

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІДДІЛ ОСВІТИ ІЛЛІЧІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

ІЛЛІЧІВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС
«СПЕЦІАЛЬНА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І – ІІ СТУПЕНІВ ІНТЕНСИВНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ – ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ»
ІЛЛІЧІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Ярмарок педагогічних ідей та технологій

Психолого-педагогічні механізми шкільної неспішності та шляхи її попередження



Журавльової Світлани Анатоліївни
практичного психолога
І категорії

педагогічний стаж – 27 років
з них психологом – 12 років

м. Іллічівськ
січень, 2015

АННОТАЦІЯ

В своїй роботі я вирішую проблему попередження первинної шкільної неуспішності психологічними методами. Проблема шкільної неуспішності розглядається з двох боків педагогічного та психологічного, а також розкривається її психологічний механізм.

Для психологів надзвичайно важливо діагностувати не саму неуспішність, рівень готовності дитини до навчання, а лише тенденції до її розвитку. Саме цій меті має служити донавчальне тестування.

Дана діагностично-прогностична методика, яка розглядається в роботі, дозволить практичним психологам не тільки мати можливість визначити рівень підготовленості дітей до школи, але діагностувати рівень особливостей розвитку найважливіших для учня початкової школи вмінь. Саме дана методика дозволяє перевірити рівень розвитку аналітико-синтетичних, графічних, арифметичних умінь, креативні здатності, фонематичний слух, обсяг короткочасної пам'яті та вміння встановлювати логічну послідовність подій. Експериментальна перевірка можливості попередження первинної неуспішності показує, що ще до початку навчання дитини у школі є можливість розробити практичному психологу, вчителю індивідуальний корекційний план, в якому була б врахована необхідність прискорення формування окремих когнітивних чи соціальних здатностей дитини, а це в свою чергу є попередженням можливих складнощів у психічному й особистісному розвитку майбутніх першокласників.

Практичний психолог
Іллічівського НВК

С.А.Журавльова

Вступ

Саме в школі вперше по справжньому перевіряється спроможність дитини долати перешкоди, реалізувати свої можливості, стверджувати або втрачати самоповагу. Саме в школі, на думку Е. Еріксона, формується або цільова ідентифікація, здатність ставити перед собою завдання та наполегливо йти до мети, або відчуття власної неспроможності, марності, сподівань, безпорадності перед труднощами.

Ставлення педагогів до дитячої неуспішності завжди було досить складним. Вона є для них такою ж особистісною внутрішньою проблемою, як і для їхніх вихованців. Неуспішність – символ професійної поразки, вияв неспроможності виконати основне своє завдання: дати якісні знання підростаючому поколінню. Коли подолати її звичними методами не вдається, починають спрацьовувати захисні механізми. Історія педагогіки останніх століть переповнена пошуками нових методів навчання, такого собі життєдайного джерела, педагогічного святого Граалю, єдиного і всеосяжного способу позбутися неуспішності, а з нею – і власної глибокої тривоги. Саме в школі розвивається самосвідомість або невдахи, або переможця, того, кому вгору, або до того, кому вниз. Часто фактором, який грає роль каменя, що породжує лавину, стає первинна дитяча неуспішність, яка виникає в перші роки навчання і не залежить від рівня знань дитини. За своєю суттю така неуспішність, на відміну від вторинної, заснованої на прогалинах у знаннях, є більше психологічним, аніж педагогічним явищем.

Однак психологічна сторона первинної шкільної неуспішності чомусь досить рідко стає предметом прискіпливого аналізу науковців, хоча труднощі, які виникають у дітей із початком систематичного навчання належать до вічних проблем, вирішенням яких займаються як педагогіка, так і психологія.

Актуальність даного дослідження пов'язана з ефективністю навчання та виховання підростаючого покоління.

Об'єкт дослідження: навчально-виховний процес у шкільному середовищі.

Предмет дослідження: психологічні та педагогічні фактори шкільної неуспішності.

Мета дослідження: встановити психологічні та педагогічні механізми первинної шкільної неуспішності в процесі реалізації психолого-педагогічної корекції когнітивного розвитку.

Задачі дослідження:

- аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження;
- спроба особистісно-центрованого аналізу проблему шкільної неуспішності (успішності);
- аналіз підходів, що існують у розробці питання психологічної готовності дитини до шкільного навчання;
- аналіз методик, які дозволяють визначити рівень підготовленості дітей до навчання у школі;
- використання прийомів та методів попередження неуспішності у дітей;
- опис досвіду роботи у профілактиці неуспішності першокласників (розробка програми психологічної підтримки).

Розділ I.

Неуспішність як психолого-педагогічний феномен

1.1. Поняття неуспішності в психолого-педагогічній науці

Кінець ХХ - початок ХХІ століття відмічені суттєвими змінами в розумінні завдань і можливостей освіти. Стрімкі темпи науково-технічного прогресу привели до якісного переосмислення пріоритетів загальноосвітнього навчання. Школа перестала бути місцем, покликаним забезпечити дітям необхідний для збереження спадковості поколінь рівень знань, умінь та навичок. Реалії життя змінюються швидше, ніж пишуться підручники, програми стають застарілими раніше, ніж діти закінчують вивчати відповідні курси. У нових умовах заслужені, роками випробувані методи корекції навчальної неспроможності виявляються не тільки недостатньо мобільними, але в деяких випадках навіть деструктивними. Так, традиційний, багато разів перевірений підхід до подолання невстигання полягав у прилаштуванні методів навчання до потреб дітей. Всебічне урахування можливостей дитини, глобальна індивідуалізація навчання сприймалися як найефективніше вирішення проблеми. До того ж, і новітні технічні засоби навчання, і рівень розвитку психодіагностики створювали небачені раніше можливості для гармонізації методів навчання з особистісними потребами майже кожної дитини. Так не дивлячись на це, проблему неуспішності подолати не вдалося.

Більше того, як показують результати тестувань, проведених у Німеччині та Великій Британії, з кожним роком знижується інтелектуальний показник обстежуваних дітей. Що легшою для засвоєння була форма подавання знань, то гіршими ставали загальні показники дитини. Неуспішність залишалася неуспішністю навіть на легшому для засвоєння матеріалі. Розрив між тим, що знають добре встигаючи та невстигаючі діти, не тільки не зменшувався внаслідок посиленою індивідуалізації навчання, а навіть дещо збільшувався. Як стверджує Гі Лефрансуа, спираючись на дані Раскіна й Хігінса, саме в останні роки різко зросла кількість випускників середніх шкіл, нездатних до навчання.

Сучасне суспільство потребує все більшої кількості людей, здатних працювати з високими технологіями. Люди повинні вміти не тільки покладатися на техніку нового тисячоліття, але й, у разі потреби, замінити цю техніку. Однак, як показує сумний досвід останніх десятиліть, саме таких фахівців стає все менше. Вихованні в умовах підвищеної комфортності навчання, не привчені протистояти труднощам, убезпечені в шкільні роки від переживань поразок і перемог, у дорослому житті, стикаючись з неочікуваною проблемою, сучасні молоді люди виявляють усі ознаки поведінки неуспішного школяра.

Явище шкільної неуспішності завжди перебувало в центрі уваги спеціалістів багатьох профілів: педагогів, психологів, медиків. У дослідженнях часто домінував педагогічний ракурс бачення проблеми, педагогічний підхід, спрямований на попередження та корекцію, а не на виявлення механізмів неспроможності дитини ефективно засвоювати матеріал. До того ж, як зазначає Ю. Машбиць, психологи довгий час розглядали процес навчання переважно «як передавання інформації від учителя до учня, або як підкріплення правильної поведінки. При такому тлумаченні навчання проблема його психологічних механізмів не виступала як актуальна». Джерела шкільної неуспішності шукали в соціальних умовах життя, моральних або генетичних особливостей дитини, психологічному дискомфорті, невмінні налагодити контакт із учителем або однокласниками, невідповідності потреб дитини системі навчання тощо.

Однак, за всієї різноманітності причин шкільної неуспішності, які виокремлювали дослідники проблеми, найчастіше головним зовнішнім показником виступав нижчий (порівняно із загальною вибіркою) рівень сформованості в дитини як певних формальних знань і умінь, так і певних психологічних риз. Слід зауважити, що майже кожна риса індивідуальності школяра була названа дослідниками як можлива головна причина шкільною неуспішності.

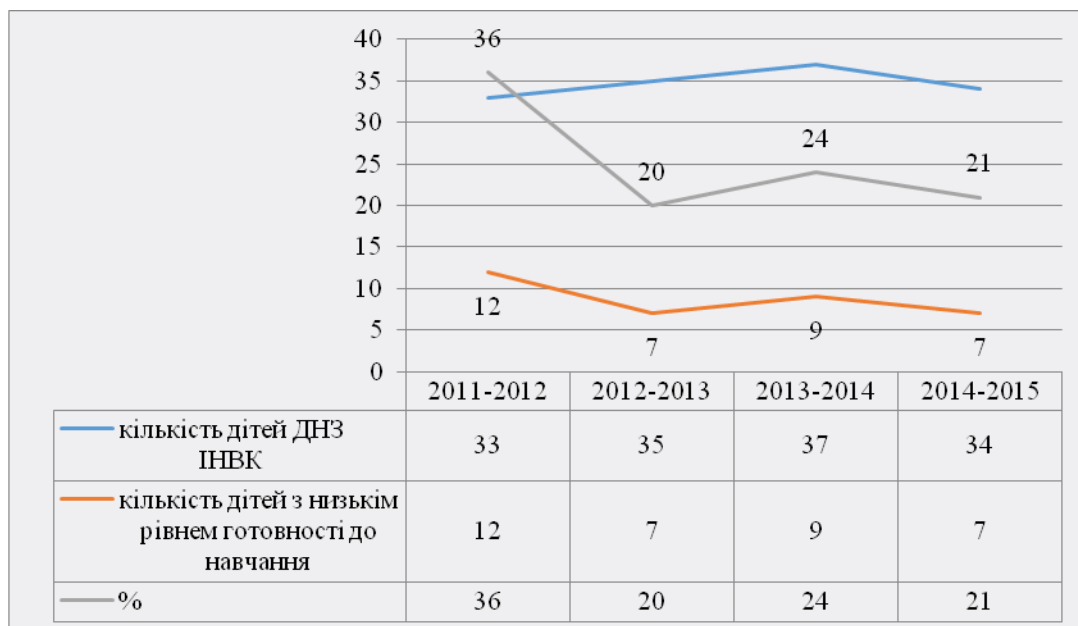
Відповідно до переживання того чи іншого погляду на причину неуспішності, створювалися методики її подолання. Такі пошуки надзвичайно збагатили педагогічну скарбницю вчителів, допомогли подолати конкретні проблеми окремих дітей, але не дали відповіді на основне запитання: чому частина дітей виявляється неспроможною опонувати стандартний набір знань, необхідний для оволодіння найелементарнішими навчальними вміннями? Проблема полягає не в складності розуміння матеріалу, а в рівні здатності цю складність долати.

Поняття неуспішність, як і знань неуспішної дитини є об'єктивно гіршою за якість знань успішної дитини, а відтак об'єктивно звужується коло можливостей для повноцінної особистісної самореалізації. Тут не діятиме навіть злободенний фактор соціальної нерівності – «успішний у навчанні син не заможних батьків отримує кращі стартові можливості, ніж не успішний; а багатий невіглас здатен змарнувати найкращі життєві шанси».

Серед учителів глибока закорінена думка, що ці діти інтелектуально слабші за інших. Безпосередньою причиною невстигання може стати все, що завгодно: від невеличких розладів дрібної моторики до великих проблем у подружньому житті батьків. За довгий час роботи з невстигаючими дітьми я надбала чималий арсенал методів і прийомів корекції невстигання, який надає мені забезпечення успіху в роботі.

Так, наприклад, аналізуючи як змінювався рівень готовності дітей 5-6 років до навчання у школі, за період з 2011 до 2014 в ІНВК, можливо зробити висновок: тільки налагоджена, системна робота всіх спеціалістів в ІНВК могла надати результативну динаміку в зниженні рівня невстигання майбутніх першокласників.

Кількісно-якісний аналіз корекційно-розвивальної роботи з дітьми 5-6 років «групи ризику» (дітей, які мали низький рівень готовності до навчання).



