реализации новых подходов к системе подготовки и переподготовки кадров. Для работы с детьми необходимы специалисты, владеющие основами знаний в области смежных наук и хорошо ориентирующиеся в вопросах коррекционной педагогики, психологии, логопедии. Особо важным в этой ситуации становится умение специалистов взаимодействовать в работе, с тем, чтобы использовать широкий спектр психологических и педагогических мероприятий для повышения эффективности всей совокупности учебно-воспитательных технологий.

2.2. Организация и задачи диагностико-консультативного направления

Система коррекционно-развивающего обучения может быть реализована во всех видах общеобразовательных учреждений, располагающих специально подготовленными для этой работы кадрами, необходимым программно-методическим обеспечением, соответствующей материальной базой для организации учебно-воспитательного процесса и лечебно-профилактической помощи данной категории детей подростков.

Классы коррекционно-развивающего обучения открываются приказом директора школы на основании заключения на каждого ребенка психолого-медико-педагогического консилиума школы, психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) муниципалитета, округа о необходимости данного типа обучения.

Дети, поступающие в школу из коррекционно-развивающих групп дошкольных учреждений, зачисляются в классы коррекционно-развивающего обучения без дополнительного обследования, на основании ранее существующего медико-педагогического заключения.

Зачисление в указанные классы производится только с согласия родителей (лиц, их заменяющих), на основании заявления.

Классы коррекционно-развивающего обучения открываются преимущественно на ступени начального общего образования в начале первого или второго года обучения и функционируют до 9-го класса включительно. На основании 2-й ступени общего образования классы коррекционно-развивающего обучения могут быть открыты в дневных школах не позднее 5-го (в исключительных случаях – 6-го), а в вечерних – 7-го класса.

Обучение в коррекционно-развивающих классах начальной (первой) ступени продолжается 3-5 лет, в зависимости от потенциальных возможностей развития и успешности обучения ребенка. Продление сроков обучения возможно только на основании заключения ПМПК или медико-педагогической комиссии (МПК) индивидуально на каждого обучающегося.

В классы коррекционно-развивающего обучения принимаются дети, испытывающие трудности в обучении и школьной адаптации вследствие различных биологических и социальных причин (проявления легких остаточных нарушений функ-

ций головного мозга, функциональная незрелость центральной нервной системы, незрелость эмоционально-волевой сферы по типу психофизического инфантилизма, соматическая ослабленность, церебростенические состояния, а также педагогическая запущенность вследствие неблагоприятных социальных условий предшествующего развития ребенка). Трудности, которые испытывают эти дети, могут быть обусловлены недостатками внимания, недоразвитием функций эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью (то есть слабостью регуляционных компонентов учебно-познавательной деятельности). Также обусловлены недостатками восприятия, внимания, мышления, памяти, негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики – в виде недостаточной координации движений, - двигательной расторможенностью, низкой работоспособностью, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операциональных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Приему в указанные классы не подлежат дети, имеющие выраженные отклонения в развитии (умственная отсталость, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения в форме раннего детского аутизма).

При продолжительной динамике развития и успешном усвоении учебной программы по решению психолого-медико-педагогического консилиума школы, обучающиеся коррекционно-развивающих классов могут быть переведены в обычные классы с согласия самих обучающихся и их родителей (лиц, их заменяющих).

Обучающиеся, проявляющие особые склонности и способности к отдельным учебным дисциплинам, могут посещать эти уроки в общеобразовательном классе, а также факультативные занятия.

Необходимым звеном этой системы являются школьные психолого-медико-педагогические консилиумы, которые осуществляют диагностику учащихся и консультирование родителей и педагогов. В состав консилиума по приказу директора учреждения вводятся заместитель директора по учебно-воспитательной работе, логопед, учитель-дефектолог, практический психолог, врач, учитель начальных классов, имеющий опыт работы в коррекционном классе. Психолого-медико-педагогический консилиум школы, далее консилиум, консультирует родителей и учителей по вопросам профилактики, лечения, а также организации помощи и педагогической поддержки детям с трудностями в обучении, готовит документы на МПК или городскую ПМПК, в случае неясного диагноза или при отсутствии положительной динамики в обучении и воспитании ребенка.

В задачи консилиума входит:

- организация и проведение комплексного изучения личности ребенка с использованием диагностических методик психологического, педагогического, клинического обследования;
- выявление уровня и особенностей развития познавательной деятельности, памяти, внимания, работоспособности, эмоционально-личностной зрелости, уровня развития речи учащихся;

- выявление потенциальных (резервных) возможностей ребенка, разработка рекомендаций учителю для обеспечения индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания;

- выбор дифференцированных педагогических условий, необходимых для коррекции недостатков развития и для организации коррекционно-развивающего процесса;

- выбор оптимальных для развития ученика образовательных программ, соответствующих готовности ребенка к обучению в зависимости от состояния его здоровья, индивидуальных особенностей его развития, адаптивности к ближайшему окружению;

- обеспечение общей коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса, включающей активизацию познавательной деятельности детей, повышение уровня их умственного и речевого развития, нормализацию учебной деятельности, коррекцию недостатков эмоционально-личностного развития;

- определение путей интеграции детей в соответствующие классы, работающие по основным образовательным программам, при положительной динамике и компенсации недостатков развития;

- профилактика физических, интеллектуальных и психологических нагрузок, эмоциональных срывов, организация лечебно-оздоровительных мероприятий;

- подготовка подробного заключения о состоянии развития и здоровья обучаемого, для представления в психолого-медико-педагогическую консультацию.

Указанные задачи относятся к числу основных. Другие имеют более конкретную направленность и реализуются в различных видах деятельности сотрудников учреждения. Организация работы консилиума зависит от того, какое значение ей придает администрация общеобразовательного учреждения: системный подход здесь важен как контроль над уровнем достижений учащихся по компонентам содержания обучения и по ступеням общего образования.

Основными направлениями деятельности консилиума являются:

- выработка коллективных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы учащимися;

- формирование у обучающихся (работников образовательных учреждений) адекватной оценки педагогических явлений в целом и школьных проблем детей и подростков;

- комплексное воздействие на личность ребенка;

- консультативная помощь семье в вопросах коррекционно-развивающего воспитания и обучения;

- социальная защита ребенка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах: жестокое обращение с детьми, пьянство родителей и т. д.;

- особая роль отводится работе по охране и укреплению соматического и нервно-психического здоровья учащихся, в связи с чем ведется их профилактическое пролечивание и физическое закаливание в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями ребенка.

В функции специалистов консилиума входит:

- предупреждение психофизиологических перегрузок, эмоциональных срывов;
- создание климата психологического комфорта для всех участников педагогического процесса (педагогов и учащихся).

По данным исследований, проведенных в ИКП РАО, в Институте физиологии и других учреждениях, среди факторов, обуславливающих возникновение трудностей при обучении в начальной школе наиболее часты: отягощенность раннего периода развития, задержка в формировании познавательных процессов (мышления, речи), недостаточное развитие моторных функций, зрительного восприятия, незрелость эмоционально-личностной сферы, нарушения состояния соматического и нервно-психического здоровья, то есть это те же состояния, которые характерны для детей с ЗПР. Вот почему важен комплексный подход при выявлении трудностей в обучении.

Важна не только квалификация состояния ребенка, главное в этой работе – определение формы и сроков коррекционно-развивающего обучения.

Выбор первоочередных коррекционных задач и оптимальных путей их решения осуществляется специалистами консилиума и фиксируется в журнале комплексного динамического наблюдения за ребенком, который ведется членом консилиума (например, дефектологом). К первому (в новом учебном году) заседанию консилиума готовится следующая документация: медицинское, психологическое, логопедическое и педагогическое представление на каждого ребенка.

Специалисты консилиума, опираясь на знание возрастных особенностей, проводят динамическое наблюдение и обследование учащихся с целью выявления пробелов предшествующего обучения и развития, их характера и причин, изучают социальную ситуацию развития ученика, условия, которые созданы ему в семье. Полученные результаты фиксируются в протоколе первичного обследования ребенка.

Психологическое, логопедическое, медицинское обследования проводят специалисты, так как именно психолог, врач, дефектолог, логопед могут аргументировано подобрать комплекс лечебных, профилактических, коррекционных (логокоррекция, психокоррекция) мер, которые обеспечат организацию коррекционно-развивающего обучения и воспитания в единстве с диагностикой. Протокол первичного обследования и представления специалистов являются составной частью журнала комплексного динамического наблюдения за ребенком. По результатам первичного комплексного обследования ребенка специалистами – членами консилиума вырабатываются рекомендации и программа индивидуальной коррекционной работы с данным учеником. Обсуждение результатов динамического наблюдения и коррекционной работы проводится специалистами консилиума не менее одного раза в четверть на малых педсоветах или заседаниях консилиума. В конце учебного года на заседании консилиума рассматриваются результаты коррекционной работы, психолог и логопед составляют заключения, а педагоги (учитель и воспитатель) готовят психолого-педагогическую характеристику на каждого учащегося. Эти документы также фиксируются в журнале комплексного динамическо-

го наблюдения за ребенком и учитываются при решении вопроса о дальнейшей работе с данным учеником.

Специалисты школьного консилиума должны иметь возможность получения необходимой консультативной помощи у врача-психоневролога, старшего логопеда, физиолога.

2.3. Организация и задачи лечебно-профилактического направления

Большое значение в коррекционной работе с детьми имеют лечебные и профилактические мероприятия, поскольку функциональная недостаточность головного мозга проявляется не только в замедлении темпа психофизического развития, но и в нервно-психических и соматических расстройствах. Для этих детей характерны явления вегето-сосудистой дистонии и обменно-трофических нарушений, что обуславливает пониженную сопротивляемость к различным инфекциям, аллергические реакции, склонность к хроническому течению заболеваний внутренних органов. Поэтому большинство детей нуждаются в динамическом медицинском наблюдении и периодическом активном лечении у педиатра, невропатолога и психиатра. Особенно необходима такая помощь детям из неблагополучных семей. Врачебный надзор и лечебно-профилактическая работа, на фоне адекватного воспитательно-образовательного процесса, способствуют укреплению здоровья детей.

Следует отметить, что до сих пор управления здравоохранения не несут никакой ответственности за здоровье этих детей. Разработка нормативно-правовых актов и целевых программ по обеспечению охраны жизни и здоровья детей – серьезная забота организаторов коррекционно-развивающего образования.

Лечебно-профилактическая работа проводится в комплексе с диагностико-консультативной работой и коррекционно-развивающим учебно-воспитательным процессом.

Основными задачами лечебно-профилактического направления являются:

- укрепление физического и психоневрологического здоровья детей, организация лечебно-физкультурных комплексов (ЛФК) для нуждающихся детей;
- создание в учреждении благоприятного лечебно-оздоровительного режима, в частности: строгое соблюдение норм предельно допустимой нагрузки на ученика, дополнительные каникулы в феврале и индивидуальный “разгрузочный” день (в соответствие с Положением о классах коррекционно-развивающего обучения);
- соблюдение санитарно-гигиенических норм и режима рационального питания;
- осуществление психокоррекции детей, испытывающих гиперактивность, двигательную расторможенность, проявления психопатоподобного поведения.

В связи с этим должен быть увеличен предельный вес и качественная перестройка психологической подготовки каждого специалиста, принимающего участие в работе с детьми, обучение их технологиям взаимодействия и практических занятий в классах и дошкольных группах. Специальным предметом подготовки педагогов должна стать работа с родителями: консультирование по вопросам индивиду-

альной коррекции в развитии ребенка, объяснение значения роли семьи в нормализации жизнедеятельности детей, общее педагогическое просвещение родителей.

2.4. Организация и задачи социально-трудового направления

Одной из важнейших задач коррекционно-развивающего обучения и воспитания является профилактика асоциальных форм поведения учащихся путем проведения семейной психотерапии и формирования адекватных взаимоотношений в триаде “педагог – ребенок с трудностями в обучении – семья”. Эта триада оказывает положительное влияние на коррекцию и развитие ребенка в тех случаях, когда ее взрослые члены делают установку на сотрудничество. Это умение встать на точку зрения другого, в первую очередь ребенка, чувство сопереживания, систематическая разумная помощь и одновременно такая же разумная требовательность, заинтересованность в успешном решении проблем ребенка, касающихся его обучения, социализации, здоровья, досуга.