Результативність корекційно-розвивальної роботи
з дітьми, які мали низький рівень готовності до навчання
(станом на 1 семестр 2014-2015 навч. року)

2013-2014 ДНЗ ІНВК	перейшли в підготовчий та 1-Б			
	всього		з низьким рівнем	
	кільк дітей	%	кільк дітей	%
37	15	40	7	19

клас	кількість дітей	з них навчались в ДНЗ ІНВК 2013-2014				покращили рівень готовності до навчання, 1 семестр 2014-2015н.р.	
		всього		з них низьким рівнем		кільк дітей	%
		кільк дітей	%	кільк дітей	%		
підготовчий	12	7	58	6	50	2	17
1-Б	12	8	67	1	8	1	8
всього	24	15	63	7	29	3	13

Навчались в ДНЗ ІНВК з низьким рівнем		покращили рівень готовності до навчання, 1 семестр 2014-2015н.р.	
кільк дітей	%	кільк дітей	%
7	100	3	43

Надання психологічної консультації батькам, вихователям ДНЗ та вчителям початкової школи ІНВК дало можливість покращити рівень учбової мотивації у дітей, підвищити рівень розвитку аналітико-синтетичних, графічних та арифметичних умінь, а також зменшити рівень невстигання у подальшому навчанні.

Робота з батьками і вчителями, а також своєчасна діагностико-прогностична робота з дітьми дозволила скласти індивідуальні плани спільних дій з учасниками навчально-виховного процесу ІНВК (додаток 3), та розробити індивідуальні плани корекції кожного учня (додаток 4), що дало можливість зменшити рівень дезадаптації дітей у подальшому навчанні.

1.2. Пошуки причин шкільної неуспішності

Педагоги бувають настільки переконані, що шкільна неуспішність безпосередньо пов'язана з інтелектуальною обмеженістю, що заперечення подібних поглядів шляхом демонстрації результатів інтелектуального обстеження невстигаючих дітей викликає, в кращому разі, скептичні посмішки, а в гіршому – агресивне неприйняття. Однак більшість цих скептично налаштованих учителів, як виявляється, знають, що такі знаменитості, як Ньютон, Дарвін, Вальтер Скотт, Карл Лінней, Ейнштейн, Едісон, Байрон, Гоголь, Герцен і інші (де список можна продовжувати довго) були віднесені вчителями саме до категорії «поганих» учнів. Педагоги слушно зауважують, що не можна з поодиноких винятків роботи узагальнення. З того факту, що Ейнштейн чи Едісон у школі були двічниками, аж ніяк не випливає, що всі двічники – Ейнштейни. Але вивчення інтелектуальних показників невстигаючих першокласників доводить, що потенційних Ейнштейнів серед них не так уже й мало. Водночас шкільна

практика свідчить про інше: двієчники є, а от Ейнштейнів серед них якось не видно. Більше того, практика переконує в тому, що 80% тих, хто погано оволодів навчальним матеріалом першого класу початкової школи, залишаються невдахами не лише протягом шкільних років, а й тягнуть свої невдачі в доросле життя. Та це й закономірно, бо в історії з Ейнштейном чи Едісоном дивно не те, що вони погано вчилися у школі, а те, що, не отримавши базових знань (про що й свідчили їхні погані оцінки), все ж зуміли завдяки своєму надзвичайно сильному інтелекту стати тими, ким вони стали. У більшості ж потенційно талановитих, але невстигаючих першокласників такого шансу просто не буде. І якоюсь мірою такий шанс відбере саме школа своїм переконанням, що ці діти не на що не здатні.

Початкова школа – це чи не остання межа, коли ще можна зупинити занепад розумових здатностей дитини. Але для цього учитель повинен орієнтуватися не на сьогоденний стан першокласника, а хоча б на зону його найближчого розвитку. Та для того, щоб учитель міг орієнтуватися на зону найближчого розвитку, він має вірити, що ця зона справді існує. Найчастіше ж у шкільній практиці йде орієнтація саме на актуальний стан знань, умінь і навичок. Саме тут на педагогів чатує небезпека оцінити обмеженість знань, малу інформованість дитини як низький розумовий розвиток. З свого досвіду психолого-педагогічної роботи з невстигаючими дітьми, спілкуючись з вчителями, я спостерігала, що найчастіше вчителі звертають увагу на шкільні навички, а не на внутрішній психологічний стан дитини. Я вважаю, сама по собі швидкість читання є формальною навичкою, безпосередньо не пов'язаною не тільки з розумовими здібностями, але і з розумінням прочитаного. Але якщо дитина не вміє швидко читати, то в школі вона просто приречена на роль аутсайдера, оскільки фізично не встигатиме охопити той же обсяг інформації, що й решта учнів.

Іншою теж суто формальною причиною відставання може стати недостатність (або своєрідність) словникового запасу дитини. Природа цих ускладнень така, що дитина розуміє суть поставленого завдання, знає правильну відповідь, але лексичне та синтаксичне оформлення відповіді відрізняється від загальнонавчального, і вчитель, навіть не дослухавши, починає корегувати мову дитини (за моїми спостереженнями це були: виправління наголосу, підказка літературних слів, оформлення синтаксиса) така «допомога» дезорієнтує першокласника, він збивається, забуває, що хотів сказати, переключає всі свої можливості на пошук форми, а не суті відповіді. Через деякий час учень уже взагалі боїться говорити в класі й поступово втрачає інтерес до навчання. За роки практики я спостерігала, що, такою ж, так би мовити, недифіцитарною причиною відставання може стати, як би це дивно не звучало, і високий рівень розумового розвитку. Нестандартна особлива дитина іноді просто незрозуміла класоводові. Її мислення настільки оригінальне, що погано співвідноситься зі шкільною реальністю, а відтак – нею і відкидається. Нажаль у цих випадках, особливо коли в дитини знижена потреба в зовнішньому схваленні, вона внутрішньо самодостатня, такий собі маленький Діоген, допомогти дуже важко, навіть якщо педагог має найкращі наміри.

Я звертала увагу, що серед невстигаючих іноді зустрічаються діти зі своєрідним сприйняттям світу. Тоді причиною навчальних непорозумінь можуть стати такі дрібниці, як сприйняття образного матеріалу не з ліва направо, а з права наліво; опис подій не в часовій, а в емоційній послідовності тощо.

Окремо я хочу зупинитися ще на одному загально визначеному факторі, який може бути чинником шкільної дезадаптації та неуспішності – деструктивному впливові середовища.

1.3. Вплив сім'ї та соціального середовища на розвиток навчальних спроможностей дитини

З першого дня свого життя дитина потрапляє в середовище, в якому рівень та якість зовнішніх впливів і внутрішніх спроможностей прямо визначають первинну інтенсивність дії механізмів саморозвитку.

Які ж складові зовнішнього середовища здійснюють найбільший вплив на психічний розвиток і функціонування людини? Традиційно до таких складових відносять сім'ю з її емоційним мікрокліматом та інтелектуальним фоном. Вплив цих чинників на становлення людської особистості виокремлював ще В. Сухомлинський, який був переконаний, що здатність людини творчо переробляти світ формується під впливом емоційного налаштування найближчих їй людей на привнесення добра й краси у свою діяльність. Не так важливо, ким є батьки дитини. Важливо те, якими людьми вони є, вважав Василь Олександрович. Творча здатність дитини розквітає там, де батько й матір люблять щось створювати, вміють радіти, люблять одне одного і свою дитину та намагаються весь час чогось учитися. З іншого боку, інтелектуально обмежена, невстигаюча дитина виходить із сім'ї з низькою духовністю,

налаштованістю лише на матеріальні здобутки. Слід відмітити, що багато відомих теорій розвитку дитини надають виняткового значення фактору виховного впливу найближчого оточення. Соціальне оточення творить умови, які позитивно або негативно впливають на формування особистості. Іноді складається враження, що для самореалізації дитини достатньо лише створити умови для розвитку та тренування потенційних можливостей, забезпечити індивідуалізовані методи навчання, й отримаємо генія. Саме з цією метою відкривають спеціалізовані школи, розробляють спеціальні програми.

Розглянемо ті елементи, які зазвичай називають причинами невстигання, наклавши їх на структуру запропонованого психологічного механізму встигання/невстигання:

- фізіологічні передумови шкільної неуспішності;
- нейрофізіологічні передумови шкільної неуспішності.

Психологічні передумови неуспішності першого рівня (діяльнісні):

- процесуальна готовність до шкільного навчання;
- розумова активність;
- інтелектуальна спроможність.

Психологічні передумови неуспішності другого рівня:

- самооцінка;
- очікування.

Намагаючись максимально полегшити дитині життя, часто забувають, що дар – це не тільки велике щастя, а й величезна відповідальність. Усвідомлення дару – внутрішня сутність обдарованої особистості, без прийняття на себе відповідальності за власний дар нічого не вийде. Тому й писав хитромудрий Лао Цзи: «Коли всі в Піднебесній дізнаються, що прекрасне є прекрасним, з'явиться й потворне. Коли всі дізнаються, що добро є добром, виникне й зло. Тому буття й небуття породжують одне одного, важке й легке створюють одне одного, довге й коротке взаємно співвідносяться, високе й низьке взаємно визначаються, звуки, зливаючись, звучать у гармонії, попереднє й наступне йдуть одне за одним». Неможливо досягти чогось лише з легкістю. Щоб щось стало легким, спочатку воно має бути важким. Однак, з іншого боку, складність і важкість не можуть бути надмірними, бо для того, щоб дитина захотіла щось почати робити, треба бути переконаним, що цю роботу в принципі можна виконати, що вона має сенс.

Шкільна неуспішність є дуже суперечливим явищем, яке жодним чином не може бути зведене до простої дефіцитарності. У більшості випадків її причина полягає не в цьому, а в дисбалансі дії позитивних і негативних, суб'єктивних і об'єктивних факторів, які призводять до втрати сенсу навчання.

Саме строкатість і внутрішня суперечливість картини первинної шкільної неуспішності пояснює, чому вона так погано корегується, незважаючи на всі намагання школи її подолати. Її здатні викликати абсолютно різні суб'єктивні та об'єктивні фактори, які можуть не тільки жодним чином не корелювати між собою, але навіть суперечити одне одному.

Школа для дитини – це домівка, яка найбільше впливає на те, що дитина вважатиме основним у житті, на формування системи її цінностей. Цікаво, що люди, які багато чого досягли в житті, визнають значущість того, що дають дитині батьки. «Час чудес» - так називають дослідники перші п'ять років життя дитини. У цей період зароджується емоційне ставлення до життя і до людей, наявність чи відсутність стимулів до інтелектуального розвитку, що визначає всю подальшу поведінку дитини, її світосприйняття.

Протягом дошкільних років потрібно виявити і розвинути багатий потенціал, закладений від народження. Дуже важлива у цей час поведінка батьків. Протягом періоду становлення, поки дитина визначає для себе характерні способи спілкування, в неї виробляється стійкий особистісний стиль та з'являється уявлення про саму себе. Батькам обирати: чи забезпечити дитині якнайсприятливіші (наскільки дозволяє ваш образ і рівень життя) умови, чи пускати розвиток дитини на самоплин. Якщо ви обираєте другий варіант, то назавжди втрачаєте можливість орієнтувати дитину на максимальне розкриття її внутрішнього потенціалу.

Ось декілька рекомендацій для батьків із підготовки дітей до шкільного навчання:

- ви є мовним та мовленнєвим зразком для дитини, оскільки вона вчиться говорити, наслідуючи, слухаючи, спостерігаючи і торкаючись руками;
- дитина обов'язково говоритиме так, як говорять її рідні та сусіди;

- дитина успішніше засвоює мову, коли дорослі слухають її, спілкуються з нею;
- мова та мовлення набагато краще розвиваються в середовищі спокою, безпеки та любові, бо в таких умовах виникає більше нагод для бесід.

За голосом можна зрозуміти, як батьки ставляться до дитини і життя загалом.

Батькам і вчителям варто взаємодіяти для успішного розвитку дитини. Батьки можуть спілкуватися з малюком як із особистістю, а школа — ні. У школі дитина у принципі не може отримати стільки уваги, як удома. Отже, батьки не мусять вчити дитину читати, рахувати, писати, їм треба лише розвинути любов до навчання.

Хочу навести приклади розвивальних вправ, які допоможуть покращити пам'ять, увагу, мислення, уяву, фантазію, дрібну моторику — процеси, такі необхідні для навчання у школі. Дані розвивальні вправи батьки відпрацьовують разом з дітьми, коли проводяться батьківські збори. Головна мета таких занять (з елементами тренінгу для батьків, та корекційно-розвивальних занять для дітей) — психологічна підтримка дитини зі сторони батьків у подоланні деяких труднощів у навчанні. Батьки зацікавлюються такою співпрацею з дитиною, а таким чином збільшується у батьків бажання приймати активну участь у навчально-виховному процесі своєї дитини.

Вправа 1

Розвиток уявлення про форму предметів. На картках зображені малюнки геометричних фігур.