К сожалению, для большинства родителей характерна низкая заинтересованность в делах и успехах своих детей. Родители не тревожатся за успехи детей, пренебрегают их интересами. В семьях, где один или оба родителя страдают алкоголизмом, преобладает, по материалам Г. В. Грибановой (1990), импульсивно-аффективное отношение к детям, и особенно – к подросткам. В конфликтных ситуациях они как бы защищают своего ребенка, однако, занимают чаще всего неадекватную позицию, не понимая ситуацию и не пытаясь найти рациональный выход. В остальное время свои отношения с ребенком строят на фоне полного безразличия к его жизни.

Не умея оказать ему помощь, родители все надежды возлагают на учителей, перекладывая на них свои обязанности по воспитанию и обучению. При этом эпизодически требуют от ребенка безоговорочного подчинения и послушания. Таким образом, и в школе, и дома ребенок находится в режиме авторитарного подчинения, что является чрезвычайно вредным для его нервно-психического здоровья.

При таких отношениях с взрослыми у детей и подростков начинают действовать так называемые “механизмы психологической защиты”, которые включают и асоциальные формы поведения. Ребенок не стремится к достижению успеха, он смиряется с ролью, которую ему отводят и учителя, и родители, чувствуя себя одиноко и неуверенно. Чтобы замаскировать эту неуверенность, ребенок начинает вести себя независимо, старается казаться равнодушным. Однако, как и все дети, он подчиняется мотивации достижения успеха и страстно хочет обратить на себя внимание, получить одобрение и уважение окружающих.

Главной задачей школы в этой ситуации является создание социальной службы и внедрение модели социальной профилактики, а также интеграция детей в общество путем усиления трудовой и профессионально-трудовой подготовки.

Социально-трудовая подготовка учащихся осуществляется в единстве с коррекционно-развивающим педагогическим процессом и лечебно-оздоровительным комплексом мероприятий.

В задачи социально-трудового направления входит:

- ранее выявление и коррекция особенностей, препятствующих успешному освоению доступных и широко распространенных профессий (тремор руки, нарушения пространственного анализа и синтеза, нарушение зрительно-моторных координацией, недостаточность мелкой моторики руки и др.);

- формирование в учебно-трудовой деятельности навыков ориентировки в здании, планирование исполнительской деятельности, навыков самооценки и самоконтроля;

- выбор оптимальных средств общетрудовой подготовки учащихся;

- создание профессиональных классов, групп;

- создание мастерских, цехов - для получения профессии с присвоением разряда;

- профориентация учащихся 5 - 9-х классов.

3.ОРГАНИЗАЦИЯ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ

Основной принцип организации учебно-воспитательного процесса в классах коррекционно-развивающего обучения (выравнивания и компенсирующего обучения) - принцип коррекционной направленности обучения, предполагает активное воздействие на сенсорное, умственное и речевое развитие детей.

Система коррекционно-развивающего обучения предусматривает проведение с учащимися индивидуальных и групповых коррекционных занятий общеразвивающей и предметной направленности. Они включены в Типовой базисный учебный план общеобразовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения, где предусмотрено от трех до пяти часов в неделю, за счет школьного компонента. Не допускается использование школьного компонента для занятий всего класса по новым предметам, не предусмотренным Типовым базисным учебным планом для классов данного типа, или перераспределение этих часов между параллелями. Цель коррекционных занятий - повышение уровня общего развития учащихся, восполнение пробелов предшествующего развития и обучения, индивидуальная работа по формированию недостаточно освоенных учебных умений и навыков, коррекция отклонений в развитии познавательной сферы и речи, направленная подготовка к восприятию нового учебного материала. Коррекционная работа осуществляется в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребенка. Поэтому работа в часы индивидуально-групповых занятий должна быть направлена на общее развитие, а не на тренировку отдельных психических процессов или способностей учащихся.

Исходным принципом для определения целей и задач коррекции, а также способов их решения является принцип единства диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе комплексной диагностики и оценки резервов потенциальных возможностей ребенка, исходя из понятия "зона ближайшего развития". Выбор оптимальных средств и приемов коррекционно-педагогического воздействия невозможен без всестороннего и глубокого изучения причин затруднений, возникающих у детей при усвоении учебных программ. Наиболее достоверной оказывается диагностика, которая опирается на данные клинико-физиологического и психолого-педагогического изучения ребенка, находящегося в адекватных, наиболее благоприятных условиях обучения.

Содержание индивидуальных занятий должно исключать формальный механический подход, "натаскивание" в формировании отдельного навыка. Планируется не столько достижение отдельного результата (например, выучить таблицу умножения), сколько создание условий для улучшения возможностей развития ребенка в целом. Можно выделить две формы коррекционного воздействия: симптоматическую, построенную в соответствии с выделенными симптомами отклонений в развитии, и коррекционную, направленную на источники и причины отклонений в развитии. Вторая форма коррекции имеет безусловный приоритет перед первой.

При изучении школьников учитывается следующие показатели:

1. Физическое состояние и развитие ребенка:

- динамика физического развития (анамнез);
- состояние слуха, зрения;
- особенности развития двигательной сферы, нарушения общей моторики (общая напряженность или вялость, неточность движений, параличи, парезы, наличие их остаточных явлений);
- координация движений (особенности походки, жестикуляции, затруднения при необходимости удерживать равновесие, трудности регуляции темпа движений, наличие гиперкинезов, синкинезий, навязчивых движений);
- особенности работоспособности (утомляемость, истощаемость, рассеянность, пересыщаемость, переключаемость, усидчивость, темп работы; увеличение количества ошибок к концу урока или при однообразных видах деятельности; жалобы на головную боль).

2. Особенности и уровень развития познавательной сферы:

- особенности восприятия величины, формы, цвета, времени, пространственного расположения предметов (глубина восприятия, его объективность);
- особенности внимания: объем и устойчивость, концентрация, способность к распределению и переключению внимания с одного вида деятельности на другой, степень развития произвольного внимания;
- особенности памяти: точность, постоянство, возможность долговременного запоминания, умение использовать приемы запоминания, индивидуальные особенности памяти; преобладающий тип памяти (зрительная, слуховая, двигательная, смешанная); преобладание логической или механической памяти;
- особенности мышления: уровень овладения операциями анализа, сравнения, синтеза (умение выделять существенные элементы, части, сравнивать предметы с целью выявления сходства и различия; способность обобщать и делать самостоятельные выводы; умение устанавливать причинно-следственные связи);
- особенности речи: дефекты произношения, объем словарного запаса, сформированность фразовой речи, особенности грамматического строя (интонация, выразительность, ясность, сила и высота голоса);
- познавательные интересы, любознательность.

3. Отношение к учебной деятельности, особенности мотивации:

- особенности отношений "учитель - ученик": реакция ученика на замечания, оценку его деятельности; осознание своих успехов в учебе, отношение к неудачам (безразличие, тяжелые переживания, стремление преодолеть затруднения, пассивность или агрессивность); отношение к похвале и порицанию;
- способность осуществлять контроль над собственной деятельностью по наглядному образцу, словесной инструкции, алгоритму; особенности самоконтроля над умением планировать свою деятельность.

4. Особенности эмоционально-личностной сферы:

- эмоционально-волевая зрелость, глубина и устойчивость чувств;
- способность к волевому усилию;
- преобладающее настроение (мрачность, подавленность, злобность, агрессивность, замкнутость, негативизм, эйфорическая жизнерадостность);
- внушаемость;
- наличие аффективных вспышек, склонность к отказным реакциям;
- наличие фобических реакций (страх темноты, замкнутого пространства, одиночества и др.);
- отношение к самому себе (недостатки, возможности); особенности самооценки;
- отношения с окружающими (положение в коллективе, самостоятельность, взаимоотношения со сверстниками и старшими);
- особенности поведения в школе и дома;
- нарушения поведения, вредные привычки.

5. Особенности усвоения знаний, умений, навыков, предусмотренных программой:

- общая осведомленность в кругу бытовых понятий, знания о себе и об окружающем мире;
- сформированность навыков черчения, счета, письма соответственно возрасту и классу;
- характер ошибок при чтении и письме, счете и решении задач.

Изучение индивидуальных особенностей учащихся позволяет планировать сроки коррекционной работы.

Индивидуальные и групповые коррекционные занятия проводит основной учитель класса. Во время индивидуальных занятий со свободными учениками работает воспитатель, логопед, психолог.

В соответствии с учебным планом в начальных классах на коррекционные занятия отводится 3 часа в неделю, в 5-ом - 5 часов, в 6 - 9-х - по 4 часа в неделю, которые включаются в расписание уроков. Продолжительность занятий с одним учеником или группой не должна превышать 20 минут. В группы можно объединить 3 - 4 ученика, у которых обнаружены одинаковые пробелы в развитии и усвоении школьной программы или сходные затруднения в учебной деятельности. Работа с целым классом или большим количеством учащихся на этих занятиях не допускается.

При организации коррекционных занятий необходимо исходить из возможностей ребенка: задание должно лежать в зоне умеренной трудности, но быть доступным, так как на первых этапах коррекционной работы необходимо обеспечить ученику субъективное переживание успеха на фоне определенной затраты усилий. В дальнейшем трудность задания следует увеличивать пропорционально возрастающим способностям ребенка. Цель и результаты не должны быть слишком отделены во времени от начала выполнения задания, они должны быть значимыми для

учащихся, поэтому при организации коррекционного воздействия необходимо создание дополнительной стимуляции (похвала учителя, соревнование и т.д.).

В период, когда ребенок еще не может получить хорошую оценку на уроке, важно создать ситуацию достижения успеха на индивидуально-групповых занятиях. С этой целью можно использовать системой условных качественно-количественной оценки достижения ребенка. Хорошо зарекомендовала себя система поощрения каждого правильного ответа "жетонами" (фишками, звездочками, наклейками, штампами и пр.). В конце занятия подсчитывается количество фишек, заработанных каждым учеником, и тот, у кого их больше, объявляется лучшим.

При подготовке и проведении коррекционных занятий необходимо также помнить и об особенностях восприятия учащимися учебного материала и специфики их мотивации деятельности. Эффективно использование различного рода игровых ситуаций, дидактических игр, игровых упражнений, задач, способных сделать учебную деятельность более актуальной и значимой для ребенка.

Основные направления коррекционной работы

1. Совершенствование движений и сенсорно-моторного развития:

- развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук;
- развитие навыков каллиграфии;
- развитие артикуляционной моторики.

2. Коррекция отдельных сторон психической деятельности:

- развитие зрительного восприятия и узнавания;
- развитие зрительной памяти и внимания;
- формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина);
- развитие пространственных представлений и ориентации;
- развитие представлений времени;
- развитие слухового внимания и памяти;
- развитие фонетико-фонематических представлений, формирование звукового анализа.

3. Развитие основных мыслительных операций:

- навыков соотносительного анализа;
- навыков группировки и классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями);
- умение работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму;
- умения планировать деятельность;
- развитие комбинаторных способностей.

4. Развитие различных видов мышления:

- развитие наглядно-образного мышления;
- развитие словесно-логического мышления (умение видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями).

- 5. Коррекция нарушения в развитии эмоционально-личностной сферы:**
(релаксационные упражнения для мимики лица, драматизация, чтение по ролям и т.д.).
- 6. Развитие речи, овладение техникой речи.**
- 7. Расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря.**
- 8. Коррекция индивидуальных пробелов в занятиях.**

4. ТИПОЛОГИЯ НЕУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

ТИПОЛОГИЯ А.С. СЛАВИНОЙ

А.С. Славина разработала классификацию неуспеваемости по вызывающим ее причинам. Среди причин ей были выдвинуты следующие:

1. Неправильное отношение к учению, под которыми она понимала несформированность общественных мотивов учения, основанных на чувстве дома, ответственности, осознание общественного смысла учения. Общественные мотивы в понимании Сластиной можно соотнести с широкими социальными мотивами, выделяемыми А.К Марковой и описанными в предыдущей главе.

2. Трудности усвоения учебного материала, связанное с тем, что обычно называется отсутствием способностей. Ученики, относящиеся к данному типу, отличаются умственной пассивностью, используют различные «обходные пути», заменяющие активное размышление (зазубривание, угадывание, списывание и др.), а поэтому не в состоянии самостоятельно повысить успеваемость, несмотря на огромные усилия, которые они иногда затрачивают на свою учебную работу.