- Скільки трикутників зображено на картках?
- Скільки кіл зображено на картках?
- Скільки квадратів зображено на картках?

Вправа 2

Цю гру можна проводити з дитиною на екскурсії, в туристичному поході, навіть у звичайному приміщенні. За 10 хвилин треба оглянути всі предмети і згрупувати їх за такими ознаками: червоні, зелені, круглі, прямокутні, дерев'яні, металеві, кам'яні, такі, що починаються на літеру К, такі, що починаються на літеру А. Вправа розвиває увагу.

Вправа 3

У цю гру можна погратися з дитиною вдома. Будь-хто з батьків заздалегідь готує декілька дрібних предметів: олівець, гудзик, гумку, монетки тощо. Попросіть дитину уважно роздивитися все в кімнаті, а потім вийти. Покладіть дрібний предмет на видноті. Дитина, зробивши одне коло по кімнаті, має назвати предмет, що з'явився. Вправа розвиває увагу, спостережливість.

Вправа 4

Дорослий удома для проведення цієї гри заздалегідь готує будь-який текст — це може бути коротка розповідь, казка. Дитина має 1 хвилину на те, щоб прочитати і розповісти її напам'ять. Якщо це складно, і малюк не може впоратися із завданням, дайте йому можливість прочитати ще раз. Вправа розвиває зорову пам'ять.

Вправа 5

«Геометричне лото» — гра, яка закріплює знання про форму, колір та розмір предметів. Треба приготувати картки із хаотичним зображенням будь-яких геометричних фігур. Запропонуйте дитині об'єднати фігури за формою, розміром і кольором.

Вправа 6

«Порівняй предмети». Ця вправа допоможе дитині знаходити однакове та різне в парах предметів, розвиває операції мислення. Приклад пар предметів: муха і птах; стіл і стілець; книжка і зошит; вода і молоко; сокира і молоток; місто і село; піаніно і скрипка.

Вправа 7

Розвиток зорової уяви. Запропонуйте дитині малюнок із незакінченими зображеннями і попросіть домалювати будь-що, використовуючи ці зображення. Коли дитина закінчить, то нехай розповість про те, що намалювала.

Вправа 8

Розвиток дрібної моторики пальців рук. Руку покладіть на стіл долонею донизу і по черзі згинайте пальці: середній, вказівний, великий, мізинець, безіменний. Виконувати по черзі кожною рукою.

Дайте дитині дві невеликі кульки або два горіхи, і нехай вона покатає їх між долонями (пальці при цьому прямі) в одну та іншу сторону.

Наприкінці хочу сказати, що заняття і з дітьми вдома дають хороший результат і допомагають дітям подолати багато проблем. Якщо ж батькам не вдається досягти позитивного результату, їм обов'язково варто і ще до вступу дитини до школи звернутися по консультацію до фахівців.

1.4. Основні фактори шкільної неспішності

Первинна шкільна неспішність є надзвичайно складним явищем, поштовхом до виникнення якого може бути величезна кількість як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів.

З досвіду роботи з невстигаючими дітьми я спостерігала такі основні фактори шкільної неспішності:

1) об'єктивні фактори

- соціальні умови дошкільного виховання, що гальмують розвиток дитини;
- недостатня готовність дитини до шкільного навчання: брак потрібних знань, умінь і навичок;
- утруднення засвоєння знань у наслідок дефіцитарності або нерозвиненості окремих ментальних здатностей;
- утруднення засвоєння знань у наслідок відставання у психофізичному розвитку або хронічних хвороб;
- недостатня психологічна обізнаність вчителів, що не дає змоги правильно оцінити потенційні можливості та психологічні особливості кожної дитини;
- відсутність спеціальних методик для вчителів щодо спілкування з «особливими» дітьми;

2) суб'єктивні фактори

- зневіра дитини у власні сили, синдром «невдахи»;
- брак стимулів до здійснення інтелектуальних зусиль;
- оцінка дитини колективом: не за реальним поступом окремої особистості в навчанні, а за рівнем успішності порівняно з кращими учнями класу;
- позашкільна або поза навчальна зацікавленості дитини;
- сприймання «невстигання» дітей як показника їхньої розумової неповноцінності;
- налаштованість педагога на використання найбільш звичних для нього дидактичних прийомів і методів.

Водночас багато історичних фактів свідчать, що жодна з перехованих об'єктивних проблем не визначає навчальну дитячу успішність, а тим паче її життєву успішність.

Розділ II.

Особистісно-центрований аналіз проблем шкільної неспішності

2.1. Люди, які зуміли перемогти власні проблеми

Вивчення життєвих історій багатьох видатних особистостей не просто дивує, а шокує нагромадженням проблем, які їм доводилося долати. Леонардо да Вінчі був позашлюбною дитиною, позбавленою як материнської, так і батьківської любові. Він погано вчився в школі, вчителі вважали його малорозвиненим і тому навіть не намагалися перевчити писати правою рукою, що було на той час обов'язковим.

Не тільки вчителі, але й батьки маленького Альберта Ейнштейна були переконані в його розумовій відсталості.

Ньютона виховувала бабуся, бо батько помер ще до його народження, а мати вдруге вийшла заміж за чоловіка, який абсолютно не сприймав й не приймав пасинка. Фізично слабкий, Ньютон страждав від знущань сильніших однолітків, які знайшли в ньому «хороший» об'єкт для переслідування.

Короткозорий, заглиблений у себе Огюст Роден взагалі не сприймав школу, а школа – його. У чотирнадцять років він ледве міг читати й писати. Орфографією ж не оволодів (як, до речі, й О. Пушкін) ніколи.

Унаслідок надзвичайно слабкого здоров'я і постійних проблем з однолітками Альфред Нобель лише один рік відвідував школу.

Цей перелік можна продовжувати до безкінечності. Наводячи все нові й нові факти того, що причини неуспішності й сама неуспішність не завжди є пов'язаними. Під цим кутом можна розглянути долі трьох видатних особистостей, які з об'єктивних причин, здавалося б, не мали жодного шансу виявити свою обдарованість: Тараса Шевченка, Лесі Українки, Катерини Білокур. Послідовність вибрана не випадково, хоча тут не йдеться про хронологію, роль в історії української нації чи вроджений інтелектуальний потенціал. Імена Тараса Шевченка, Лесі Українки та Катерини Білокур вишикувані за мірою прийняття їхнього таланту власною сім'єю, бо ставлення до дитини в сім'ї є чи не найочевиднішим чинником, що мав би визначити її навчальне та, врешті-решт життєве благополуччя. Із цих трьох, як не дивно, лише Тарас Шевченко був поцінований власною родиною (а пізніше – й оточенням) як неординарна особистість.

Як бачимо, не має однозначної залежності між умовами, в яких зростає особистість, і перспективою її самореалізації. Наявність бар'єру, перешкоди, труднощів може стати не перепорою, а додатковим стимулом саморозвитку, породжуючи протидію як дієвий механізм особистісного зростання.

2.2. Невстигаюча дитина з різних точок зору

Погляньмо на стан, що супроводжує шкільну неуспішність, із різних боків: з середини – очима неуспішного школяра; з зовні – очима неупередженого дослідника, та спробуймо виокремити його суто психологічну складову.

Працюючи з дітьми, які мають труднощі у навчанні, я намагалася знайти щось спільне в неймовірній різноплановості виявів і проявів первинної шкільної неуспішності, провести хоч якусь класифікацію невстигаючих дітей, і вже на основі такої класифікації побудувати коригуючу навчальну систему.

В. Харківська (1971 р.) виокремлювала **три типи невстигаючих школярів**:

- 1) з відсутністю навичок і вмінь навчальної праці;
- 2) зі слабким розвитком пізнавальних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення);
- 3) з відсутністю пізнавальних інтересів.

Схожий підхід ще в середині минулого століття представляли теорії

В. Самохвалової (1952 р.) та Л. Славіної (1958 р.).

Так, В. Самохвалова виділяла **три категорії невстигаючих школярів** початкових класів:

- 1) з безтурботним ставленням до навчання, в яких не було розвинуте почуття відповідальності за свою поведінку і навчальну роботу;
- 2) з невірноваженою поведінкою і пов'язаною с цим неорганізованістю та поспіхом у роботі;
- 3) з проблемами в засвоєнні навчального матеріалу.

Спостереження доказують, у моєї роботі з дітьми як вчителем так і психологом, що з другою та третьою позицією все більш-менш зрозуміло – проблеми в засвоєнні навчального матеріалу були залишаються фактором, що може бути однією з причин розвитку шкільної неуспішності, а невірноважена поведінка швидше за все відповідає синдрому гіперактивності з дефіцитом уваги, який є все-таки більше медичною, а не педагогічною чи психологічною проблемою, але з першою причиною дещо складніше. З моєї практики по справжньому безтурботного ставлення до навчання не зустрічалося ніколи. Натомість бували непоодинокі випадки використання показної безтурботності, що іноді доходила до постійного блазнювання, для приховування реально існуючої глибокої психічної травми, пов'язаної зі шкільною неуспішністю. Така травма найчастіше супроводжувалася деструктивною виховною стратегією батьків.

У роботі Л. Славіної невстигаючи діляться на **чотири групи**:

- 1) діти, в яких несформовані мотиви учіння;
- 2) інтелектуально пасивні;
- 3) з відсутністю сформованих навичок і способів навчальної роботи;
- 4) з неправильним ставленням до роботи взагалі та навчальної зокрема.

З досвіду своєї роботи в ІНВК можу виділити учнів за такими типами:

- 1) з недостатньою сформованістю мотивів учіння;
- 2) з порушеннями в емоційно-вольовій сфері;
- 3) з недостатньою сформованістю учбових здібностей (лінгвістичних та математичних);
- 4) з недостатньою сформованістю вміння як самостійно, так і за допомогою вчителя співставляти, аналізувати й узагальнювати ознаки понять, встановлювати між ними зв'язки (не достатня сформованість операційного компоненту мислення);
- 5) зі специфічними проявами мовленнєвого недорозвитку: слабе володіння навичками звукового аналізу та синтезу, недостатня сформованість вищих рівнів розуміння мовлення;
- 6) з труднощами самостійного застосування засвоєних способів виконання завдання в аналогічних випадках.

2.3. Що тривожить вчителів?

Щоб дещо прояснити ситуацію з причинами неуспішності, я провела вивчення рівня розвитку індивідуальних рис першокласників. Вчителям початкових класів були запропоновані індивідуальні картки-профілі невстигаючих першокласників.

Дані анкетування показують що:

1) Відсутність допитливості, пасивність на уроці

Ця ознака притаманна майже кожному другому невстигаючому школяреві. Особливо помітна навчальна пасивність у тих класах, де педагоги притримуються авторитарного стилю спілкування з дітьми. Невстигаюча дитина взагалі боїться вчителя, навіть лагідним і чуйним педагогам доводиться долати страх, що виникає майже автоматично: учитель – це джерело неприємностей, і від нього краще триматися подалі. Коли ж педагог постійно демонструє свою віддаленість від дитини, домінуючий статус у взаєминах, страх починає відігравати демобілізуючу роль: дитина боїться як запитати вчителя, так і допустити помилку. Альтернативи не має: запитаю – наслідком буде покарання; не виконаю зовсім – наслідком буде покарання. Тож дитина вибирає найлегший шлях і нічого не робить. Спостереження показують що бувають такі випадки, коли дитячу пасивність невстигаючих школярів учителі формували, так би мовити, своїми руками. Річ у тім, що спочатку більшість дітей, які у майбутньому стануть невстигаючими, як і всі першокласники, демонструють надмірну активність на уроках. Однак ця активність є, загалом, малопродуктивною. Діти цікавляться не суттєвими сторонами явищ, яскравими, але не важливими деталями, починають розповідати про сторонні речі.

2) Відсутність реальних зусиль для подолання неуспішності

Дослідження показують, що це не зовсім так. Більшість невстигаючих школярів початкової школи хочуть добре вчитися. Успішність навчання є для багатьох із них важливою складовою щастя. Описуючи за схематичним малюнком щасливого хлопчика або щасливу дівчинку, вони часто відзначають, що він (вона) добре вчиться, отримує тільки хороші оцінки, його (її) хвалить учителька тощо. Однак ці їхні устремління практично не переходять у дієву форму. Бажання і реальні зусилля для досягнення своєї мрії у них зустрічаються вкрай рідко. Причини цього явища різні. Значна частина дітей має недостатню внутрішню мотивацію для подолання життєвих бар'єрів, занижену самооцінку, яка є гальмуючим фактором, надмірну залежність від керуючої та організуючої ролі дорослих, недостатній розвиток антиципації і розуміння безпосередніх зв'язків причин і наслідків. Водночас

дорослі не завжди помічають зусилля, які робить дитина для подолання своєї неуспішності, весь час порівнюючи маленького школяра з кращими учнями класу, а не його самого з ним же самим.