3. неправильно сформированные навыки и способы умственной работы. К ним А.С Славина относит неправильные способы заучивания материала (без предварительной логической обработки), неправильные способы выполнения различных упражнений (когда ребенок не усваивает предварительно правила, на которые они заданы), недостатки контролирующей деятельности (школьники не умеют и не проверяют результаты своей деятельности), неумение соблюдать правильный режим учебной работы и медленный темп самостоятельной учебной работы.

4. неумение трудиться, преодолевать трудности в учебе, затрачивать много сил и достаточное количество времени на учебную деятельность, возможно даже в ущерб более интересным занятиям

5. Отсутствие познавательных и учебных интересов, что приводит к тому, что знания школьника могут стать формальными и не связанными с предыдущим материалом не переосмысленных школьником с точки зрения его представлений об окружающем мире, а потому эти знания остаются неиспользованными и не побуждают к дальнейшей познавательной деятельности.

ТИПОЛОГИЯ З.И. КАЛМЫКОВОЙ

Теоретический подход З.И. Калмыковой к успеваемости основан на взаимосвязи ее с умственным развитием учащихся.

Умственное развитие - это сложная динамическая система количественных и качественных изменений, происходящих в интеллектуальной деятельности субъекта в связи с овладением им человеческим опытом.

Основным компонентом умственного развития является фонд усвоенных знаний (их объем и уровень усвоения) и обучаемость, как способность к их приобретению, базирующаяся на формирующихся у человека свойствах, качествах ума.

Несформированность основных компонентов умственного развития, по мнению З.И. Калмыковой, обычно является главной причиной неуспеваемости. В соответствии с тем, какой из компонентов выступает в качестве первопричины неуспеваемости, она выделяет 2 типа неуспевающих: педагогически запущенные школьники и учащиеся с пониженной обучаемостью.

К педагогически запущенным относятся учащиеся, первопричиной отставания которых является порождаемый неблагоприятными педагогическими условиями бедный фонд знаний, при наличии более или менее сформированных положительных качеств ума, то есть при сохранении второго компонента умственного развития - обучаемости, что возможно на более поздней стадии возрастного развития, когда основные качества ума уже сформированы.

К школьникам с пониженной обучаемостью относятся те, неуспеваемость которых связана с неблагоприятным воздействием как социальных, прежде всего педагогических, так и биологических факторов. В зависимости от того какие факторы играют ведущую роль З.И. Калмыкова выделила в данном типе три подтипа:

К первому подтипу относятся дети, у которых первопричиной отставания в умственном развитии является раннее и длительное воздействие неблагоприятных социально-педагогических факторов, затормозивших формирование не только фонда действенных знаний, но и положительных качеств ума.

Для детей **второго подтипа** характерно обусловленное специфическими особенностями мозга преобладание наглядных форм мышления (наглядно-образного или наглядно –действенного) над отвлеченным словесно-логическим мышлением при низком, не соответствующем возрасту уровне развития последнего (с точки зрения физиологии это связано с асимметрией мозга, большим развитием его правого или левого полушария). Это так называемые « практики». Их слабая сторона – трудности оформления в слове теоретического материала, требующего жесткой логики изложения, выделения сущности усваиваемых знаний без их детализации, кроме того « практиков» отличает слабая осознанность мыслительной деятельности. Сильной стороной « практиков» является яркость создаваемых ими образов, живость, высокая эмоциональность восприятия нового материала, что очень важно в конструктивно- педагогической деятельности, в художественном творчестве.

По мнению З. И Калмыковой, преобладание наглядных видов мышления является причиной неуспеваемости в результате неблагоприятных педагогических условий, не соответствующих особенности психики этих детей, в результате того, что обучение в основном направлено на словесно-логическое мышление (его развивает, пользуется вербальными средствами и т.д.).

К третьему подтипу относятся дети с задержкой психического развития (ЗПР). Для них характерно замедленное развитие наглядно и словесно-логического мышления, что обусловлено аномалиями развития центральной нервной системы. В условиях обучения в массовой школе такие дети не могут успешно усваивать программный материал, но могут усваивать программу в ходе специального обучения, что отличает их от олигофренов, которые вообще слабо поддаются обучению.

Дав краткую характеристику всем выделенным З.И. Калмыковой типам неуспевающих учащихся, необходимо отметить, что ее классификация имеет ряд достоинств и недостатков.

Недостатком можно назвать то, что в качестве причины неуспеваемости были названы лишь недостатки мыслительной деятельности и не учтена несформированность мотивации учения.

Достоинством этой классификации является учет биологических причин неуспеваемости, особое выделение педагогической запущенности и несформированность положительных качеств ума, выделение в особый тип детей с преобладанием наглядного мышления и недостаточной сформированностью словесно-логического.

ТИПОЛОГИЯ Н. И. МУРАЧКОВСКОГО

На этой основе выделено три типа неуспевающих учащихся:

1. Первый тип характеризуется низкой обучаемостью, сочетающейся с положительным отношением к учению и сохранением позиции учащегося.

2. Второй тип отличается высоким качеством мыслительной деятельности, сочетающейся с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной утрате позиции учащегося.

3. Третий тип проявляется в низкой обучаемости, сочетающейся с отрицательным отношением к учению при частичной или полной утрате позиции учащегося.

В основу деления 2-х первых типов на подтипы Н.И. Мурачковский положил 2 показателя:

- Средства, с помощью которых учащийся компенсирует успех в учении;

- Наличие или отсутствие направленности на определенный тип деятельности в будущем.

Для учащихся *первого типа* характерна общая незрелость абстрактного мышления сочетающаяся со стремлением конкретизировать условие и способы решения задачи. Эта тенденция позволяет достичь некоторых успехов в учебе. Учебный материал такие дети усваивают с трудом, главным образом из-за недостатков аналитической деятельности, которая осуществляется "короткими звеньями" и в следствии этого направлена только на часть задачи, но не на задание в целом.

К учащимся *первого подтипа* относятся те, которые стремятся компенсировать неуспех в учебной деятельности с помощью какой-либо практической деятельности. Занятие такой деятельностью накладывают отпечаток на характер их мышления.

Для учащихся этого типа характерно наличие направленности на определенный тип деятельности в будущем, более или менее ясно представление о желаемой профессии. Обычно эта направленность зависит от содержания практической деятельности, которой они компенсируют свои неудачи в учении. В связи с этим такие учащиеся дают себе весьма объективную самооценку.

Для учащихся *второго подтипа* характерно стремление избегать различного рода трудностей в учебной работе. Пытаясь добиться успехов в учебе, они прибегают к недозволенным средствам: списыванию, подсказкам и т.д. Эти дети

относятся ко всякой иной работе так же, как и учебе. У них весьма ограниченный запас представлений об окружающем мире. В отличие от школьников первого подтипа, они даже не пытаются вникнуть в смысл учебного задания. Как правило, они не думают о будущем. Уровень притязания личности и самооценка ситуативны.

Учащиеся *второго типа* обычно приходят в школу с хорошей предварительной подготовкой и желанием учиться. Качество учебной работы зависит от того, насколько им нравится или не нравится тот или иной предмет, урок, учитель. В связи с этим необходимость сосредоточить внимание, напрягать память, активно мыслить вызывает у них неудовольствие. Неудача в учении приводит к моральному конфликту, который возникает на почве противоречий между интеллектуальными возможностями и их реализацией в учебной деятельности. Это в свою очередь приводит к отчуждению от коллектива класса. Планы на будущее не связаны с учением. Интересы их разнообразны, порой среди них важное место занимают познавательные интересы не связанные со школой.

Самооценка и уровень притязания не устойчивы. Среди школьников второго типа можно выделить 2 подтипа. К *первому подтипу* относятся учащиеся, которые свое неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют интеллектуальной деятельностью не связанной с учением. Планы на будущее определяются характером деятельности, с помощью которой они компенсируют неуспех в учебе.

Неуспех в учебе у школьников *второго подтипа* приводят их к поискам неформальных коллективов, где они могли бы самоутвердиться. У этих детей нередко наблюдаются интересы и склонности, имеющие отрицательную направленность. Они действуют преимущественно в направлении удовлетворения своих собственных потребностей. Такие школьники часто теряют позицию ученика. Они грубо нарушают дисциплину и имеют у учителей плохую репутацию.

Учащиеся третьего типа характеризуются низким уровнем мыслительной деятельности и отрицательной мотивацией. Для этих детей характерно общее и глубокое отставание в учебе, как правило они не успевают по нескольким предметам. Часто в качестве сопутствующих факторов выступают неблагоприятные социальные условия, низкий уровень общего развития, педагогическая запущенность, а возможно и задержка психического развития. Эти учащиеся нуждаются в более подробной диагностике и вероятно обучению по специальной программе.

Приведенная классификация не является совершенной. В ней в частности не нашли места учащиеся, слабая успеваемость которых обусловлена биологическими факторами. К достоинствам данной классификации можно отнести учет особенностей мыслительной и мотивационной сферы, а также выделение типов неуспевающих школьников в зависимости от их сочетания. Важной особенностью является и то, что Н.И. Мурачковский достаточно широко раскрыл личностные особенности каждого типа учащихся, не ограничиваясь только причинами их неуспеваемости. Ориентируясь на типологию Н.И. Мурачковского, можно сформулировать следующие рекомендации по работе с неуспевающими учащимися:

Первый тип учащихся, характеризующийся низкой обучаемостью, сочетающейся с положительным отношением к учению и сохранением позиции школьника.

При работе с такими учащимися не рекомендуется «ломать» их, если интересы школьника направлены на какое-либо нравящееся ему дело: работа в цехе, у станка, с автомобилем и т.д. Задача педагога состоит в том, чтобы связать любимое дело учащегося с предметами, преподаваемыми в школе.

- Формирование продуктивно-практического мышления.

- Дополнительные занятия помогут неуспевающему школьнику лучше разобратся в учебном материале. Работа в кружках и факультативах так же будет являться развивающим фактором.

- Формирование профессионально - значимых качеств личности.

- Контроль со стороны родителей, а так же педагогическая работа с ними.

К учащимся *второго подтипа* нужен индивидуальный подход т.к. у них нет устойчивой направленности на определенную деятельность.

- Необходимо формировать познавательные и профессиональные интересы, трудовые навыки.

- Работать над самооценкой личности.

- На занятиях лучше давать сравнительно простые задания, не выходящие за пределы "зоны актуального развития", за исполнением которых необходимо осуществлять контроль.

Второй тип учащихся характеризуется согласно классификации Н.И. Мурочковского высокой обучаемостью и отрицательной мотивацией к учению.

1. При работе с этой группой учащихся (первый подтип):

- Необходимо выяснить причину негативного отношения к учебе, узнать интересы, потребности, склонности учащегося.

- Практически показать связь между его интересами и школьными предметами.

- Помочь самоутвердиться в официальном коллективе.

- Создать условия для реализации способностей. Склонностей, интересов.

- Воспитание волевых качеств личности

- Работа над самооценкой личности.

2. Учащиеся второго подтипа требуют особого подхода:

- Необходимо установить контакт с учащимися.

- Изменить внутреннюю позицию, морально-нравственные установки

- Воздействие на личность через референта, имеющего положительную направленность.

- Изучение интересов, потребностей, склонностей.

- Помочь самоутвердиться в официальном коллективе.

- Необходимо проведение профессиональной работы.

- Осуществлять постоянный, но не мелочный контроль.

- Работа с родителями.

ТИПОЛОГИЯ Т.А ШИЛОВОЙ

(Классификация отставания в учении и отклонений в поведении)

В качестве основы для построения типологии Т.А. Шилова использовала рассогласования между мотивационной и операционной сферами психического развития. А так же внутри каждой из них; между внешними условиями и внутренним отношением ребенка к ним, с учетом психодинамических особенностей.

Мотивационная сфера включает все виды мотивов и целей, интересов и отношений ребенка. *Операционная* – содержит характеристики учебных действий и способ же методов и форм умственной деятельности. К психосоматической сфере принято относить здоровье ученика, состояние зрительного и слухового анализаторов, а так же двигательной системе его организма.

Крайне важно различать первичные рассогласования как наиболее фундаментальные причины наблюдения в развитии и вторичные, которые на них наслаиваются. В ходе диагностики устанавливается иерархия первичных и вторичных рассогласований у каждого неблагополучного ученика.

I тип рассогласований: между операционной и мотивационной сферами личности учащегося. Возможны три варианта.