3) Зниження пам'яті

Недостатність обсягу пам'яті є одним із розповсюджених міфів стосовно дітей зі шкільними труднощами. Водночас будь який учитель наведе безліч прикладів поганої пам'яті в невстигаючих дітей. Відбувається це тому, що слабкістю пам'яті вважають несформованість механізму запам'ятовування. Такі діти не вміють користуватися логічними опорами і намагаються зазубрити матеріал, а от для цього обсягу механічної пам'яті може й не вистачати. Часто під забування маскується психологічний механізм витіснення, особливо коли «забута» інформація стосується необхідності щось вивчити, зробити або передати неприємне для дитини повідомлення батькам.

4) Недостатній розвиток мислення

Це найулюбленіше пояснення вчителів на сьогоднішній день. Але спостереження показують що поряд із цим у них може бути погане розвинене аналітико-синтетичне мислення, несформовані здатності до здійснення логічних операцій. Оскільки шляхом простого спостереження визначати рівень розвитку мислення важко, то його нерозвиненістю часто вважають недостатню вольову регуляцію, погану увагу, різні мовленнєві утруднення. Результати обстеження невстигаючих учнів свідчать, що безпосереднього зв'язку між розумовими здібностями та шкільною успішністю не має.

5) Мовленнєвий розвиток

Численні мовленнєві проблеми, відсутність навичок мовної комунікації справді часто супроводжують первинну шкільну неуспішність. У більшості випадків бідність мови є відображенням обмеженості життєвого досвіду дитини, бідності знань про навколишній світ.

6) Вольові риси характеру

Найвиразніше в неуспішних учнів початкової школи проявляється невміння організувати й планувати свою роботу. Під час занять вони часто відволікаються, переключають увагу з одного виду діяльності на інший. Значна частина з них приходять до школи, не вміючи працювати в колективі, усвідомлено виконувати вимоги дорослих. Слід зупинитися на таких деталях: до карток часто додавалися листи, в яких учителі писали, що до картки записані далеко не всі причини, які є джерелом дитячої неуспішності. Серед незначних у картці причин дуже часто повторювалося слово «безвідповідальність». Неуспішні діти, писали вчителі, не розуміють, що значить бути школярем, на них не можна покластися, вони обіцяють одне, а роблять зовсім інше, вони сто разів будуть клястися, що вже більше ніколи так не вчинять, а через хвилину все повториться спочатку. Скарги на безвідповідальність дітей досить часто повторюють і батьки. Пригадаймо, що саме безвідповідальність В. Самохвалова називала основною причиною неуспішності дітей початкової школи.

2.4. Мобінг у початковій школі

Поняття мобінгу (з англ. mob – натовп, банда, «своя» компанія; нападати групою, натовпом) зовсім недавно почало входити в наукову термінологію, оскільки як психологічна проблема було виокремлене лише наприкінці 70-х – на початку 80-х років минулого століття. При цьому слід зазначити, що саме явище, яке цим терміном позначається, є досить відомим і не раз ставало предметом ґрунтовних психологічних досліджень. Ідеться про феномен неприйняття соціальною групою певного свого члена, якого у соціометрії називають «відторгнений» (ізгой). Протягом тривалого періоду під час аналізу зазначеного явища основну увагу я звертала на механізми діяння групи, розглядала деструктивні впливи колективної свідомості натовпу, причини, що змушують індивіда піддаватися груповому ототожненню, іноді навіть до повної втрати позагрупової самоідентифікації. Поведінка ж особистості, яка з тих або інших причин виявлялася виключеною з групи, як це не дивно, значно рідше ставало об'єктом зацікавлення вчителів.

Мої дослідження показали, що майже в кожному першому класі вже через 3- 4 місяці навчання з'являвся більш-менш виражений відторгнений або навіть двоє-троє відторгнених, які, залежно від конкретних умов, могли піддаватися різним видам мобінгу з боку однокласників.

Слід наголосити на тому, що саме в початковій школі мобінг може виступати у своїх найбрутальніших формах, які погано піддаються раціональному поясненню, оскільки ні його жертви, ні ініціатори, як правило, в силу вікових особливостей просто не усвідомлюють сенсу того, що відбувається. Дитина, яку піддають мобінгу, не має жодних адекватних засобів самозахисту, не володіє і не може володіти техніками попередження й подолання його негативного впливу на власну психіку. Не розуміючи реальних причин мобінгу і не маючи ефективного механізму захисту, жертва, як правило, обирає контрпродуктивні вчинкові стратегії, намагаючись не так подолати мобінг, як зменшити його травматичну дію.

Спостереження показують, що піддані мобінгу учні початкової школи найчастіше використовують такі прийоми захисту:

- а) випереджувальна агресія;
- б) випереджувальне особистісне приниження;
- в) захисне підлабузництво;
- г) випереджувальна неуспішність;
- г) соціальне самоусунення.

Перш ніж докладніше розглянути кожен із цих захисних прийомів, слід сказати кілька слів про психологічні передумови появи мобінгу в початковій школі. Експериментальне вивчення явищ дає підстави стверджувати, що механізм мобінгу, хай і не свідомо, запускається вчителем.

Особливістю дітей молодшого шкільного віку є їхня величезна орієнтованість на значущого дорослого, абсолютизація його слів і вчинків. Негативне оцінювання педагогом певної дитини може бути сприйняте класом як знак неприналежності її до групи. Створюється парадоксальна ситуація: учитель невдоволений якимось учнем, що дає поштовх до відторгнення учня класом; порушення соціальних контактів з однокласниками викликає супротив з боку дитини, що часто виливається у випереджувально-агресивні дії та відносну втрату навчальних здатностей; у свою чергу, така контрпродуктивна стратегія захисту підданої мобінгові дитини ще більше посилює ворожість до неї з боку педагога. Коло замикається.

Не розуміючи справжніх мотивів поведінки дітей, яких «відштовхує» клас, учителі схильні зараховувати їх до розряду погано вихованих, розбещених у сім'ї та заздалегідь передрікати їм майбутнє злісних порушників дисципліни. З часом таких школярів уже відверто не люблять, відкрито протиставляють іншим дітям, за першої-ліпшої нагоди намагаються позбутися. Їхня збудливість дратує, емоційна нестійкість тримає в напрузі, непередбачуваність просто лякає. Маючи таку дитину в класі, педагог не завжди може повноцінно зосередитися на уроці, адже щоб він не робив, йому водночас доводиться відстежувати поведінку такої «проблемної» дитини.

Рівень напруги мобінгової ситуації у початковій школі зростає поступово, майже непомітно.

Якщо вчитель не знаходить правильного підходу до дитини й далі продовжує давати класові сигнали свого неприйняття «відштовхуваного», то всі прояви відхилень у поведінці починають загострюватися, захисні стратегії виступають у більш провокуючих формах.

На протязі спостереження, у своїй психолого-педагогічній практиці я відмічала не одноразово такі захисні стратегії у дитини:

1. Випереджувальна агресія.

Ця стратегія характерна для хлопчиків. Звикнувши до постійної явної або прихованої агресії з боку однокласників, такі діти намагаються випередити напад власною атакою на ймовірного супротивника. Вони часто стають призвідцями нічим не спровокованих бійок, оскільки можуть сприймати ненавмисні вчинки як заздалегідь сплановану провокацію. Не так почути слово; не так пояснений сміх; ненароком зачеплена книжка; портфель, що впав; зошит, що десь загубився – приводів для початку сварки безліч, а причина одна – страх перед нападом з боку однокласників, почуття безсилля й незахищеності перед їхньою ворожістю. Агресивність, спровокована мобінгом, від

патологічної агресивності завжди відрізняється своїм превентивним характером, намаганням дитини обґрунтувати, виправдати й пояснити власні дії.

2. Випереджувальне особистісне приниження.

Діти, за характером не схильні до агресії, часто вдаються до прийняття на себе ролі класного блазня. Механізм виникнення такої захисної стратегії чудово пояснив Р. Гарднер: «До дитини ставляться, як до клоуна або дивака... і у відповідь вона грає певну роль: «Вони називають мене диваком; це не тому, що я такий, а тому, що мене вибрали бути ним... і я поведжуся, як дивак». Головна небезпека такої стратегії полягає у звиканні дитини до прийнятої ролі. Через певний проміжок часу маска блазня стає характерологічною прикметою особистості, й ця прикмета вже не піддається довільній зміні.

Слід зауважити, що блазнювання дитини початкової школи не завжди є наслідком мобінгу. Іноді вона може свідчити про емоційну дезадаптацію дитини або про підвищену потребу в увазі з боку значущого дорослого. Та які б причини не лежали в основі блазнювання, воно є показником шкільного неблагополуччя і вимагає нагальної психотерапевтичної допомоги.

3. Захисне підлабузництво.

Дитина намагається потоваришувати з тими, хто має вищий соціальний статус у класі, щоб обезпечити себе від відторгнення колективом. Відчуваючи свою неспроможність самотужки завоювати прихильність і боляче переживаючи неувагу до себе, вона починає «підкупляти» тих, із ким хоче дружити: віддає їм свої цукерки, іграшки, цікаві книжки. Заради завоювання прихильності такі діти йдуть на крадіжки грошей із власної сім'ї, за які потім розважають важливих для себе однокласників.

4. Превентивна неуспішність.

У випадках, коли неприязнь учителя до дитини викликана переважно навчальними труднощами, виникає специфічна форма захисту, що полягає у відмові від виконання робіт, які можуть публічно оцінювати. Трапляється, що така відмова взагалі набуває алогічних форм спеціального приміщення своїх навчальних можливостей. Дитина або просто відмовляється відповідати, писати, рахувати, малювати, вирізувати тощо, або виконує навчальне завдання так, щоб безсумнівно отримати погану оцінку. Така адаптивна реакція допомагає дитині зберігати внутрішню віру в те, що як би вона постаралася, то, можливо, результати були б зовсім непоганими. Відсутність відповіді не дає приводу для сміху, а тому й залишає шанс зберегти хоч якусь самоповагу.

5. Соціальне самоусунення.

Дитина, яка обрала подібну стратегію проти дії мобінгу, найчастіше перебуває під подвійним негативним впливом як школи, так і сім'ї. Втрачаючи базову підтримку родини, малюк починає або виявляти певні аутичні риси, або шукати емоційної підтримки ззовні, часто потрапляючи під вплив асоціальних особистостей.

Отже, явище мобінгу в початковій школі є одним із базових факторів, які можуть викликати ранню ненаучуваність дитини, зумовлену втратою мотивації до навчання в школі. Попри достатню поширеність явища, воно, як уже було сказано, залишається поза свідомістю педагогічної громадськості, оскільки багато вчителів початкової школи внутрішньо неготові до визнання наявності прямої залежності емоційної ситуації в класі від сприйняття педагогом «складних» для навчання дітей.

2.5. Шкільна неуспішність та інтелектуальний рівень дітей

За свій період психолого-педагогічної діяльності я спостерігала за поведінкою відстаючих у навчанні дітей початкової школи, вона одразу вражає своєю непослідовністю, а часом видається абсолютно нелогічною. Здається, вони самі власними руками творять свою неуспішність. І водночас, проводячи обстеження всіх першокласників, зустрічаєшся з дітьми, які нормально засвоюють програму, всупереч об'єктивним показникам.

Кожна дитина має комплекс причин для невстигання і величезну кількість проявів навчальної неспроможності. Ця безмежна варіативність причин і проявів призводить до того, що попри величезну кількість робіт, присвячених як окремим аспектам проблеми, так і завданням подолання неуспішності в цілому, до цього часу залишаються невиявленими суто психологічні механізми зазначеного явища. Питання, чому дитина не встигає, більшість дослідників розглядають як питання, чому дитині важко вчитися. Поза увагою залишається основне: чому за порівняно однакових вихідних умов одна дитина

справляється з труднощами, а інша – ні. У дослідницьких роботах невстигаючих дітей зазвичай порівнюють із добре встигаючими, успішними школярами. У такому ракурсі вивчення проблеми психологічний фактор виявляється непоміченим. Оскільки увага дослідників переключється на яскравіше виражені, хоча для досліджуваної проблеми вторинні фактори: генетичні, фізіологічні, соціальні, медико-дидактичні тощо. По суті, аналізують не причини, що зумовлюють навчальну неуспішність дітей, а складові зафіксованих труднощів. Такий підхід не дає можливості осягнути дійсні механізми, що призводять до появи так званої навчальної неспроможності в дітей із середнім і навіть високим рівнем IQ.

Всі об'єктивні причини неуспішності можуть бути наявні й у багатьох задовільно встигаючих школярів. Більше того, навіть мінімальна мозкова дисфункція, травми мозку зовсім не обов'язково призводять до шкільної неуспішності.

Лише В. Сухомлинський відводив проблемі психологічних передумов шкільної неуспішності належне їй місце: «Відсутність справді людського оточення в дитячі роки – головна причина того, що окремі діти стають важкими».

Саме певна соціальна депривація в дошкільному віці стає джерелом пізнішої ментальної неспроможності, зниження пошукової активності, допитливості, бажання дізнатися щось нове, побачити щось небачене. В основі ж шкільної успішності, на думку В. Сухомлинського, лежить пізнавальний інтерес.

Під час вивчення поведінкових особливостей дітей молодшого шкільного віку, які зазнають навчальних невдач, стає помітною наявність кількох спільних проявів. Так, надзвичайно емоційно лабільні шестирічки, які дуже швидко переходять у своїх почуттях від горя до радості, в ситуації сталого шкільного неуспіху мають помітно нижчий емоційний фон сприймання школи порівняно зі своїми більш успішними в навчанні однокласниками.

Ще одним деструктивним фактором, який рідко відзначається в літературі, є недостатньо розвинуте почуття базової захищеності, тобто внутрішньої впевненості малюка з боку найбільш важливих для нього людей – батьків та рідних. Така впевненість створюється всім попереднім життєвим досвідом дитини і сприймається нею на суто емоційному, а не на ментальному рівні.

Ще В. Сухомлинський відзначав, що не порушники спокою повинні турбувати вчителів найбільше, головна проблема – в тих, хто нічим не виявляє свого невдоволення, своїх переживань, пов'язаних із неуспішністю: «дитина, яка нічим не заявляє про свою індивідуальність, нічим не цікавиться, нікого непокоїть, нікому не завдає ніяких турбот і прикрощів, це найважча дитина».

Мій психолого-педагогічний досвід переконує, що психологічна складова шкільної неуспішності відіграє в початковій школі чи не головну роль у визначенні долі маленького учня. Правильне розуміння внутрішніх механізмів відмови школяра від ефективних пошуків шляхів подолання труднощів, є тим його елементом, який і робить навчання продуктивним, дає змогу вчителю вибувати по-справжньому дієву програму боротьби з проявами первинної шкільної неуспішності.

2.6. Психологічний механізм первинної шкільної неуспішності

Почну з невеличкого підсумку: первинна шкільна неуспішність може виникати на основі дефіцитарності окремих підсистем єдиного психологічного механізму успішності/неуспішності.

Усі психологічні явища, процеси, стани носять двополосний характер і, в ідеалі, мають знаходитися в динамічній рівновазі. Підсилення будь-якого з полюсів автоматично означає послаблення протилежного полюсу. Однак для того, щоб вся система змінила полюсність, один із діючих у системі чинників має стати повністю однополярним, що теоретично мало ймовірно, або щоб більшість діючих чинників втратили урівноваженість і збільшили свою протилежну полюсність.

Психологічний механізм первинної шкільної успішності/неуспішності:

Рівні діючих механізмів:

1) Фізіологічний механізм.

а) **Діючі поляризовані чинники:** хвороба/здоров'я; слабкість/сила; фізична спроможність/фізична неспроможність.

б) **Яким чином може впливати на розвиток первинної шкільної неуспішності?** Негативна полярність не дає можливості брати повноцінну участь у навчанні.

в) **Необхідний корегуючий вплив:** лікування, загартовування, фізичний розвиток, участь у спортивних гуртках або заняття танцями.

2) Нейрофізіологічний механізм.

а) **Діючі поляризовані чинники:** недостатній розвиток ментальних здатностей/хороший розвиток ментальних здатностей.

б) **Яким чином може впливати на розвиток первинної шкільної неуспішності?** Негативна полярність гальмує розвиток навчальних можливостей дітей, визначає основні навчальні утруднення.

в) **Необхідний корегуючий вплив:** корекція і розвиток на основі поглибленої діагностики.

3) Психологічні механізми I рівня.

а) **Діючі поляризовані чинники:** недостатній розвиток розумових дій/хороший розвиток розумових дій; низький рівень орієнтувальної діяльності/високий рівень орієнтувальної діяльності; недостатній розвиток логічного мислення/хороший розвиток логічного мислення.

б) **Яким чином може впливати на розвиток первинної шкільної неуспішності?** Негативна полярність провокує появу проблем у навчальній діяльності.

в) **Необхідний корегуючий вплив:** формування необхідних процесуальних структур, спеціальне навчання.

4) Психологічні механізми II рівня.

а) **Діючі поляризовані чинники:** невпевненість у собі/впевненість у собі; низька самооцінка/висока самооцінка; негативне ставлення до навчання/позитивне ставлення до навчання; апатія/дієвість; екстернальність/інтернальність.

б) **Яким чином може впливати на розвиток первинної шкільної неуспішності?** Визначають здатність переборювати труднощі у навчанні.

в) **Необхідний корегуючий вплив:** психотерапія, створення сприятливого зовнішнього середовища, роз'яснювальна робота зі значущими дорослими.

Розділ III.

Психологічні методи попередження первинної шкільної неуспішності

3.1. Психолого-педагогічна діагностика в процесі навчання

Традиційно шкільна неуспішність найкраще діагностується самим фактом такої неуспішності. Надзвичайно важливо виявити хворобу на ранніх стадіях розвитку, а ще краще діагностувати не її саму, а лише тенденції до її розвитку. Саме цій меті має служити донавчальне тестування. Методик такого тестування дуже багато.

Навіть побіжний аналіз підходів, що існують у розробці питання психологічної готовності дитини до шкільного навчання, показує, що серед науковців не має однозначного розуміння поняття «шкільна готовність», а тим паче визначення тих психологічних чинників, які її складають. Тут можна знайти достатньо широку амплітуду коливань від так званого «мінімального максимуму» до «максимального мінімуму». Такий розкид думок і підходів, звісно, зрозумілий. Адже готовність/неготовність до шкільного старту в кожному конкретному випадку визначається своїм, абсолютно індивідуальним комплексом симптомів, і для цієї чи іншої особистості фатальним може стати суто індивідуальний набір об'єктивних та суб'єктивних факторів.

Звідси й зрозуміле бажання психологів якомога повніше вивчити дитину. У 12 найпоширеніших в Україні методиках до таких основних компонентів віднесено аж 24 фактори.

Серед них один фактор, а саме графічні вміння, зустрічається 11 разів, загальна обізнаність – 8 разів, розуміння логічної послідовності подій, класифікаційні вміння, вміння працювати за правилом і аналітико-синтетичні вміння – по 5 -6 разів, інші фактори майже не повторюються і зустрічаються в одній-двох методиках. Переважна більшість методик орієнтована на індивідуальну роботу екзаменатора з дитиною, що значно знижує їхню прогностичну цінність, оскільки в шкільних умовах дитині доводиться працювати в умовах класу, а тому результати, отримані під час тестування можуть не підтверджуватися шкільними успіхами.

Для створення методики, яка б задовольнила потреби планованого експерименту, потрібно було, по-перше визнати, що визначення шкільної готовності є лише технічним прийомом, покликаним

полегшити дітям шкільний старт, а по-друге, звузити завдання тестування до виявлення тих критично важливих психологічних факторів, певна недорозвиненість яких лягає в основу шкільної неуспішності. Звичайно, це питання дискусійне. Усі психологічні компоненти шкільної готовності, безперечно, важливі. Недостатній рівень розвитку кожного з них може спричинити шкільну неуспішність, а тому при будь-якому обмеженні параметрів вивчення дитини є небезпека пропустити саме той компонент, ту здатність, знання, вміння, відчуття, ставлення, дефіцитарність якого може фатальним чином позначитися на всій шкільній долі дитини. Але розуміння цього факту не повинно стримувати пошуків оптимального набору тестових методик, спроможного за прийнятний проміжок часу надати максимум достовірних і необхідних для практичного використання відомостей про стан готовності дитини до навчання.

Традиційно виділяють 3 аспекти шкільної зрілості: інтелектуальний, емоційний і соціальний. Досить вдало їхню характеристику дає Н. Гуткіна. Вона вважає, що під інтелектуальною зрілістю розуміють диференційоване сприйняття (перцептивна зрілість, що включає виокремлення фігури с фону); концентрацію уваги; аналітичне мислення, що виражається в здатності осягнення основних зв'язків між явищами; можливість логічного запам'ятовування; вміння витворювати зразок, розвиток тонких рухів руки і сенсорну координацію.

Емоційну зрілість розуміють як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати завдання.

До соціальної зрілості відносять потребу дитини у спілкуванні з однолітками й уміння підпорядковувати свою поведінку законом дитячих груп, а також здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання.

Таке розуміння обмежує тестування низькою інтелектуальних тестів, спрямованість яких дає змогу поруч з основним завданням визначати емоційну та соціальну зрілість.

Але це важливо лише тоді, коли сам процес тестування розділений на 2 етапи – фронтальний та індивідуальний. Під час фронтального етапу, що імітує класну ситуацію виявляють соціальну зрілість і окремі аспекти емоційної зрілості. Отримані дані уточнюють, та узагальнюють на другому етапі, де в безпосередній роботі з дитиною можна не тільки виявити її актуальні можливості, але й зробити попередні висновки про зону найближчого розвитку.

Анкетування вчителів в ІНВК показало, що для успішного навчання в першому класі дитина повинна вміти:

- здійснювати елементарні операції аналізу та синтезу;
- правильно передавати на письмі графічні знаки;
- розпізнавати звуки в потоці мовлення, співвідносити їх із буквами, синтезувати звуки в слова;
- сприймати і розрізняти числа, проводити додавання й віднімання у межах 10, визначити найпростіші зміни цифрових рядів;
- запам'ятовувати логічно не пов'язані об'єкти, утримувати їх певний час і відтворювати в потрібній послідовності;
- установлювати логічну послідовність подій.

Як бачимо, це ті вміння, які, зазвичай, залежать від якості до навчальної роботи з дитиною.

Основні методики визначення шкільної готовності за метою дослідження можна поділити на 2 групи: експрес-методики та діагностично-прогностичні методики, які можуть супроводжуватися корекційними програмами.

Зупинимося на короткій характеристиці того, що можуть і чого не можуть експрес методики:

- вони можуть достатньо точно визначати дітей із дуже високим рівнем підготовленості до навчання;
- вони можуть, але менш точно, визначати дітей із можливою розумовою патологією та педагогічною запущеністю (штучною ментальною депривацією).

Рівень розвитку дітей поза цими крайніми групами експрес-методики визначають дуже приблизно, а тому не мають прогностичного характеру. Досить поширене використання таких методик під час відбору дітей до шкіл підвищеного рівня просто недопустимо, оскільки вони орієнтовані на

виявлення не обдарованості або інтелектуального показника дитини, а лише на рівень її дошкільної підготовленості.

Діагностично-прогностичні методики розраховані не тільки на визначення рівня підготовленості дітей до школи, але й на діагностику особливостей розвитку найважливіших для учня початкової школи вмінь. Найчастіше вони супроводжуються порадами щодо роботи з недостатньо розвинутими сторонами особистості дитини. Саме методики такого типу є найбільш прийнятними для роботи з 6 – 7 річними малюками.

Суто професійні методики попри їхню високу прогностичну цінність, мало використовуються в повсякденній практиці шкільних психологів, оскільки потребують спеціального навчання і забирають дуже багато часу. Так, на обстеження однієї дитини витрачається мінімум година, а оскільки маленька дитина так довго працювати не може, то робота з нею розтягується на кілька днів.

Отже, для проведення прогностичного діагностування експрес-методики були занадто поверховими, а професійні – не могли бути застосовані з огляду на велику кількість дітей, яких необхідно обстежити за короткий час і при цьому отримати достовірні результати.

Визначення шкільної готовності – це лише перший елемент діагностичної роботи, а головним завданням було вивчення рівня загальної спроможності до ефективної навчальної діяльності. Розроблена мною методика, виконуючи і прогностичну, й діагностичну функції, давала для мене змогу ще до початку навчання розробити індивідуальний корекційний план для кожної дитини, в якому була б урахована необхідність прискорення формування окремих когнітивних чи соціальних здібностей.

На протязі психолого-педагогічної своєї практики я зустрічала 3 види відхилень від індивідуального оптимуму впливу на соціально-когнітивну сферу розвитку дитини:

- 1) не довантаження дитини навчальною роботою;
- 2) перевантаження;
- 3) не довантаження одних сфер особистості дитини та перевантаження інших.