Первичные рассогласования	Вторичные рассогласования	Распространенное в педагогической практике обозначение нарушения
А) Операционная сфера отстает от мотивационной	Между неумением учиться и желанием учиться	Педагогическая запущенность
Б) Мотивационная сфера отстает от операционной	Между нежеланием учиться, отсутствием интереса к учению и умением учиться	Умственная. Интеллектуальная. Познавательная пассивность
В) Отставания и в операционной и в мотивационной сферах	Между неумением учиться, нежеланием учиться и необходимостью учиться	Общее отставание в учении.

I тип, вариант "А": учащийся на уроках следит за работой класса, поднимает руку, активен. Но обычно отвечает не правильно, так как не может выделить главное, общие признаки, дать определение известным понятиям, затрудняется с кратким пересказом текста. Вызывает трудности переход от одного вида деятельности к другому. При проверке своего письменного задания не может найти, заметить ошибки. Тяжело переживает неуспехи в учебе, хочет учиться лучше, охотно принимает помощь учителя, сверстников, но избегает дополнительных занятий. Развивающе-коррекционная работа может опираться на сформулированную мотивацию, желание учиться и активность.

I тип, вариант "Б": нежелание учиться выражается в крайних формах - от категорического протеста до полной покорности, исполнительности. Отсутствует привычка думать, решать задачи. Выбирает легкие пути достижения целей, не скрывает не заинтересованность в работе, стремления получить быстрый результат без достаточного осмысления. Пассивность, есть проблемы в знаниях, не проявляет любознательности, самостоятельности. В то же время умеет обобщать. Конкретизировать. Строить логические связи, может адекватно оценить результаты своей работы, но эти потенциальные способности актуализируются лишь в тех случаях, когда ему становится интересно. *Развивающе – коррекционная работа* должна начинаться с поощрения первых успехов в интеллектуальной и познавательной деятельности, с пробуждением положительного отношения к учебе, с выработкой приемов перехода от механического к смысловому запоминанию. В развитии навыков интеллектуальной деятельности помогут длительные по времени и монотонные по характеру задания. Важно подключить к работе родителей для создания атмосферы познавательной заинтересованности в семье.

I тип, вариант "В": учащийся не умеет выделять существенные и второстепенные признаки, производить квалификацию, действовать по аналогии. Он не справляется с пересказом текста, особенно в сокращенном варианте, с составлением плана. Тяжело переключается с одного вида деятельности на другой, долго усваивает условия задачи и в процессе решения постоянно к ним возвращается, характерна слабая мотивация учения, несформированность различных регуляторных механизмов. Он постоянно беспокоится, что у него что-то не получается, часто не верит в свои силы. Можно полагать, что его общее нежелание и неумение учиться - своеобразный механизм защиты от умственного напряжения, неприятной работы. *Развивающе - коррекционная работа* должна быть организована таким образом, чтобы она была посильной; ее следует ориентировать на развитие мышления, памяти, внимания, на формирование положительного отношения к школе.

II тип рассогласований: внутри операционной сферы. В этом случае возможны варианты.

Первичные рассогласования	Вторичные рассогласования	Распространенное в педагогической практике обозначение нарушения
А) Наличие знания опережает умение учиться	Между сформированностью учебных действий и запасом знаний	Знания усваиваются нерациональными способами
Б) Отдельные характеристики знаний (виды, уровни, качество) не согласуются друг с другом	Между знанием теории и фактов: между продуктивным и репродуктивным уровнями усвоения знания	Механическое заучивание, формальное усвоение знаний.
В) Отдельные компоненты учебной деятельности (учебные цели, потребности, мотивы, операции, самоконтроль) не согласуются друг с другом.	Между умением ученика ставить задачи и осуществлять самоконтроль и умением выполнять учебные действия.	Различные варианты неумения учиться, неспособность проверять и оценивать свои действия.

Г) Рассогласования между обученностью, наличием запасом знаний и обучаемостью, способностью к дальнейшему усвоению знаний и способов их добывания.	Между наличием уровнем умения учиться и готовностью принять помощь как важным показателем обучаемости.	Низкая обучаемость
Д) Отдельные показатели умственного развития относительно отстают друг от друга.	Между интеллектуальной инициативой и умением действовать в уме.	Низкий уровень способностей.

II тип, вариант "А": учащийся использует в процессе учения нерациональные способы. Обладает хорошим запасом знаний, но отвлекается при изложении нового материала, упустив главное при восприятии темы, невнимателен на уроках, самостоятельно готовить уроки не может. Вместе с тем уровень познавательных способностей у него достаточный для усвоения школьного материала. Учителя говорят о нем, что на «уроке не работает». В общественной жизни класса активен, доминирующим мотивом поведения является потребность в признании со стороны сверстников, взрослых. Таким образом недостаточно сформированные умения учиться, нарушения волевой сферы проявляются в неспособности самостоятельно осуществлять трудную и монотонную работу. *Развивающе – коррекционная работа* может включать формирование интеллектуальной инициативы, преодоление значительных пробелов в знаниях, развитие самостоятельности, выдержки, дисциплинированности при доброжелательном и постоянном внешнем подкреплении учебных успехов.

II тип, вариант "Б": учащийся использует в учебной работе механические действия, не может осознать суть умственного усилия; на уроках достаточно активен; знание фактов опережает знание законов и теорий; умеет оперировать конкретными сведениями на уроках по различным учебным предметам. Вместе с тем затрудняется в ответах на вопросы о закономерностях, плохо ориентируется в обобщенном материале. *Развивающе –коррекционная работа* должна включать развитие словесно-логической связи, абстрактного мышления, мыслительных операций: общения, синтеза, обобщения, продуктивного уровня усвоения знаний.

II тип, вариант "В": не имеет развитых интеллектуальных способностей; редко задает вопросы на уроках; самостоятельно не пробует решать трудные задания. При обращении учителя часто теряется, молчит; не может адекватно оценить результаты своего труда, при получении плохой оценки плачет; на уроках работаем механически, повторяя за учителем его действия, так как смысл целей учебной работы во многом недоступен. Характерен репродуктивный вид деятельности, внимание неустойчивое, на новое реагирует слабо. Вместе с тем хорошо справляется с заданиями низкого уровня трудности, успешно пользуется набором усвоенных операций. Его неуспеваемость – результат недостаточного внимания со стороны учителей, родителей. *Развивающе –коррекционная работа* может включать формирование самооценки, самоконтроля; развитие волевых качеств, учебной мотивации, учебных потребностей.

III тип рассогласований: внутри мотивационной сферы, варианты.

Первичные рассогласования	Вторичные рассогласования	Распространенное в педагогической практике обозначение нарушения
А) Целеполагание (воля) не согласуется с мотивами/ побуждениями.	Между мотивами и целями	Слабоволие, отсутствие прилежания, усердия.
Б) Внешние и внутренние мотивы развиваются не синхронно	Между различными видами мотивов: внешние мотивы опережают внутренние.	Учится под давлением извне.
В) Осознаваемые и реально действующие мотивы развиваются не синхронно	Между усвоенными мотивами и реально действующими	Низкий уровень воспитанности т.е. формальное осознание мотивов.
Г) Отклонения в аффективно-эмоциональной сфере: аффект неадекватности	Между притязаниями, самооценкой и реальными возможностями удовлетворить свои притязания	Аффект неадекватности, неудовлетворенность, эмоциональное неблагополучие, повышена обидчивость.

III тип, вариант "А": такой ученик на уроках неусидчив, невнимателен; на замечания учителя реагирует бурно; не умеет слушать инструкцию, поэтому допускает ошибки при выполнении учебных задач. Он не выдержан, у него отсутствует целеустремленность и инициатива; часто нарушает дисциплину в классе, грубит учителям, сверстникам, плохо контролирует свое поведение. Не может доводить до конца начатое дело, не умеет преодолевать препятствия, встречающиеся на пути к достигнутой цели. Вместе с тем, когда охотно берется за выполнение какого либо задания, он очень активен, стремится к лидерству, однако большим авторитетом у детей не пользуется, потому что в игре не придерживается правил, принятых сверстниками, иногда проявляет агрессию по отношению к детям требующим играть по правилам. Рассмотренные данные свидетельствуют о наличии достаточной мотивации и нехватки волевой активности, связанной со слабой нервной системой (возможно это результат тяжелой беременности или родов у матери); он страдает от дефицита доброжелательного отношения со стороны взрослых, неадекватной реакции учителей, родителей на свое поведение. *Развивающе – коррекционная работа* должна носить индивидуальный характер и включать: формирование способности выходить из затруднений и ошибочных действий; преодолевать внешние и внутренние трудности; самостоятельно ставить цели, возвращаться к нерешенным задачам, а так же участвовать в групповых занятиях по психо-гимнастике, ролевых играх с опорой на развитую мотивацию.

III тип, вариант "Б": учащийся не имеет внутренней побудительной силы к учению; в известной степени находится под непосредственным влиянием взрослых; приспосабливается к обстоятельствам для получения удовлетворительной оценки: списывает, ждет подсказку. Желание хорошо учиться ограничивается стремлением оказаться на уровне требований, предъявляемых учителем, но при этом отсутствует познавательная и личная мотивация.

Интерес к обучению эпизодический и зависит от степени внешней стимуляции; главным мотивом в учебной деятельности являются оценка и одобрение учителя. Потребность в общении с учителями, сверстниками, в их одобрении, желание занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений удовлетворяются часто за счет внешней стимуляции, но одного этого оказывается недостаточно для его успешной учебной деятельности. *Развивающие – коррекционная работа* может осуществляться в группе развития самосознания и предполагает выработку адекватной самооценки, укрепления веры в свои силы, стимуляцию внутренней мотивации.

III тип, вариант "Г": у учащегося наблюдается в учении и снижение успеваемости, что связано с неумением работать. Он идет по пути наименьшего сопротивления, игнорирует свои неудачи, часто объясняя их «происками» и недоброжелательностью учителей. Отвергает мысль, что причины неуспеха кроются в его собственных недостатках; не анализирует сложившуюся ситуацию и не обнаруживает стремления преодолеть трудности; не видит и не понимает их причин. Часто обижается, проявляет агрессивность по отношению к учителям, сверстникам, которые разоблачают при других его несостоятельность. Выработан аффект неадекватности, который является защитной реакцией, позволяющей оградиться от нежелательных воздействий окружения и как-то сохранить удовлетворяющую его самооценку. Аффект неадекватности нарушает нормальные взаимоотношения учащегося с окружающими, и это отражается на его эмоциональном состоянии; формирует такие черты характера, как обидчивость, мнительность, подозрительность, недоверие к людям, агрессивность, замкнутость. *Развивающие – коррекционная работа* должна заключаться в развитии коллективистической направленности личности, стремления принести пользу людям, в формировании потребности быть постоянно занятым каким-то делом, интерес к которому затормозит процесс развития аффекта неадекватности.

IV тип рассогласований: внешних социальных условий и внутреннего отношения ребенка.

Первичные рассогласования	Вторичные рассогласования	Распространенное в педпрактике обозначение нарушения
А) Реакция на ограничение возможности удовлетворить жизненно важные потребности (депривация)	Между потребностью в психологической помощи и ее отсутствием.	Неадекватное поведение (страх, аутизм, закрытость и т.п.)
Б) Деадаптация или отклонение форм поведения от требований окружающей среды	Между нравственным знанием, убеждениями и реальными поступками	Неумение приспособиться к требованиям социума.
В) дезинтеграция и нарушение целостности личности	Между целостным образом самого себя и умением называть конкретные характеристики своей личности	Социальная пассивность, нерешительность, неуверенность, неумения прогнозировать свое поведение

Г) Отдельные стороны личности (нравственные знания, убеждения, нравственное поведение) не согласуется с другом	Между нравственным знанием и поведением (барьер со стороны ученика) как следствие педагогических ошибок взрослых	Низкая воспитанность, низкая воспитуемость, трудновоспитуемость
Д) Реальное поведение отстает от общепринятых норм (девиантное поведение)	Между целью и социально приемлемыми средствами ее достижения	Асоциальное поведение, импульсивное следование проявлениям агрессивного поведения.
Е) Поведение, опирающиеся на искаженные социальные и устойчивые асоциальные нормы, включающие совершение реального асоциального поступка (делинквентное поведение)	На уровне нравственных знаний между общепринятыми социальными нормами группы, выработка своего морального кодекса с опорой на искаженные представления.	Противоправные действия, психологическая напряженность, упрямство, конфликтность, закрытость, аутизм, трудновоспитуемость.