Кожне з цих відхилень детермінується на трьох рівнях психологічного механізму шкільної неуспішності: першому - психологічному, другому - психологічному та третьому - нейрофізіологічному.

Перший психологічний рівень детермінації в початковій школі зазвичай визначається позаособистісною (стосовно учня) сферою. Негативну поляризацію цього рівня можуть викликати: відсутність індивідуального підходу до дитини з боку вчителя, відсутність достатньої вимогливості й контролю з боку батьків, або, навпаки, гіпертрофована увага до успіхів дитини в школі, культивування винятково престижних мотивів навчання.

До детермінант другого психологічного рівня належать: несформованість як внутрішніх, так і зовнішніх мотивів навчальної діяльності, недостатній розвиток базових здібностей і вмінь, пов'язаних із навчальною діяльністю.

Третій рівень детермінації складають фактори нейрофізіологічного плану, насамперед розвиток кори головного мозку та уповільненість, інертність нервових процесів.

Для визначення полярності на першому психологічному рівні були розроблені методики «Фантастичний малюнок класу» та «Малюнок сім'ї у вигляді напівказкових тварин». Дані методики дуже гарно використовуються в моєй роботі при діагностуванні дітей початкової школи.

Фантастичний малюнок класу

Дітям я роздаю аркуші паперу і пропоную уявити, що до них у клас завітала добра чарівниця, яка дуже любить різних живих істот і вважає, що кожній людині не завадило б на кілька хвилин перетворитися на якусь пташку, рибку або черепашку. От вона й перетворює, зовсім ненадовго, всіх, кого бачить, на якусь тваринку. Якби так сталося у вашому класі й усі діти на когось перетворилися, і не тільки діти, а й учителька, весело було б правда? Тож намалюйте свій клас у ту мить, коли чарівниця всіх перетворила на тварин. Біля цієї тварини на яку перетворився автор малюнка поставте трикутник, а біля тварини, на яку перетворилася учителька – квадрат.

Інтерпретація.

Під час аналізу малюнка виділяють п'ять основних типів стосунків.

1. Позитивне реалізоване ставлення до однокласників. Воно відображається малюнком компактної групи однотипних тварин (білочки, зайчики, олені, ведмедики, кошенята, та ін.). На малюнку не має або майже не має кущів, дерев, будівель, парт, столів.

2. Позитивне нереалізоване ставлення до однокласників. На малюнку зображають однакові або такі, що не загрожують одна одній, тварини. Але всі вони розкидані по аркушу, розділені деревами, кущами. Партами тощо. У цьому разі дитина може починати не із зображення тварин, а спочатку малює ліс, школу, меблі. Автори таких малюнків, як правило, тягнуться до контактів з іншими дітьми, але з якихось причин не можуть або не вміють їх налагоджувати. Значний відсоток серед них становлять так звані «домашні діти», які тільки вчаться мистецтва спілкування з однолітками.

На практиці обидва типи малюнків зустрічаються досить рідко. Найчастіше з'являються проміжні варіанти, коли дитина вже зуміла налагодити контакти з частиною класу і не може або не хоче приятелювати з іншою. Характерною для початкової школи є наявність окремих класних угруповань тільки хлопчиків або тільки дівчаток. Стосунки між цими групами можуть бути як дружними, так і ворожими.

3. Відсторонене (індиферентне) ставлення до однокласників. У цьому випадку малюють лише одну тваринку, що ідентифікується з автором малюнка на прохання продовжити малювати дитина або відмовляється це зробити, або дублює малюнок цієї ж тваринки. На моє запитання «А це ж хто?», дитина відповідає: «Теж я» або «Теж зайчик».

Крайнім випадкам відстороненості, посиленої небажанням іти на контакт, відповідає ідентифікація себе з птахом, який існує ніби над усіма іншими членами колективу. Відсторонена дитина дуже рідко ідентифікує себе з хижими тваринами або плазунами.

4. Пасивне протистояння. Малюють тільки дві тваринки. Одна з них (слабша) ідентифікується з автором малюнка, друга (сильніша) – з усім класом. Сюди слід віднести випадки, коли малюють одну, але явно зневажану тварину – гадюку, свиню, таргана тощо.

5. Агресивне протистояння. Малюнки часто схожі на розглянуті вище, але тепер дитина співвідносить себе з сильною твариною, найчастіше з хижакком, а решту класу – зі слабкою. В особливо складних випадках «Я – хижак» залишається єдиною істотою на малюнку. Простір аркуша при цьому замість інших істот заповнюється різними предметами: квітами, деревами, сонцем, хмарами, партами тощо.

У випадках як агресивного, так і пасивного протистояння дитина сприймає однокласників як єдину, ворожу їй силу. Реакція залежить від індивідуальних особливостей дитини.

Представлена мною методика дозволяє зробити певні припущення про те, наскільки дружним та згуртованим є класний колектив. Чи задоволений учень своїм шкільним статусом, яке його ставлення до вчителя. Водночас слід відмітити, що малюнок був лише приблизним і досить опосередкованим зрізом ситуації на момент його створення. Маленькі школярі дуже імпульсивно реагують на все, що відбувається навколо них. Тому малюнки, зроблені однією й цією ж дитиною протягом тижня, а той навіть одного дня, могли суттєво відрізнитися, відображаючи зміну настроїв автора.

Отримавши інформацію про стан міжособистісних стосунків у класі та динаміку розвитку рис особистості певного школяра, я складаю індивідуальну картку(додаток 2), разом з вчителем складаю спеціальну корекційну програму(додаток 5), що передбачає такі напрями:

- вироблення спільної мети для всього класу, яка могла бути досягнута лише спільними зусиллями;
- переборення протистояння індивіда групи;
- розвиток загального переконання в гідності та цінності кожного;
- навчання техніки спілкування.

В своїй роботі я використовую діагностично-прогностичну методику при обстеженні дітей на готовність їх навчання у школі (додаток 1). Вона дає можливість визначити рівень сформованості тих вмінь та навичок дитини, які можливо відкоригувати ще до початку навчання дитини у школі.

Діагностика дітей підготовчого класу ІНВК має наступні дані у вигляді таблиць.

1. Оцінювальна карта рівня розвитку та підготовленості дітей підготовчого класу до навчання

		1	2	3	4	5	6		
№	П.І.	Графічні Вміння(5)	Аналітико- синтетичні вміння(12)	Фонематичні вміння(10)	Арифметичні вміння(4)	Короткочасна пам'ять + умовиводи	Уміння встановлювати логічну послідовність	Сумарна кількість балів	Рівень
1	А.А.	1	3	4	2	4-7+2-1	3	13	3
2	Б.А.	2	5	7	2	4-7+2-1	3	19	3
3	В.О.	0	1	2	1	8+3	2	6	5
4	Є.С.	3	6	6	2	0-3+0	3	18	3
5	К.І.	3	4	7	2	4-7+2-1	2	18	3
6	М.Л.	1	1	2	1	4-7+2-1	2	7	4
7	М.Г.	3	5	6	2	4-7+2-1	4	21	3
8	Н.М.	3	6	9	3	4-7+2-1	5	26	2
9	П.А.	1	4	7	2	4-7+2-1	3	17	3
10	С.Д.	2	3	3	1	8+3	1	10	4
11	С.О.	2	3	4	1	8+3	2	12	4
12	Ч.М.	2	3	5	1	8+3	1	12	4
	мах	5	12	10	4	Низьк.середн.дост.	6		

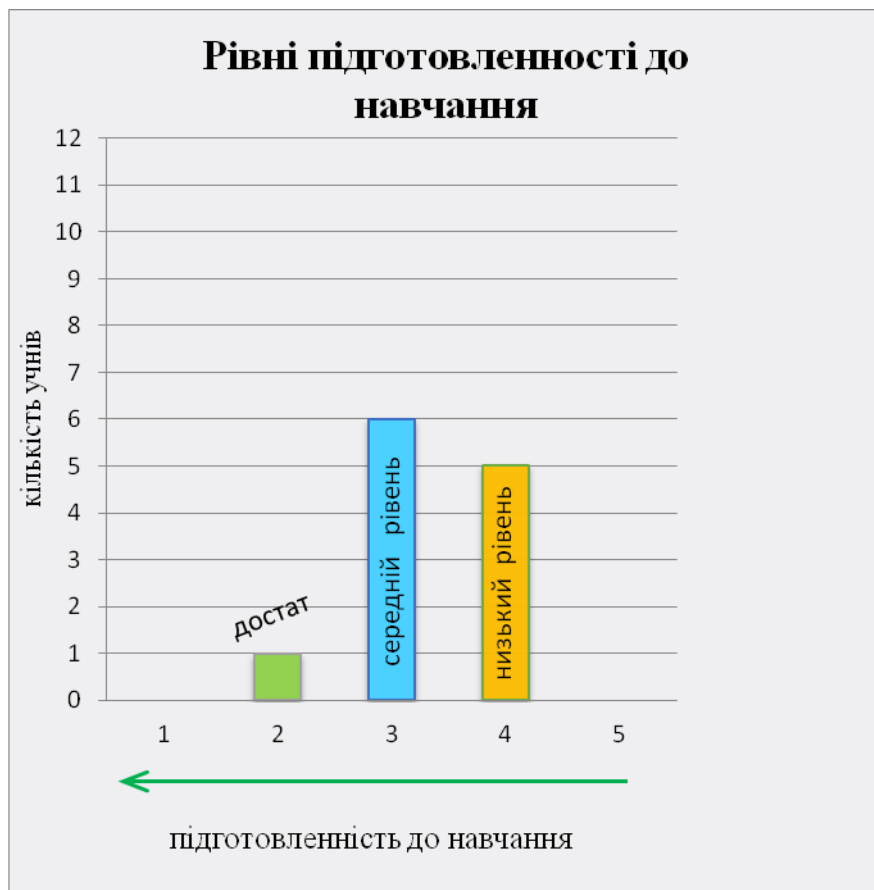
Таблиця 2. Переведення «сирих» балів в оцінки рівнів розвитку

Рівень готовності	№	П.І.	1	2	3	4	5	6	Висновки та рекомендації
			Графічні вміння	Аналітико- синтетичні вміння	Фонематичні вміння	Арифметичні вміння	Короткочасна пам'ять + умовиводи	Уміння встановлювати логічну послідовність	
Ср	1	А.А.	4	4	4	3	С	3	Задовільний розвиток вмінь 4,5,6. Необхідність корекційної роботи по відпрацюванню вмінь 1,2,3
Ср	2	Б.А.	4	3	3	3	С	3	Корекційна робота графічних вмінь, аналітико-синтетичних, корекційна робота з логопедом
н	3	В.О.	5	5	5	4	Н	4	Потребує додаткового навчання. Консультації

									логопеда, індивідуальна, та групова робота з психологом. Корекція всіх умінь.
Ср	4	Є.С.	3	3	4	3	В	3	Корекційна робота з логопедом. Корекція графічних, аналітико-синтетичних, арифметичних вмінь
Ср	5	К.І.	3	4	3	3	С	4	Корекційна робота по відпрацюванню аналітико-синтетичних вмінь, та встановл. логічні послідовн.
н	6	М.Л.	4	5	5	4	С	4	Корекція всіх вмінь, а також корекційна робота з логопедом
Ср	7	М.Г.	3	3	4	3	С	2	Корекційна робота з логопедом. Корекція аналітико-синтетичних, фонематичних вмінь
дост	8	Н.М.	3	3	2	2	С	2	Корекція аналітико-синтетичних вмінь
н	9	П.А.	4	4	5	4	Н	4	Корекційна робота з логопедом. Корекція всіх вмінь
Ср	10	С.Д.	4	4	3	3	С	3	Корекція з логопедом. Корекція графічних, аналітико-синтетичних, фонематичних вмінь
н	11	С.О.	4	4	4	4	Н	4	Корекційна робота з логопедом, корекція всіх вмінь, робота з психологом
н	12	Ч.М.	4	4	4	4	Н	4	Корекційна робота з логопедом, психологом, корекція всіх вмінь

Кількісно-якісний аналіз підготовленості учнів підготовчого класу на вересень-жовтень 2014-2015 року

Таблиця 3 Рівні підготовленості до навчання						
всього	низький		середній		достатній	
12 уч	5 уч	42%	6 уч	50%	1 уч	8%



З даних таблиць №1, №2 бачимо, що найкращий результат відповідає першому рівню, найгірший – п'ятому. Перший і другий рівні свідчать про дуже хороший і хороший розвиток певного вміння, третій про задовільний розвиток, 4-й про низький розвиток, який потребує додаткової роботи школи і сім'ї, 5-й рівень передбачає вже поглиблене вивчення дитини, її сім'ї, із залученням спеціалістів ОПМПК.