IV тип, вариант "А": Ребенок не сообщает о своих переживаниях, не высказывает никаких пожеланий и не строит планов на будущее; пассивен и даже апатичен. В разговоре со взрослыми остается малообщителен, хотя в кругу сверстников более коммуникабелен; преобладают тревожные тенденции страхи. Наблюдаются нарушения в мелкой и крупной моторике, стойкое расстройство координации движений, быстрая истощаемость. Сложность в процессе овладения навыков звукового анализа слова, затруднения при разделении текста на смысловые части. Не умеет работать самостоятельно, его отвлекают посторонние раздражители. Таким образом, депривация как неудовлетворение потребности в материнской любви, заботе, эмоциональном контакте привела к возникновению тревожности, депрессии, страха, интеллектуальных расстройств. *Развивающе – коррекционная работа* может состоять в оказании психологически обоснованной помощи, в выработке правильной позиции по отношению к людям; в научении снятию позиции негативизма; в организации социального включения в группу с обеспечением определенного статусного места.

IV тип, вариант "Б": наблюдаются нарушения успеваемости, пониженная познавательная активность, недостаточные способности к обучению, чрезмерная невнимательность, неусидчивость, расторможенность. Так же быстрая утомляемость, низкий уровень любознательности, скудность устной речи; имеется устойчивое предпочтение игровых видов деятельности. Часто нарушает школьные нормы поведения, принятые формы общения с учителями, в коллективе; включаясь в игру нарушает правила, установленные сверстниками. Жалуется, что его постоянно обижают, однако сам нередко является источником всевозможных. Конфликтов; не умеет соотносить свои действия с действиями других людей. Легко забывает о поручениях, не переживает по поводу того, что не выполнил обещанного. Состояние дискомфорта усугубляется чувством тревожности, раздражительностью, драчливостью. *Развивающе – коррекционная работа* должна быть направлена на устранение

нарушений во взаимоотношениях с окружающими, включить целенаправленное воздействие на семью для установления бесконфликтного общения; ориентировать учителей на индивидуализацию обучения и воспитания, на осуществление приемов психологической помощи, поддержки.

У тип рассогласований: соматической сфере - содержит следующие варианты.

Первичные рассогласования	Вторичные рассогласования	Распространенное в подпрактике обозначение нарушения
А) Задержка психического развития	Между отдельными проявлениями отставания: низкий темп усвоения знаний, большое количество ошибок, неэкономичность, преобладание репродуктивного уровня	Дети с задержкой психического развития
Б) Астенические состояния	Между отдельными отставаниями, повышенная утомляемость и истощаемость, слабая выносливость, низкие энергетические возможности, низкая мобилизуемость	Дети с нервным истощением, с ослабленной памятью, вниманием
В) Реактивные состояния конфликтные переживания	Между отдельными отставаниями, тяжелые психические переживания, неадекватность эмоциональных реакций, робость	Раздражительность, заикание, тикозные подергивания, страх.
Г) Нарушения в работе анализаторов	Между отдельными проявлениями отставаний: снижение слуха, зрения, понижение двигательных функций.	Слабослышащие, слабовидение, малоподвижные.

У тип, вариант "А": низкая успеваемость, при выполнении учебных заданий он не может быстро понять условия задачи, установить первично – следственные связи, имеет низкий уровень оперативной памяти, неустойчивое внимание. У него малый объем знаний и представлений об окружающем мире; дефекты речи, слабо развитая мотивация учения; работоспособность на уроках ниже реальных возможностей. В поведении у учащихся имеются отклонения, мешающие установлению коммуникативного контакта, они эмоционально неустойчивы; невротоподобные состояния наслаиваются на соматически неблагоприятный фон (хронические очаги инфекции, заболевания желудочно – кишечного тракта). Имеет неадекватную завышенную самооценку, недостаточную сформированность навыков самообслуживания. Таким образом его можно характеризовать как ученика с нереализованными возрастными потенциальными возможностями психического развития, общей психической незрелостью, недостаточностью общения с окружающими, ущербным развитием личности; отсутствием объективной самооценки. *Развивающе – коррекционная работа* должна включать занятия в классах выравнивания для де-

тей с более грубым отклонением в психическом развитии, но с учетом состояния здоровья (щадящий режим, дозированная нагрузка).

Мы кратко изложили классификацию отставания в учении, отклонений в поведении учащихся. Для каждого из типов отклонения необходимо подобрать адекватные приемы диагностики и коррекции; желательно чтобы эти приемы стоились на конкретном учебном материале и включались в реальный учебный процесс.

5. ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ НАБОР ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ НЕУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ НА МОТИВАЦИЮ К УСПЕХУ (Т. ЭЛЕРСА)

Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте "ДА" или "НЕТ".

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
3. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.
4. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
5. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
6. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
7. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
8. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
9. Я более доброжелателен, чем другие.
10. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем добился бы успеха.
11. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах отдыха.
12. Усердие - это не основная моя черта.
13. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
14. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
15. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
16. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
17. Препятствия делают мои решения более твердыми.
18. У меня легко вызвать честолюбие.
19. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
20. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
21. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
22. Нужно полагаться только на самого себя.
23. В жизни мало вещей более важных, чем деньги.
24. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
25. Я менее честолюбив, чем многие.
26. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
27. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
28. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
29. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
30. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.

31. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь' делать это как можно лучше.
32. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
33. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
34. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
35. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
36. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
37. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
38. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
39. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца
40. Я завидую людям, которые не загружены работой.
41. Я не завидую тем, кто стремиться к власти и положению
42. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Ключ

Вы получили по 1 баллу за ответы « Да» на следующие вопросы: 2,,4,5,7,8,9,10,14,15,16,17,21,22,25,26,27,28,29,30,32,37,41.

Вы так же получили по одному баллу за ответы « Нет» на вопросы: 6,13,18,20,24,31,36,38,39.

Ответы на вопросы 1,11,12,19,23,33,34,35,40 не учитываются. Подсчитайте сумму набранных баллов.

Результат

От 1-10 баллов: низкая мотивация к успеху

От 11-16 баллов: средний уровень мотивации

От 17-20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации

Свыше 21 баллов: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Анализ результата

Результат теста «мотивация к успеху» следует анализировать вместе с результатами двух следующих тестов: теста «Мотивация к избеганию неудач» и теста «готовность к риску».

Исследования показали, что люди, умеренно сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация на успех влияет на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

К тому же людям, ориентированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска. Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху – достижению цели.

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ НА МОТИВАЦИЮ К ИЗБЕГАНИЮ НЕУДАЧ (Т. ЭЛЕРСА)

Инструкция: Вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой. В каждой строке выберите одно из 3-х слов, которое наиболее точно Вас характеризует, и пометьте его.

1	2	3
1. Смелый	бдительный	предприимчивый
2. Кроткий	робкий	упрямый
3. Осторожный	решительный	пессимистичный
4. Непостоянный	бесцеремонный	внимательный
5. Неумный	трусливый	не думающий
6. Ловкий	бойкий	предусмотрительный
7. Хладнокровный	колеблющийся	удалой
8. Стремительный	легкомысленный	боязливый
9. Незадумывающийся	жеманный	непредусмотрительный
10. Оптимистичный	добросовестный	чуткий
11. Меланхолический	сомневающийся	неустойчивый
12. Трусливый	небрежный	взволнованный
13. Опрометчивый	тихий	боязливый
14. Внимательный	неблагоразумный	смелый
15. Рассудительный	быстрый	мужественный
16. Предприимчивый	осторожный	предусмотрительный
17. Взволнованный	рассеянный	робкий
18. Малодушный	неосторожный	бесцеремонный
19. Пугливый	нерешительный	нервный
20. Исполнительный	преданный	авантюрный
21. Предусмотрительный	бойкий	отчаянный
22. Укрошенный	безразличный	небрежный
23. Осторожный	беззаботный	терпеливый
24. Разумный	заботливый	храбрый
25. Предвидящий	неустршимый	добросовестный
26. Поспешный	пугливый	беззаботный
27. Рассеянный	опрометчивый	пессимистичный
28. Осмотрительный	рассудительный	предприимчивый
29. Тихий	неорганизованный	боязливый
30. Оптимистичный	бдительный	беззаботный

Ключ

Вы получаете по 1 баллу за следующие выборы, приведенные в ключе. (Первая цифра перед дефисом означает номер строки, вторая цифра после дефиса - номер столбца, в котором нужно слово; например, 1/2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце - «бдительный»). Другие выборы баллов не получают.

Ключ подсчета

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Результат

Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

От 2 до 10 баллов: низкая мотивация к защите; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: высокий уровень мотивации; свыше 20 баллов: слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Анализ результата

Результат анализируется вместе с тестами « Мотивация к успеху» и « Готовность к риску».

Исследования Д.Мак – Клеманда показали, что уровни с высоким уровнем защиты, то есть страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех.

Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу.

Немецкий ученый Ф. Буркард утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от 3-х факторов:

- степени предполагаемого риска;
- преобладающей мотивации;
- опыта неудач на работе.

Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства:

- первое, когда без риска удастся получить желаемый результат;
- второе, когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю.

Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т.е. мотивацию к избеганию неудач.

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ СТЕПЕНИ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ (ШУБЕРТА)

Инструкция: Оцените степень своей готовности совершить действия, о которых Вас спрашивают. При ответе на каждый из 25 вопросов поставьте соответствующий балл по следующей схеме:

2 балла - полностью согласен, полное «ДА»;

1 балл - больше «ДА», чем «НЕТ»;

0 баллов - ни «ДА», ни «НЕТ», нечто среднее;

-1 балл - больше «НЕТ», чем «ДА»;

-2 балла - полное «НЕТ».

1. Превысили бы Вы установленную скорость, чтобы быстрее оказать необходимую медицинскую помощь тяжелобольному человеку?
2. Согласились бы Вы ради хорошего заработка участвовать в опасной и длительной экспедиции?
3. Стали бы Вы на пути убегающего опасного взломщика?
4. Могли бы ехать на подножке товарного вагона при скорости более 100 км/час?
5. Можете ли Вы на другой день после бессонной ночи нормально работать'?
6. Стали бы Вы первым переходить очень холодную реку?
7. Одолжили бы Вы другу большую сумму денег, будучи не совсем уверенным, что он сможет Вам вернуть эти деньги?
8. Вошли бы Вы вместе с укротителем в клетку со львами при его заверении, что это безопасно?
9. Могли бы Вы под руководством извне залезть на высокую фабричную трубу?
10. Могли бы Вы без тренировки управлять парусной лодкой?
11. Рискнули бы Вы схватить за уздечку бегущую лошадь?
12. Могли бы Вы после 10 стаканов пива ехать на велосипеде?
13. Могли бы Вы совершить прыжок с парашютом?
14. Могли бы Вы при необходимости проехать без билета от Таллина до Москвы?
15. Могли бы Вы совершить автотурне, если бы за рулем сидел Ваш знакомый, который совсем недавно был в тяжелом дорожном происшествии?
16. Могли бы Вы с 10-метровой высоты прыгнуть на тент пожарной команды?
17. Могли бы Вы, чтобы избавиться от затяжной болезни с постельным режимом, пойти на опасную для жизни операцию.
18. Могли бы Вы спрыгнуть с подножки товарного вагона, движущегося со скоростью 50 км/час?
19. Могли бы Вы в виде исключения вместе с семьей другими людьми, подняться в лифте, рассчитанном только на шесть человек?
20. Могли бы Вы за большое денежное вознаграждение перейти с завязанными глазами оживленный уличный перекресток? *
21. Взялись бы Вы за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили?
22. Могли бы Вы после 10 рюмок водки вычислять проценты?

23. Могли бы Вы по указанию Вашего начальника взяться за высоковольтный провод, если бы он заверил Вас, что провод обесточен?
24. Могли бы Вы после некоторых предварительных объяснении управлять вертолетом.
25. Могли бы Вы, имея билеты, но без денег и продуктов, доехать из Москвы до Хабаровска?

Ключ

Подсчитайте сумму набранных Вами баллов в соответствии с инструкцией. Общая оценка теста дается по непрерывной шкале как отклонение от среднего значения. Положительные ответы, свидетельствуют о склонности к риску. Значения теста: от -50 до +50 баллов.

Результат

Меньше -30 баллов: слишком осторожны;
от -10 до +10 баллов: средние значения;
свыше +20 баллов: склонны к риску.

Высокая готовность к риску сопровождается избеганию неудач (защитой). Готовность к риску достоверно связана прямо пропорционально с числом допущенных ошибок!