Можливість первинного обстеження дитини дозволяє мені ще до початку навчання цих дітей в 1 класі розробити індивідуальні корекційні плани для кожної дитини, для прискорення формування спеціальних здатностей.

Щоб зрозуміти, на що більше звернути увагу при навчанні дошкільника, та як попередити виникнення труднощів, які дитина може мати на початку навчання у першому класі, я використовую, при проведенні корекційно-розвивальних занять, вправи, які дозволяють визначити той необхідний обсяг знань, умінь та навичок, які розвивають у дошкільника мисленнєві операції. Дані заняття дають можливість розвивати зацікавленість до того, чим займається дитина. Дозволяють формувати прийоми самоконтролю, підвищують рівень самостійності у виконанні даних завдань (додаток 6). Виконання розвивальних вправ надаються в ігровій формі, - а це завжди підвищує зацікавленість у дитини, а також мотивацію до діяльності.

Кожне завдання оцінюється в балах:

- ≥ 80 б. – високий рівень підготовленості до навчання;
- від 70 до 80 б. – достатній рівень;
- від 50 до 70 б. – середній;
- < 50 б. низький рівень. [11]

Проведення корекційно-розвивальної роботи, як в індивідуальній, так і в груповій формі з дітьми підготовчого класу по корекції вмінь, у подальшому надасть мені можливість полегшити цим дітям сприймати учбовий матеріал вже в 1 класі, на наступний рік (і повторна діагностика надасть мені найбільш конкретні дані на квітень місяць даного року).

Корекційна робота в класах проходить водночас за кількома напрямками. З одного боку, це мав бути загальний розвиток інтелектуального потенціалу всіх дітей класу, а з другого – особистісно зорієнтована робота вчителя з тренування тих ментальних здатностей, які виявляються недостатньо розвинутими й тому нездатними забезпечити якісні виконання дитиною інтелектуальних дій, що лежать в основі засвоєння знань. Будь-якій корекційній роботі повинне передувати всебічне вивчення дитини, визначення саме цієї проблеми або групи проблем, які є причиною тотальної неуспішності. В роботі я використовую бланки супроводу дітей «групи ризику» (додаток 2), складаю план спільних дій з учасниками навчально-виховного процесу(додаток 3), і складається індивідуальний план корекції (додаток 4).

3.2. Аналітико-синтетична діяльність у процесі мислення

Аналітико-синтетична діяльність складається з нерозчленованої єдності аналізу й синтезу.

Аналіз – це мислене розчленування предметів свідомості, виокремлення в них їхніх частин, сторін, аспектів, елементів, ознак і властивостей.

Синтез – мислене об'єднання окремих частин, сторін, аспектів, елементів, ознак і властивостей об'єктів у єдине, якісно нове ціле.

У навчальній діяльності дитини аналіз і синтез зазвичай виступають у складі нерозчленованої мисленевої дії.

Як проявляється:

Дитина не може зробити правильний висновок з умови задачі, тексту оповідання, розповіді вчителя. Відповідаючи на запитання вчителя, орієнтується на його міміку, попередні відповіді однокласників, підказку тощо. Описуючи проблеми, вчителі наголошують на тому, що дитина «не думає», а говорить перше, що спаде на думку.

Водночас такі учні в початковій школі зазвичай хочуть учитися, стараються вчитися, можуть відрізнятись навіть підвищеною навчальною активністю: часто піднімають руку, бажають відповідати біля дошки, біжать до вчителя зі своїми роботами, щиро переживають свою невдачу. Поступово активність зменшується, бо, нашттовхуючись на нерозуміння оточення, дитина втрачає віру в свої сили й здатність ефективно навчатися. У поведінці починають наростати прояви, характерні для низької інтенсивності навчальної діяльності, шкільної тривожності, страху школи чи навіть мобінгу.

Можливі причини:

- 1) недостатній розвиток аналітичних здатностей;
- 2) недостатній розвиток навичок синтезу;
- 3) недостатній розвиток координації аналізу й синтезу;
- 4) знижені розумові здібності.

Складності диференціального діагнозу.

Оскільки здатність до аналізу й синтезу й базовими інтелектуальними вміннями, вони можуть визначати ефективність розумової діяльності в цілому. Однак їхній недостатній розвиток не завжди є патологією. Частіше це наслідок недостатнього розвивального впливу дорослих на попередніх етапах розвитку дитини.

Нажаль, ніколи не можна бути впевненим, що причина порушень визначена на сто відсотків правильно. Тому слід обережно ставитися до винесення присуду і при будь-яких порушеннях аналізу й синтезу намагатися застосувати корекційні вправи. Тільки довготривале спостереження, поєднане з розвивальним навчанням, може дати аргументи для підозри, що основною причиною дитячої неуспішності справді є зниження розумових здібностей.

Діагностика.

Аналітико-синтетичну діяльність у процесі мислення я вивчала за допомогою матриць Равена.

Матриці Равена дозволяють не лише виявити зниження аналітико-синтетичних здатностей на невербальному матеріалі, що особливо важливо в роботі з учнями початкової школи, а й побачити, на якому етапі розв'язання проблеми виникають утруднення. Так, серія А передбачає диференціацію основних елементів структури і розкриття зв'язків між ними, ідентифікацію відсутньої частини структури та порівняння її з представленими зв'язками. Серія Б передбачає аналіз вихідних фігур, синтез характерологічних ознак і на його основі виявлення аналогій між фігурами. Серія С включає операції з виявлення змінних ознак, узагальнення цих змін, синтез отриманої інформації та знаходження принципу їх розвитку, збагачення по вертикалі й горизонталі. Серія Д складена за принципом перестановки фігур у матриці, а тому вимагає здатності аналізу складових змін та їх синтезу. Серія Е найскладніша. Вона майже не має практичного значення для виявлення особливостей мислення дітей початкової школи, хоча це зовсім не означає, що окремі, особливо обдаровані учні не здатні їх вирішувати. Процес розв'язання завдань серії Д передбачає аналіз фігур основного зображення і наступного збирання фігури за частинами. З формальної точки зору, саме така робота повністю орієнтована на виявлення здатності до аналітико-синтетичного мислення. Але рівень необхідних для цього ментальних дій переважає можливості більшості дітей початкової школи, особливо 6 – 7 річного віку.

Висновок

Якщо розглядати різницю між педагогічними і психологічними впливами на шкільну неуспішність, то можна зробити висновок, що педагогіка проводить корекцію через безпосереднє навчання. Це методика прямої дії. Психологічна ж корекція може бути як прямої дії, так і непрямої, коли ми створюємо заміну структуру, оскільки основну, внаслідок її ураження, розвинути не можливо. Отже, психологічна корекція може бути як суто корекцією, так і компенсацією. Суть цього явища описана О. Лурією: «Відновлення порушеної функції проходить зазвичай шляхом передачі їй певної нової аферентації. Ця аферентація може бути взята з іншої функціональної системи або може носити характер нової смислової організації цієї функції. Це відновлення функції шляхом її перебудови визначає водночас і її подальшу долю.

На практиці реалізацію обох напрямів корекційної роботи я проводила синхронно з використанням як психологічних, так і педагогічних засобів впливу на дитину.

У першому класі головну увагу я приділяла розвитку відчуттів, умінню повноцінно сприймати навколишній світ, створювати правильне уявлення про нього. Водночас здійснювалось тренування пам'яті, уваги, просторової орієнтації, фонематичного слуху, здатності встановлювати зв'язки між елементами, збагачувався словник.

Поступово акцент переносився на тренування здатності вищлювання причино-наслідкових зв'язків; аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати ознаки (властивості, стосунки) предметів чи явищ. При цьому в основу роботи був покладений підхід, чітко визначений В. Сухомлинським: «Не можна вбачати мету навчання в тому, щоб будь-якими способами досягти засвоєння учнями програмного матеріалу. Не можна ефективність способів, методів навчання оцінювати лише на основі того, яким обсягом знань оволоділи учні. Мета навчання полягає в тому, щоб процес опанування знань забезпечував оптимальний рівень загального розвитку, а загальний розвиток, якого досягають у процесі навчання, сприяв успішному оволодінню знаннями». Справжнє навчання матиме місце тільки за умови, що дитина володіє основними механізмами, з допомогою яких вона може асимілювати (привласнити, запам'ятати, завчити) ту інформацію, яку отримує під час навчання.

Список літератури

1. Амонашвили Ш. А. В школу с шести лет. – М.: Педагогика, 1986. – С. 57.
2. Бабанский Ю. К. Об изучении причин неуспеваемости школьников // Советская педагогика. – 1972. - №1. – С. 39-50.
3. Гарднер Р. Психотерапия детских проблем. – СПб.: Речь, 2002. – С. 281.

4. Готовність дитини до школи / Упорядн.: Л. Богуславська, С. Гончаренко, Л. Кондратенко; за заг. Ред. С. Максименка, О. Главник. – К.: Главник, 2004.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – М., 1996. – С. 7.
6. Кондратенко Л. О., Богуславська Л. О. Я хочу, я можу, я буду добре вчитися. – К., 1997. – 84 с.
7. Лефрансуа Ги. Психология для учителя. – М., 2003. – 266 с.
8. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні аспекти / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Х.: ОВС, 2002. – С. 469-481.
9. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 212 с.
10. Л. Кондратенко. Знову двійка. Шкільна неуспішність як психологічне явище. №10, жовтень 2012. Бібліотека «Шкільного світу».
11. Г.П. Шалаева. Индивидуальное развитие ребенка. – М.: Слово, ЭКСМО, 2007, - 64.
12. Самохвалова В.И. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1958.- 212.
13. Шевченко Т.Г. Твори. – К., 1971. – Т.5. – С. 29.
14. Эйделин В. И. О соотношении восприятия и понимания текста// Вопросы психологии. – 2012. - №1. – С. 35-36.
15. Білокур Катерина. Я буду художником! Документальна оповідь у листах художниці, розвідках Миколи Кагарлицького.– К.: Спалах ЛТД, 1995.– С. 59.
16. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – С.314.

Готовність дитини до навчання у школі
(за матеріалами преси)
Діагностично-прогностична методика

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ГРАФІЧНИХ УМІНЬ

Продовження орнаменту

(модифікація «графічного диктанту» Д. Ельконіна)

Психолог. Учні у школі багато пишуть, читають, малюють. Зараз ми спробуємо, як справжні школярі, закінчити візерунки, початок яких зображено на аркуші. Головна ознака орнаментів у тому, що окремі елементи повторюються. *(Покажіть дітям малюнки простих орнаментів.)*

А тепер поставте ручку на початок першого орнаменту, наведіть його і продовжте до кінця рядочка. Закінчивши перший візерунок, перейдіть до виконання другого і т. д. *(Більше роз'яснень дітям не давайте.)*

Час — 10 хв.

Оцінювання (діти до 6,5 років)

0 балів — карлючки не схожі на зразок.

1 бал — малюнок, у якому помітні намагання передати форму зразка, але без збереження розміру і врахування клітинок.

2 бали — в одному і другому малюнках спроба передати форму зразка з урахуванням клітинок.

3 бали — у першому і другому малюнках передано форму і враховано клітинки, в останніх малюнках є загальне збереження форми зразка.

4 бали — перший і другий малюнки без помилок, третій, четвертий — зберігається форма, враховуються клітинки, є помилки, п'ятий малюнок — структура не збережена.

5 балів — перших три малюнки без помилок.

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИХ УМІНЬ

Тести Керна-Єрасека та Д. Векслера (вербальний варіант)

Психолог. Я хочу дізнатись, які слова ти знаєш, а які тобі ще треба вивчити.

Блок 1

Подумай і скажи, як можна назвати одним словом:

1. Черешня, груша, яблуко (*фрукти*). — **1б.**
(Похваліть дитину. Не допомагайте).
2. Київ, Житомир, Харків (*міста*). — **1б.**

3. Кішка, собака, кріль (*тварини*). – 16.

Оцінювання

1 бал — за кожну правильну відповідь.

Блок 2

Дитина корови — це телятко, а як зветься дитина собачки, овечки, конячки, курочки? (*Цуценя, ягня, лоша, курча*).

Оцінювання

3 бали — якщо дитина називає всі слова.

1 бал — одне слово.

0 балів — не дає відповіді.

Блок 3

1. Що є спільного у собаки і кішки? – 26.

(*Коли дитина не дає відповіді або помиляється, їй слід допомогти: «Звичайно, й у кішечки, й у собачки є хвіст, вушка, носик, двоє очей, чотири лапки, хутро, а найголовніше — свійські тварини. Після допомоги поставте дитині 0 балів за це завдання — переходьте до другого.*)

2. Що є спільного у собаки і курки? – 26.

(*Неправильна відповідь, не допомагайте, переходьте до третього запитання*).

3. Що є спільного у ножиць і сковорідки? – 26.

Оцінювання

2 бали за кожну відповідь — за узагальнювальну назву (тварини, живі істоти, металеві предмети).

1 бал за кожну відповідь — коли називається одна або кілька спільних ознак.

Оцінювання всього субтесту: зараховується сума балів, отриманих за відповіді кожного блоку. Максимально можлива оцінка — 12 балів.

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ФОНЕТИЧНИХ УМІНЬ

Тести В. Тарасун, Н. Ремінгтон

За допомогою тестів ми перевіряємо, наскільки дитина готова до оволодіння навичками читання та грамотного письма.

Блок 1

Розкладіть картки першого набору перед дитиною. Попросіть назвати всі зображені на них предмети. Якщо малюк якогось слова не знає, замініть картку. Покладіть перед дитиною червоний і блакитний кружечки і попросіть під кожним червоним кружечком покласти всі картки із зображенням предметів, у назвах яких є звук [д], а біля блакитного — у назвах яких є звук [т]. Повторіть завдання двічі. Допомоги не надавайте; помилок не виправляйте.

Картки першого набору: дерево, ведмідь, будинок, двері, подушка, трактор, тарілка, автобус, кіт, лопата.

Картки резерву: диван, картина, бегемот, відро.

Оцінювання

2 бали — робота без помилок.

1 бал — 1—2 помилки.

0 балів — більше двох помилок.

Блок 2

Розкладіть картки другого набору перед дитиною і попросіть назвати всі зображені предмети. Запропонуйте відібрати із цих карток ті, у назвах яких перший звук такий самий, як у слові «Ластівка».

Картки другого набору: ракетка, рука, риба, крокодил, лопата, лев, лампа, виноград, велосипед, ваза, верблюд.

Картки резерву: ложка, ручка.

Оцінювання

2 бали — без помилок.

1 бал — 1—2 помилки.

0 балів — більше двох помилок.

Блок 3

Візьміть малюнок із зображенням велосипеда. Запропонуйте дитині вибрати з другого набору карток тільки ті, на яких зображені предмети починаються з того ж звука, що й на вибраному малюнку. Слова «велосипед» не називайте.

Оцінювання

2 бали — без помилок.

1 бал — 1 помилка.

0 балів — більше однієї помилки.

Блок 4

Поясніть дитині, що ви хочете дізнатись, як вона вміє складати зі звуків слова. Називатимете кожен звук у слові окремо. Дитина повинна їх уважно прослухати і потім назвати слово:

С-о-у-с, ть-і-нь, з-а-й-є-ць, г-р-е-б-ль-а.

Якщо дитина не може скласти слово, їй треба допомогти. Зараховуються тільки слова, безпомилково складені з першої спроби.

Оцінювання

2 бали — 3 слова.

1 бал — 1—2 слова.

0 балів — 0 слів.

Блок 5

Скажіть дитині, що час трішки відпочити і погратися в «Однакові слова». Правила гри: «Я (учитель) повторюватиму якесь слово. Якщо зіб'юся і ти відчуєш якесь інше слово, одразу стукни долонею по столу (*покажіть дитині*). Далі назвеш те слово, яке я промовив неправильно».

Дошка, дошка, вікно, дошка.

Коса, коса, коза, коса.

Ваза, ваза, ваза, фаза.

Рама, рама, лама, рама.

Блискати, блискати, бризкати.

Защепити, защепити, зачепити, защепити.

Світ, світ, цвіт, світ.

Син, син, синь.

Лис, лис, лис, ліс.

Якщо в якомусь рядочку дитина не знайшла зайве слово, через два завдання — повернутися до рядочка. (*Повільний темп.*)

Оцінювання

2 бали — всі слова з першої спроби.

1 бал — до трьох помилок, які виправив.

0 балів — більше трьох помилок і не виправив під час повтору.

Підрахуйте загальну суму балів. Максимальна оцінка — 10.

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ АРИФМЕТИЧНИХ УМІНЬ

Тести В. Тарасун

Дитина повинна вміти сприймати і розрізняти числа, утримувати в пам'яті і відтворювати цифрові ряди, визначати розташування числа в ряду (набір карток із цифрами від 0 до 9).

Психолог. Назви сусідів числа: 5, 3, 8.

Розглянь рядочок цифр і скажи, яка цифра має бути наступною (*покладіть перед дитиною першу картку*):

- 1, 2, 3... (4, 5, 6);
- 1, 3, 5... (7, 9, 11);
- 10, 9, 8...(7, 6, 5).

Під час роботи не ставте навідних запитань, не давайте другої спроби. Покладіть перед дитиною першу картку.

Психолог. Тут написані цифри 3—5, рисочка між ними означає, що пропущене одне або кілька чисел. Назви пропущене число.

3—5; 4—2; 0—3; 19—21; 16—14; 9—5.

Оцінювання

Продовження рядків:

2 бали — 4 правильних завдання.

1 бал — до трьох завдань.

0 балів — одне завдання.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ КОРОТКОЧАСНОЇ ПАМ'ЯТІ ТА ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Методика С. Коробко, Л. Кондратенко

Комбінований характер завдання: використовують для оцінювання рівня короткочасної пам'яті та логічного мислення.

Психолог. Я розповім тобі маленьке оповідання, а ти спробуй його запам'ятати і повторити дослівно, нічого не додавай і не пропускай.

Жили собі три хлопчики: Сашко, Петро, Микола. Сашко був сильніший за Петра, Петро — сильніший за Миколу.

Повтори (*для дівчинки — три дівчинки*).

Якщо дитина не може без помилок повторити ці речення, скажіть: «Нічого, не сумуй. Давай спробуємо ще раз. Слухай уважно».

У протоколі фіксується кількість повторень, яка була необхідною для виконання завдання. Цей показник є необхідним для оцінювання рівня короткочасної пам'яті: що менше повторень, то вищий рівень.

Оцінювання

8 і більше повторень — низький рівень.

4—7 — середній рівень.

0—3 — високий рівень.

Якщо дитина повторила речення без помилок, переходимо до умовиводів: «Молодець! Тепер усе правильно. Подумай і назви, хто із хлопчиків найсильніший».

Коли дитина не відповідає, допомагаємо: «Поміркуємо разом: Сашко був сильніший за Петра, Петро — сильніший за Миколу. Хто найсильніший?». (Повторюємо лише заключну частину і запитання.) Після правильної відповіді: «А хто найслабший?».

Оцінювання

Кількість повторень для відповіді на обидва запитання.

3 і більше — низький рівень.

2—1 — середній рівень.

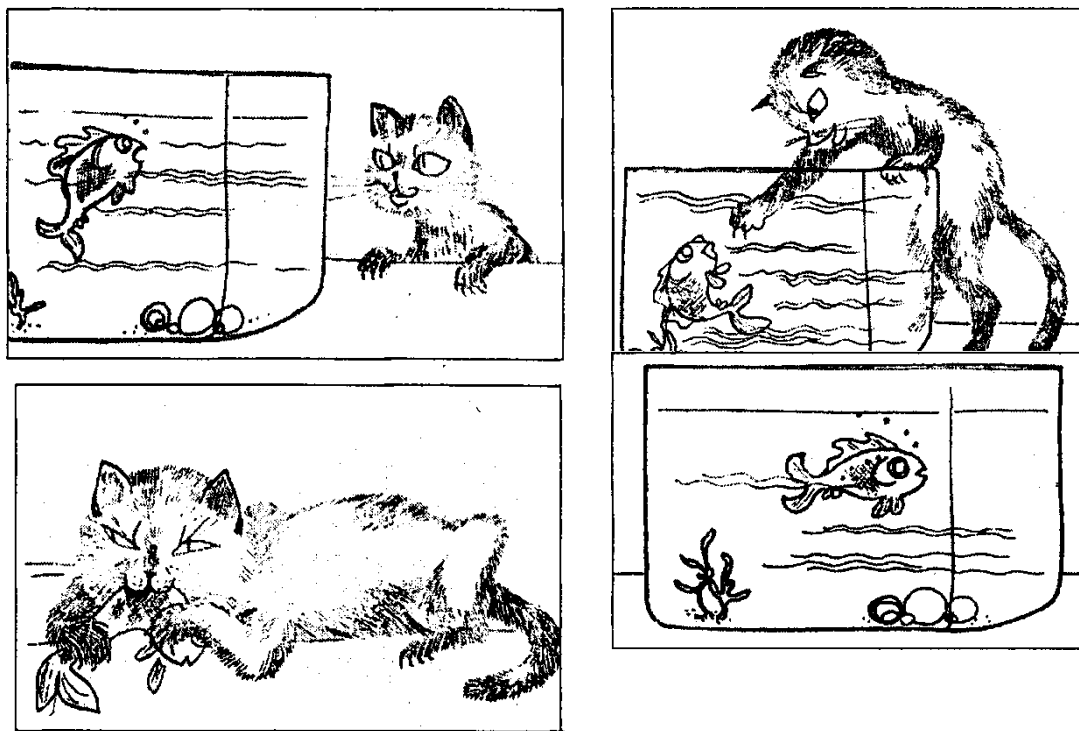
0 — високий рівень.

ВИВЧЕННЯ ВМІННЯ ВСТАНОВЛЮВАТИ ЛОГІЧНУ ПОСЛІДОВНІСТЬ ПОДІЙ

Тест Д. Векслера

Здатність дитини до відтворення окремих подій, надання їм логічної цілісності.

Психолог. Був собі художник, який завжди щось плував. Доручили йому намалювати ілюстрації до трьох оповідань. Намалював їх, а потім забув, що було спочатку, що потім, чим історія закінчилася. Допоможи йому розкласти малюнки правильно.



Для отримання загальної оцінки бали за кожне з трьох завдань підсумовують.

Наприклад: за перше — один бал, друге — 0; 3—2 бали.

Загальна сума: $1 + 0 + 2 = 3$. Максимальна оцінка — 6 балів.

Оцінювання

2 бали — розклав із першої спроби.

1 бал — виправив помилку.

0 балів — знову неправильно.

Як правильно оцінити відповіді дитини

Отримані в результаті тестування бали з окремих субтестів — «сирі», тобто необроблені. Щоб визначити ступінь готовності дитини дошкільного навчання, «сирі» бали переводять у рівні сформованості окремих умінь (таблиця).

Наприклад, Андрій А. отримав такі підсумкові бали:

1. Графічні вміння — 1.
2. Аналітико-синтетичні вміння (вербальний варіант) — 3.
3. Фонематичні вміння — 4.
4. Арифметичні вміння — 2.
5. Короткочасна пам'ять — середній рівень.
6. Уміння встановлювати логічну послідовність подій — 3.

Співвідносимо її результати з таблицею переводу «сирих» балів у оцінки рівнів, отримуємо такі показники:

1. Графічні вміння — 4.
2. Аналітико-синтетичні вміння (вербальний варіант) — 4.
3. Фонематичні вміння — 3.
4. Арифметичні вміння — 3.
5. Короткочасна пам'ять — середня.
6. Уміння встановлювати логічну послідовність подій — 3.

Загальний рівень: 3-4(середній).

Тепер можна визначити, наскільки дитина готова почати навчання:

1—2-й рівень — достатній розвиток того чи іншого вміння.

3—4-й — необхідність корекційної роботи (можуть здійснити самі батьки).

5-й рівень — потребує додаткового навчання. Без відповідної консультації спеціаліста (психолога, логопеда, невропатолога, окуліста, психоневролога та інших) цей рівень підготовки зусиллями батьків виправити важко.

Оцінювальна карта рівня розвитку і підготовленості до навчання

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Графічні Вміння	Аналітико- синтетичні вміння	Фонематичні вміння	Арифметичні вміння	Короткочасна пам'ять + умовиводи (кількість повторень)	Уміння встановлювати логічну послідовність

Сумарна кількість балів _____ рівень _____

Таблиця переведення «сирих» балів в оцінки рівнів розвитку

Рівень	Графічні Вміння	Аналітико- синтектичні вміння (вербальні)	Фонематичні вміння	Арифметичні вміння	Короткочасна пам'ять + умовиводи (кількість повторень)	Уміння встановлювати логічну послідовність
1 (В)	5	9—10	10	4	0—3 + 0	6
2	4	7—8	9	3		4—5
3 (С)	3	5—6	7—8	2	4—7 + 2—1	3
4	1—2	3—4	4—6	1		1—2
5 (Н)	0	0—2	0—3	0	8 + 3	0