Исследования дали следующие результаты:

- С возрастом готовность к риску ниже
- У более опытных работников готовность к риску ниже, чем у неопытных.
- У женщин готовность к риску реализуется при более определенных условиях, чем у мужчин.
- У военных командиров и у руководителей предприятий готовность к риску выше, чем у студентов.
- С ростом отверженности личности, в ситуации внутреннего конфликта растет готовность к риску
- В условиях группы готовность к риску проявляется сильнее, чем при действиях в одиночку, и зависит от групповых ожиданий.

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ САМООЦЕНКИ МОТИВАЦИИ ОДОБРЕНИЯ (ШКАЛА ЛЖИВОСТИ) Д. МАРЛОУ И Д.КРАУНА)

Для оценки правдивости высказывания испытуемых в опросники нередко включают так называемые шкалы лживости или шкалы стремления к одобрению. Ниже приводится один из вариантов такой шкалы, разработанной Д. Марлоу и Д. Крауном.

Инструкция: Внимательно прочитайте каждое из приведенных ниже суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует особенностям вашего поведения, то напишите «Да», если же оно неверно, то – «нет».

1. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку.
2. Я не испытываю колебаний, когда кому – нибудь помочь в беде.
3. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет.
4. Дома я веду себя так же, как в столовой
5. Я никогда ни к кому не испытывал антипатии.
6. Был случай, когда я придумал вескую причину, чтобы оправдаться.
7. Иногда, я люблю позлословить об отсутствующих.
8. Я всегда внимательно слушаю собеседника, кто бы он ни был.
9. Был случай, когда я придумал всякую всячину, чтобы оправдаться.
10. Случалось, я пользовался оплошностью человека.
11. Я всегда охотно признаю свои ошибки.
12. Иногда вместо того, чтобы простить человека, я стараюсь отплатить ему тем же.
13. Были случаи, когда я настаивал на том, чтобы делали по–моему.
14. У меня не возникает внутреннего протеста, когда у меня просят оказать услугу.
15. У меня никогда не возникает досады, когда высказывают мнение, противоположное моему.
16. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что взять с собой.
17. Были случаи, когда я завидовал удаче других.
18. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами.
19. Когда у людей неприятности, я иногда думаю, что они получили по заслугам.
20. Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей.

Ключ

Ответы Да – на вопросы: 1,2,3,4,5,8,11,14,15,16,20.

Ответы Нет – на вопросы: 6,7,9,10,12,13,17,18,19.

Общий итоговый показатель «мотивации одобрения» по шкале получают суммированием всех «работающих» вопросов. Что выше итоговый показатель, тем выше мотивация одобрения и тем, следовательно, выше готовность человека представить себя перед другими как полностью соответствующего социальным нормам. Низкие показатели могут свидетельствовать как о неприятии традиционных норм, так и об излишней требовательности к себе.

СРАВНЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Цель: исследование операций сравнения, анализа и синтеза в мышлении детей и подростков.

Материал: Несколько пар слов для сравнения, отпечатанных на листе бумаги.

Ход выполнения: Испытуемый читает или слушает заданные пары слов и отвечает относительно каждой пары на вопрос «Чем они похожи?», а затем «Чем они отличаются?». Все ответы полностью записывают в протокол. Исследователь на первых примерах может разъяснить испытуемому непонятные ему моменты, а так же должен настаивать на соблюдении испытуемым последовательности выполнения задания: вначале описания сходства, а потом различий.

Анализ результатов: Учитывая то, насколько испытуемый может выделить существенные признаки сходства и различия понятий. Неумение выделять эти признаки свидетельствуют о слабости обобщений и склонности к конкретно-му мышлению. Кроме того, исследователю надо обратить внимание на то, как испытуемый выполняет требование, касающиеся заданий последовательности при выполнении заданий, ему дается легче – нахождение сходств или различий. Дошкольники и младшие школьники вместо выделения общего чаще указывают на различия объектов, поскольку за операцией различия стоит наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. За указанием на общее кроется операция введения в отвлеченную категорию. Таким образом, тот факт, что раньше созревает различие, а затем обобщение, свидетельствует о смене психологических операций, о переходе от наглядных форм мышления к словесно – логическому обобщению. Поэтому для школьников особенно трудным будет задачи таких категорий: например, «ворона – рыба», - слова, у которых трудно найти общее.

У младших школьников возникает операция обобщения, которая принимает форму выделения общих признаков, но очень часто за ней кроется еще наглядное сравнение или введение примеров в общую наглядную ситуацию, для них трудны задачи категории, например «всадник – лошадь»; слова находятся в условиях конфликта, их очень трудно сравнить.

Оценивается так же логичность хода высказываний испытуемого. Имея инертное, вязкое мышление, испытуемый соскальзывает при сравнении слов со сходств на различия или наоборот, отвлекаясь на незначительные, второстепенные моменты, уделяя им большое внимание, может терять нить рассуждений и т. д.

Материал к методике:

Утро – вечер	Яблоко - вишня
Корова – лошадь	Лев - собака
Летчик – танкист	Ворона - воробей
Лыжи – коньки	Молоко - вода
Трамвай – автобус	Золото - серебро
Река – озеро	Сани - телега
Велосипед- мотоцикл	Воробей - курица
Собака – кошка	Дуб – береза
Ворона – рыба	Сказка - песня
Лев – тигр	Картина - портрет
Поезд – самолет.	Лошадь – всадник.

ВЫДЕЛЕНИЕ СУЩЕСТВЕННЫХ ПРИЗНАКОВ

Цель: Методика используется для исследования особенностей мышления, способности дифференциации существенных признаков предметов или явлений и несущественных, второстепенных. По характеру выделяемых признаков можно судить о преобладании того или иного стиля мышления: конкретного или абстрактного.

Материал: Бланк с напечатанными на нем рядами слов. Каждый ряд состоит из 5 слов в скобках и одного – перед скобками.

Тест пригоден для обследования детей и взрослых. Слова в задачах подобраны таким образом, что обследуемый должен продемонстрировать свою способность уловить абстрактное значение тех или иных понятий и отказаться от более легкого, бросающегося в глаза, от неверного способа решения, при котором вместо существенных выделяются частные, конкретно – ситуационные признаки.

Инструкция для детей: Здесь даны ряды слов, которые составляют задания. В каждой строчке перед скобками стоит одно слово, а в скобках 5 слов на выбор. Тебе надо из этих пяти слов выбрать только два, которые находятся в наибольшей связи со словом перед скобками. Например слово перед скобками «сад», а в скобках слова: «растения, садовник, собака, забор, змея». Сад может существовать без собаки, забора, и даже без садовника, но без земли и растений сада быть не может. Значит следует выбрать это 2 слова – земля и растения.

Инструкция для взрослых: В каждой строчке бланка Вы найдете одно слово, стоящее перед скобками, и далее 5 слов в скобках. Все слова, находящиеся в скобках, имеют какое – то отношение к стоящему перед скобками. Выберете только два, которые находятся в наибольшей связи со словом перед скобками.

Бланк

1. Сад (растения, садовник, собака, забор, земля)
2. Река (берег, рыба, рыболов, тина, вода)
3. Город (автомобиль, здания, толпа, улица, велосипед)
4. Сарай (сеновал, лошадь, крыша, скот, стены)
5. Куб (углы, чертеж, сторона, камень, дерево)
6. Деление (класс, делимое, карандаш, делитель, бумага)
7. Кольцо (диаметр, алмаз, проба, окружность, золото)
8. Чтение (глаза, книга, текст, очки, слово)
9. Газета (правда, происшествие, кроссворд, бумага, редактор)
10. Игра (карты, игроки, фишки, наказания, правила)
11. Война (самолет, пушки, сражения, ружья, солдаты)
12. Книга (рисунки, рассказ, бумага, оглавление, текст)
13. Пение (звон, искусство, голос, аплодисменты, мелодия)
14. Землетрясение (пожар, смерть, колебания почвы, шум, наводнение)
15. Библиотека (столы, книги, читальный зал, гардероб, читатели)
16. Лес (почва, грибы, охотник, дерево, волк)
17. Спорт (медаль, оркестр, состязания, победа, стадион)
18. Больница (помещение, уколы, врач, градусник, больные)
19. Любовь (розы, чувства, человек, свидание, свадьба)
20. Патриотизм (город, друзья, родина, семья, человек).

Ответы

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| 1. растения, земля | 11. сражения, солдаты |
| 2. берег, вода | 12. бумага, текст |
| 3. здания, улица | 13. голос, мелодия |
| 4. крыша, стены | 14. колебания почвы, шум |
| 5. углы, сторона | 15. книги, читатели |
| 6. делимое, делитель | 16. почва, дерево |
| 7. диаметр, окружность | 17. состязание, победа. |
| 8. глаза, слово | 18. больные врач |
| 9. Бумага, редактор | 19. чувства, человек |
| 10. правила, игроки | 20. родина, человек |

Этот тест обычно включают в батарею тестов на мышление. Во всех случаях самостоятельного выполнения заданий решения испытуемого следует обсудить, задавая ему вопросы. Нередко в процессе обсуждения испытуемый дает дополнительные суждения, исправляет ошибки.

Все вопросы, решения, а так же дополнительные суждения испытуемого записываются в протокол. Тест предназначен в основном для индивидуального обследования.

Интерпретация: Наличие в большей мере ошибочных суждений свидетельствует о преобладании конкретно-ситуативного стиля мышления над абстрактно-логическим. Если испытуемый дает в начале ошибочные ответы, но потом их исправляет, то это можно интерпретировать как поспешность и импульсивность.

Оценка результатов осуществляется по таблице:

Оценка в баллах									
Количество правильных ответов	0	9	8	6-17	4-15	2-13	0-11		

МЕТОДИКА ДЛЯ ОЦЕНКИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Цель: исследование логического мышления.

Описание: методика предназначена для взрослых. Испытуемым предъявляются 18 логических задач. Каждая задача состоит из 2 логических посылок. Буквы в них находятся в каких-то численных взаимоотношениях между собой. Опираясь на эти логические предпосылки, надо решить, в каком соотношении находятся между собой буквы, стоящие под чертой.

Инструкция: Вам предлагается решить 18 логических задач, каждая из которых включает 2 логические предпосылки. Ваша задача – решить, как соотносятся между собой буквы, стоящие под чертой, и отметить это отношение с помощью математических знаков «>», «<». Время выполнения учитывается. Оценка производится по количеству правильных ответов.

Оценка в баллах									
Количество правильных ответов	8	7	6	4-15	2-13	0-11	-9	-7	

Стимульный материал

- | | |
|--|--|
| 1. А больше Б в 9 раз
Б меньше В в 4 раза
<hr/> В А | 6. А больше Б в 9 раз
Б меньше В в 12 раз
<hr/> В А |
| 2. А меньше Б в 10 раз
Б больше В в 6 раз
<hr/> А В | 7. А больше Б в 6 раз
Б больше В в 7 раз
<hr/> А В |
| 3. А больше Б в 3 раза
Б меньше В в 6 раз
<hr/> В А | 8. А меньше Б в 3 раза
Б больше В в 5 раз
<hr/> В А |
| 4. А больше Б в 4 раза
Б меньше В в 3 раза
<hr/> В А | 9. А меньше Б в 10 раз
Б больше В в 3 раз
<hr/> В А |
| 5. А меньше Б в 3 раза
Б больше В в 7 раз
А В | 10. А меньше Б в 2 раза
Б больше В в 8 раз
А В |
| 11. А меньше Б в 3 раза
Б больше В в 4 раза
<hr/> В А | 15. А больше Б в 4 раза
Б меньше В в 3 раза
<hr/> В А |
| 12. А больше Б в 2 раза
Б меньше В в 5 раз
<hr/> А В | 16. А меньше Б в 3 раза
Б больше В в 3 раза
<hr/> А В |
| 13. А меньше Б в 5 раз
Б больше В в 6 раз
<hr/> В А | 17. А больше Б в 4 раза
Б меньше В в 7 раз
<hr/> В А |
| 14. А меньше Б в 5 раз
Б больше В в 2 раза
<hr/> А В | 18. А больше Б в 3 раза
Б меньше В в 5 раз
<hr/> А В |

Ключ

- | | |
|----------|-----------|
| 1. В < А | 10. А > В |
| 2. А < В | 11. В < А |
| 3. В > А | 12. А < В |
| 4. В < А | 13. В < А |
| 5. А > В | 14. А < В |
| 6. В > А | 15. В < А |
| 7. А < В | 16. А < В |
| 8. В < А | 17. В > А |
| 9. В > А | 18. А > В |

МЕТОДИКА «ЧИСЛОВЫЕ РЯДЫ»

Цель: Исследование логического аспекта математического мышления.

Материал: Лист бумаги с напечатанными на нем примерами.

Инструкция: (Детский вариант) «Внимательно прочитай каждый ряд чисел и на два свободных места впиши такие два числа, которые продолжают данный числовой ряд».

Примеры:

2	4	6	8	1	12	1	1
1	9	3	7		5	4	3
3	3	4	4	5	5	6	6
1	7	2	7	3	7	4	7

№1	3	4	5	6	7	8
№2	5	10	15	20	25	30
№3	8	7	6	5	4	3
№4	9	9	7	7	5	5
№5	0	6	9	12	15	18
№6	8	2	6	2	4	2
№7	5	9	12	13	16	17
№8	27	27	23	23	19	19
№9	8	9	12	13	16	17
№10	1	2	4	8	16	32
№11	22	19	17	14	12	9
№12	4	5	7	10	14	19
№13	12	14	13	15	14	16
№14	24	23	21	20	18	17
№15	1.6	8	4	2	1	1/2
№16	18	14	17	13	16	12
№17	12	13	11	14	10	15
№18	2	5	10	17	26	37
№19	21	18	16	15	12	10
№20	3	6	8	16	18	36

Ключ

№1.	9	10	№11	7	4
№2.	35	40	№12	25	32
№3.	2	1	№13	15	17
№4.	3	3	№14	15	14
№5.	21	24	№15	1/4	1/8
№6.	2	2	№16	15	11

№7.	29	33	№17	9	16
№8.	15	15	№18	50	65
№9.	20	21	№19	9	6
№10.	64	128	№20	38	76

Инструкция: (взрослый вариант) «Вам предъявлены 7 числовых рядов. Вы должны найти закономерности построения каждого ряда и вписать недостающие числа. Время выполнения работы 5 минут»

1)	24	21	19	18	15	13	-	-	7	-
2)	1	4	9	16	-	-	49	64	81	100
3)	16	17	15	18	14	19	-	-	-	-
4)	1	3	6	8	16	18	-	-	6	78
5)	7	16	9	5	21	16	9	-	4	-
6)	2	4	8	10	20	22	-	-	92	94
7)	24	22	19	15	-	-				

Ключ

1)	12	9
2)	25	36
3)	13	20
4)	36	38
5)	13	
6)	44	46
7)	10	4

Интерпретация: Если испытуемый затрудняется при решении подобных задач, это может обозначать, что он плохо анализирует цифровой материал, не видит в нем скрытых закономерностей, поэтому не может ими воспользоваться, следовательно, его логическое мышление в математике развито слабо.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ, ОТНОШЕНИЙ И ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ

Инструкция: Если вы согласны с суждением, то в таблице ответов в соответствующую клетку поставьте цифру 1;

если вы хотите усилить суждение, прибавить слово «очень», то поставьте цифру 2;

если Вы с суждением не согласны, поставьте «-1»;

если вы против этого суждения, то «-2»;

«0» ставиться, если ваше мнение непосредственно или Вы затрудняетесь ответить.

№ п/п	Изучаемое качество	Предметы							Сумма
		Пед	Псих.	Фил.					
	Мотивы учения								
1	На занятиях по этому предмету я работаю с удовольствием								
2	Поэтому предмету хотел бы заниматься в кружке								
3	Хотелось бы, чтобы моя будущая профессия была связана с этим предметом								
4	По этому предмету читаю дополнительную литературу								
	Сумма								
	Причины трудности в учении								
5	Сложность учебного материала								
6	Не нравятся методы и приемы преподавателя								
7	Нет интереса к предмету								
8	Считаю, что данный предмет не пригодится в моей будущей работе								
	Сумма								
	Отношение к преподавателю								
9	Для меня преподаватель по этому предмету является образцом.								
10	У него хорошая методика преподавания								
11	Нравятся его личные качества								
	Сумма								

МЕТОДИКА "СЛОЖНЫЕ АНАЛОГИИ"

Методика используется для оценки логического мышления, может применяться как индивидуально так и в группе.

Содержание методики: обследуемому предлагается на бланке 20 пар слов, отношения между которыми построены на абстрактных связях, на этом же бланке в квадрате "Шифр" расположены 6 пар слов с соответствующими цифрами от 1 до 6. После того, как испытуемый определит отношения между словами в паре, ему надо найти аналогичную пару слов в квадрате "Шифр" и обвести кружком соответствующую цифру. Время выполнения работы 3 мин. Оценка производится по количеству правильных ответов.

Стимульный материал

Шифр

1. Овца – стадо
2. Малина – ягода
3. Море – океан
4. Свет – темнота
5. Отравление – смерть
6. Враг - неприятель

1.	Испуг – бегство.....	1	2	3	4	5	6
2.	Физика – наука.....	1	2	3	4	5	6
3.	Правильно – верно.....	1	2	3	4	5	6
4.	Грядка – огород.....	1	2	3	4	5	6
5.	Пара – два.....	1	2	3	4	5	6
6.	Слово – фраза.....	1	2	3	4	5	6
7.	Бодрый – вялый.....	1	2	3	4	5	6
8.	Свобода – воля.....	1	2	3	4	5	6
9.	Страна – город.....	1	2	3	4	5	6
10.	Похвала – брань.....	1	2	3	4	5	6
11.	Мечь – поджог.....	1	2	3	4	5	6
12.	Десять – число.....	1	2	3	4	5	6
13.	Плакать – реветь.....	1	2	3	4	5	6
14.	Глава – роман.....	1	2	3	4	5	6
15.	Покой – дыхание.....	1	2	3	4	5	6
16.	Смелость – геройство....	1	2	3	4	5	6
17.	Прохлада – мороз.....	1	2	3	4	5	6
18.	Обман – недоверие.....	1	2	3	4	5	6
19.	Пение – искусство.....	1	2	3	4	5	6
20.	Тумбочка – шкаф.....	1	2	3	4	5	6

Ключ

5, 2, 6, 1, 6, 1, 4, 6, 3, 4, 5, 2, 6, 1, 4, 6, 3, 5, 2, 3
 Норма правильных ответов – 5 и выше.

КРАТКИЙ ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ ТЕСТ

Краткий ориентировочный тест (КОТ) относится к категории тестов умственных способностей (IQ). Тесты IQ свидетельствуют об общем уровне интеллектуального развития индивида. В тестах на определение IQ индивиду предъявляется серия заданий, подобранных таким образом, чтобы была обеспечена адекватная выборка всех важнейших интеллектуальных функций для проникновения в "критические точки интеллекта" (Анастаси А. Психологическое тестирование, т.1. с.205).

Тест, который Вам будет предложен сейчас, содержит 50 вопросов. На выполнение всех заданий Вам дается 20 минут. Ответьте на столько вопросов, на сколько сможете, не тратьте много времени на один вопрос, если вопрос кажется слишком трудным, переходите к следующему вопросу. Может быть у Вас останется время вернуться к трудному заданию.

Все вопросы задавайте сейчас. Во время выполнения теста на Ваши вопросы отвечать не будут.

1. Одиннадцатый месяц года – это:

- 1 – ОКТЯБРЬ;
- 2 – МАЙ;
- 3 – НОЯБРЬ;
- 4 – ФЕВРАЛЬ.

2. СУРОВЫЙ является противоположным по значению слову:

- 1 – РЕЗУИЙ;
- 2 – СТРОГИЙ;
- 3 – МЯГКИЙ;
- 4 – ЖЕСТКИЙ;
- 5 – НЕПОДАТЛИВЫЙ.

3. Какое из приведенных ниже слов отлично от других?

- 1 – ОПРЕДЕЛЕННЫЙ;
- 2 – СОМНИТЕЛЬНЫЙ;
- 3 – УВЕРЕННЫЙ;
- 4 – ДОВЕРИЕ;
- 5 – ВЕРНЫЙ.

4. Верно ли то, что сокращение "н.э." означает "нашей эры" ("новой эры")?

- 1 – ДА;
- 2 – НЕТ.

5. Какое из следующих слов отлично от других?

- 1 – ЗВОНИТЬ;
- 2 – БОЛГАТЬ;
- 3 – СЛУШАТЬ;
- 4 – ГОВОРИТЬ;
- 5 – НЕГ ОТЛИЧАЮЩИХСЯ СЛОВ.

6. Слово БЕЗУКОРИЗНЕННЫЙ является противоположным по своему значению слову:

- 1 – НЕЗАПЯТНАННЫЙ;
- 2 – НЕПРИСТОЙНЫЙ;
- 3 – НЕПОДКУПНЫЙ;
- 4 – НЕВИННЫЙ;
- 5 – КЛАССИЧЕСКИЙ.

7. Какое из приведенных ниже слов относится к слову ЖЕВАТЬ, как ОБОНЯНИЕ к НОС?

- 1 – СЛАДКИЙ;
- 2 – ЯЗЫК;
- 3 – ЗАПАХ;
- 4 – ЗУБЫ;
- 5 – ЧИСТЫЙ.

8. Сколько из приведенных ниже пар слов являются полностью идентичными?

- | | |
|------------------|------------------|
| Sharp, M.C | Sharp, M.C |
| Fielder, E.N. | Filder, E.N. |
| Connor, M.C. | Conner, M.G. |
| Woesner, O.W. | Woerner, O.W. |
| Soderquist, P.E. | Soderquist, B.E. |

9. ЯСНЫЙ является противоположным по смыслу слову:

- 1 – ОЧЕВИДНЫЙ;
- 2 – ЯВНЫЙ;
- 3 – НЕДВУСМЫСЛЕННЫЙ;
- 4 – ОТЧЕТЛИВЫЙ;
- 5 – ТУСКЛЫЙ.

10. Предприниматель купил несколько подержанных автомобилей за 3500 долларов, а продал их за 5500, заработав на этом 50 долларов за автомобиль. Сколько автомобилей он передал?

11. Слова СТУК и СТОК имеют:

- 1 – сходное значение;
- 2 – противоположное;
- 3 – ни сходное, ни противоположное.

12. Три лимона стоят 45 копеек. Сколько (в копейках) стоят 1,5 дюжины?

13. Сколько из этих 6 пар чисел являются полностью одинаковыми?

5296	5296
66986	69686
834426	834426
7354256	7354256
61197172	61197172
83238324	83238234

14. БЛИЗКИЙ является противоположным по значению слову:

- 1 – ДРУЖЕСКИЙ;
- 2 – ПРИЯТЕЛЬСКИЙ;
- 3 – ЧУЖОЙ;
- 4 – РОДНОЙ;
- 5 – ИНОЙ.

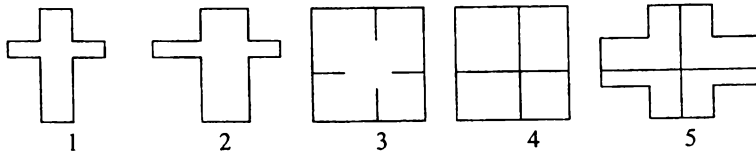
15. Какое число является наименьшим?

- 1) 6
- 2) 0,7
- 3) 9
- 4) 36
- 5) 0,31
- 6) 5

16. Расставьте предлагаемые ниже слова в таком порядке, чтобы получилось правильное предложение. В качестве ответа введите номер последнего слова.

ЕСТЬ	СОЛЬ	ЛЮБОВЬ	ЖИЗНИ
1	2	3	4

17. Какой из приведенных ниже рисунков наиболее отличен от других?



18. Два рыбака поймали 36 рыб. Первый поймал в 8 раз больше, чем второй. Сколько поймал второй?

19. Слова ВОСХОДИТЬ и ВОЗРОДИТЬ имеют:

- 1 – сходное значение;
- 2 – противоположное;
- 3 – ни сходное, ни противоположное.

20. Расставьте предлагаемые ниже слова в таком порядке, чтобы получилось утверждение. Если оно правильно, то ответом будет – 1, если неправильно – 2.

МХОМ ОБОРОТЫ КАМЕНЬ НАБИРАЕТ ЗАРОСШИЙ

21. Две из приведенных ниже фраз имеют одинаковый смысл:

1. Держать нос по ветру.
2. Пустой мешок не стоит.
3. Трое докторов не лучше одного.
4. Не все то золото, что блестит.
5. У семи нянек дитя без глаза.

22. Какое число должно стоять вместо знака "?":

73 66 59 52 45 38 ?

23. Длительность дня и ночи в сентябре почти такая же, как и в:

- 1 - ИЮНЕ;
- 2 - МАРТЕ;
- 3 - МАЕ;
- 4 - НОЯБРЕ.

24. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда заключительное будет:

1 - верно 2 - неверно 3 - неопределенно

Все передовые люди – члены партии.

Все передовые люди занимают крупные посты.

Некоторые члены партии занимают крупные посты.

25. Поезд проходит 75 см. за $\frac{1}{4}$ с. Если он будет ехать с той же скоростью, то какое расстояние (в сантиметрах) он пройдет за 5 с.?

26. Если предположить, что два первых утверждения верны, то последнее:

1 - верно 2 - неверно 3 - неопределенно

Боре столько же лет, сколько Маше.

Маша моложе Жени.

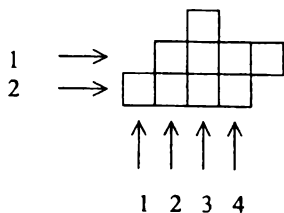
Боря моложе Жени.

27. Пять полукилограммовых пачек мясного фарша стоят 2 рубля. Сколько килограмм фарша можно купить за 80 копеек?

28. Слова РАССТИЛАТЬ и РАСТЯНУТЬ имеют:

- 1 – сходное значение;
- 2 – противоположное;
- 3 – ни сходное, ни противоположное.

29. Разделите эту геометрическую фигуру прямой линией на две равные части.



30. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда последнее:

1 - верно 2 - неверно 3 - неопределенно

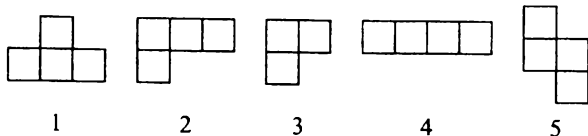
Саша поздоровался с Машей.

Маша поздоровалась с Дашей.

Саша не поздоровался с Дашей.

31. Автомобиль "Жигули", стоимостью 2400 рублей, был уценен во время сезонной распродажи на $33\frac{1}{3}\%$. Сколько стоил автомобиль во время распродажи?

32. Какая из этих фигур наиболее отлична от других?



33. На платье требуется $2\frac{1}{3}$ м ткани. Сколько платьев можно сшить из 42 м?

34. Значения следующих двух предложений:

1 – сходны; 2 – противоположны; 3 – ни сходны, ни противоположны.

Трое докторов не лучше одного.

Чем больше докторов, тем больше болезней.

35. Слова УВЕЛИЧИВАТЬ и РАСШИРЯТЬ имеют:

1 – сходное значение;

2 – противоположное;

3 – ни сходное, ни противоположное.

36. Смысл двух английских пословиц:

1 – схож; 2 – противоположен; 3 – ни схож, ни противоположен.

Швартоваться лучше двумя якорями.

Не клади все яйца в свою корзину.

37. Бакалейщик купил ящик с апельсинами за 36 рублей. В ящике их было 12 дюжин. Он знает, что 2 дюжины испортятся еще до того, как он продаст все апельсины. По какой цене за дюжину (в копейках) ему нужно продавать апельсины, чтобы получить прибыль в $\frac{1}{3}$ закупочной цены?

38. Слова ПРЕТЕНЗИЯ и ПРЕТЕНЦИОЗНЫЙ имеют:

- 1 – сходное значение;
- 2 – противоположное;
- 3 – ни сходное, ни противоположное.

39. Если бы полкило картошки стоило 0,0125 рублей, то сколько килограмм можно было бы купить за 50 копеек?

40. Один из членов ряда не подходит к другим. Каким числом Вы бы его заменили?

$\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{6}$

41. Слова ОТРАЖАЕМЫЙ и ВООБРАЖАЕМЫЙ имеют:

- 1 – сходное значение;
- 2 – противоположное;
- 3 – ни сходное, ни противоположное.

42. Сколько соток составляет участок 70 м на 20 м?

43. Следующие две фразы по значению:

- 1 – сходны; 2 – противоположны; 3 – ни сходны, ни противоположны.
- Хорошие вещи дешевы, плохие дороги.
Хорошее качество обеспечивается простотой, плохое сложностью.

44. Солдат, стреляя в цель, поразил ее в 12,5% случаев. Сколько раз солдат должен выстрелить, чтобы поразить ее сто раз?

45. Один из членов ряда не подходит к другим. Какое число Вы поставили бы на его место?

$\frac{1}{4}$ $\frac{1}{6}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{9}$ $\frac{1}{12}$ $\frac{1}{14}$

46. Три партнера по акционерному обществу "Интенсивник" решили поделить прибыль поровну. Т. вложил в дело 4500 руб., К. – 3500 руб., П. – 2000 руб. Если прибыль составит 2400 руб., то на сколько меньше прибыли получит Т. по сравнению с тем, как если бы прибыль была разделена пропорционально вкладам?

47. Какие две из приведенных ниже пословиц имеют сходный смысл?

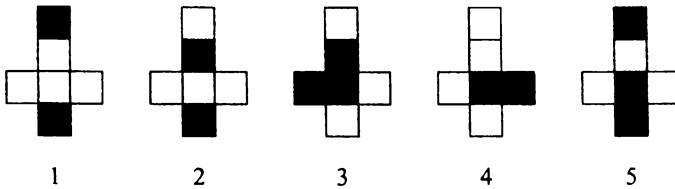
- 1 – Куй железо, пока горячо.
- 2 – Один в поле не воин.
- 3 – Лес рубят, щепки летят.
- 4 – Не все то золото, что блестит.
- 5 – Не по виду суди, а по делам гляди.

48. Значения следующих фраз:

- 1 – сходны; 2 – противоположны; 3 – ни сходны, ни противоположны.
 Лес рубят, щепки летят.
 Большое дело не бывает без потерь.

49. Даны развертки пяти геометрических фигур (кубов).

Две из них принадлежат одинаковым кубам. Какие?



50. В печатающейся статье 24000 слов. Редактор решил использовать шрифт двух размеров. При использовании шрифта большего размера на странице умещается 900 слов, меньшего – 1200. Статья должна занять 21 полную страницу в журнале. Сколько страниц должно быть напечатано мелким шрифтом?

Ключ

1) 3	11) 3	21) 3, 5	31) 1600	41) 3
2) 3	12) 270	22) 31	32) 3	42) 14
3) 2	13) 4	23) 2	33) 18	43) 1
4) 1	14) 3	24) 1	34) 3	44) 800
5) 3	15) 5	25) 1500	35) 1	45) 1/10
6) 2	16) 4	26) 1	36) 1	46) 280
7) 4	17) 3	27) 1	37) 480	47) 4, 5
8) 1	18) 4	28) 1	38) 1	48) 1
9) 5	19) 3	29) 5	39) 20	49) 1, 4
10) 40	20) 2	30) 3	40) 1/8	50) 17

Интерпретация: Если интегральный показатель испытуемого:

- **очень высок** (свыше 42 баллов). Для него характерен высокий темп умственной деятельности, работоспособность, высокий уровень интеллекта и, возможно, образования, гармоничное развитие основных интеллектуальных функций. Испытуемому свойственно умение оптимально организовать работу, сосредоточиться на выполняемом задании, высокая мотивация при выполнении заданий, изобретательность. Разностороннее развитие обуславливает высокую познавательную активность и большие возможности при усвоении новых знаний и овладении сложными формами деятельности.

- **высок** (34-41 балл). Для него характерны динамичность мыслительной деятельности, инициативность, ум, смекалка, активность в освоении новых знаний. Уровень обучаемости высок. У испытуемого быстро формируются навыки и умения, быстро осуществляется внутренняя перестройка при изменении условий деятельности.

- **в пределах нормы** (16-33 балла). Темп умственных процессов, продуктивность интеллектуальной деятельности, рассудительность, сообразительность в пределах средней по популяции нормы. Уровень обучаемости средний.

- **снижен** (8-15 баллов). Испытуемый характеризуется сниженным темпом интеллектуальной деятельности, нерассудительностью, пассивностью в освоении новых знаний, низким либо односторонним развитием интеллектуальных функций. Уровень обучаемости посредственный. Низкие результаты могут быть объясняться недобросовестным отношением к тестированию, низкой мотивацией при выполнении заданий.

- **низок** (до 7 баллов). По-видимому, испытуемый характеризуется инертностью мыслительной деятельности, низкой работоспособностью, низким образовательным уровнем, невнимательностью, познавательной пассивностью, низким интеллектом. Уровень обучаемости снижен. Низкие результаты могут объясняться недобросовестным отношением к тестированию, низкой мотивацией при выполнении заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. М., 2000.
- Анисимова Н. Как помочь ребенку с нарушением внимания. // Современная школа, 2002. №4/6.
- Аристова Т.А. Психофизиологические причины трудностей в обучении чтению и письму и их преодоление. // *Вопр. псих.* 2000. №5.
- Афанасьева Г. Нестандартные дети. // *Воспитание школьников*, 2001. №8. с.4-10.
- Бодласый И.П. Педагогика. Новый курс. Учебник для студентов педагогических ВУЗов. М., 2000.
- Божович Л.И. Психологические проблемы методов обучения в средней образовательной школе. // *Школа здоровья*, 1995. №3.
- Брызгунов Ц., Касатикова Е. Неуправляемые?: (О детях с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью [СДВГ]). // *Семья и школа*, 1999. №1/2. с.12-13.
- Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. Конспект пособие для студентов педагогов и учителей. / Педагогическое общество России. М., 1999.
- Глоzman Ж.Н., Поганина А.Ю. Нарушение общения и школьная дезадаптация. // *Вестник московского университета психологии*, 2001.
- Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике. Московский социально-психологический институт. Москва – Воронеж, 2003.
- Глуханюк Н.С., Семенова С.Л., Дьяченко А.В. Практикум по общей психологии. Московский социально-психологический институт. Москва – Воронеж, 2003.
- Заваренко Н.Н., Петрухин А.С., Манелис Н.Г., Успенская Т.Ю. Школьная дезадаптация: психоневрологические и нейропсихологические исследования. // *Вопр. псих.*, 1999. №4.
- Казымова Е.Н. Дети группы риска школьной дезадаптации. // *Школа*. 2001. №5.
- Карпова Г.А., Артемьева Т.П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: Учебное пособие/ Екатеринбург, 1995. 155с.
- Кузнецова И. Психологическая поддержка: Принципы работы с детьми и подростками с отклонениями в поведении. // *Школ. психолог*, 2000.
- Локалова Н.П. Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление. / *Вопр. психологии*. 1998, №5.
- Лусканова Н.Г. Методические исследования детей с трудностями в обучении. М., 1993.
- Микольская О., Фомина Т., Цыпотам С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. // *Школ. психолог*, 2002.
- Мурачковский Н.И. Как преодолеть неуспеваемость школьников. М., 1977.
- Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М., 1996.
- Павлов И.В. Предупреждение отклоняющегося поведения и правонарушений школьников. // *Мир психологии*, 1998. №2. с.141-151.

Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов и педагогических колледжей. / Под. ред П.И. Пидкасистого. Педагогическое общество России, 1998.

Практическая психология образования. Учебник для студентов высших и средних учебных заведений. Под.ред Дубровиной. М., 1997.

Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности (Тревожность как переживание психологического дискомфорта учащегося). // Психологическая наука и образование, 1998. №2. с.11-17.

Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление. /Вопросы психологии, 1998, №5.

Психодиагностика и коррекция с нарушениями и отклонениями в развитии. / Под ред. В.М. Остаповой, Ю.В. Мекадзе, СПб., 2001.

Старцева В. В. Отстающий ученик. Почему он отстает? // Открытая школа, 2002. №5.

Степанов.В.Г. Психология трудных школьников. Учебное пособие для учителей и родителей. М., 1998.

Филонов Л.Б. Формы и методы воспитательной работы с педагогически запущенными детьми. М., 1998.

Шилова Т.А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. М., 1995.

Шилова Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении (диагностика, типология, развитие, коррекция детей "группы риска"). / Московский социально-психологический институт, М., 2000. 266 с.

Шульга Т.И. и др., Методы работы с детьми "группы риска". М., 2001. 128с.

О. А. РУДЕЙ

ПРАКТИКУМ

по психологической службе

*Часть 3. Неуспевающие учащиеся:
диагностика и коррекция*

Компьютерная верстка И.В. Зырянова

Подписано в печать *01.07.03* Формат 60x84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. *4,24* Уч.-изд. л. *4,53* Тираж 300 экз. Заказ № *298*.....

Ризограф РГПТУ. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

