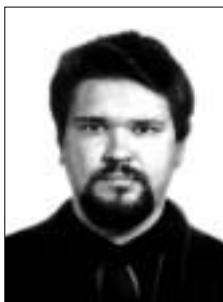


ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ: КАК ЕЁ РЕШАТЬ?

Согласитесь, уважаемый читатель, что один из самых явных показателей качества и уровня обучения в школе — это успеваемость школьника. Однако проблема неуспеваемости, можно сказать, «вечна». И хотя накоплен огромный опыт «борьбы» с ней, умеем ли мы её решать?

Распознаётся ли нами тип неуспеваемости? Можем ли мы определять её причину?

Предпринимаем ли адекватные меры для её устранения?



Дмитрий Журавлёв,

доцент кафедры социальной психологии университета Российской академии образования, кандидат психологических наук

Интересно, какие причины неуспеваемости видят ваши коллеги. Приведу наиболее часто встречающиеся: «пробелы в знаниях», «несформированность того или иного навыка», «неуспеваемость по определённому учебному предмету», «общее отставание в учении», «отсутствие систематичности в учебной работе». Однако эти формулировки затруднений школьника описывают лишь видимые следствия происходящих психологических процессов.

Школьному психологу, к сожалению, ничем не помогут такие педагогические рассуждения при постановке диагностической задачи и выборе методов исследования, так как сформулированы они на педагогическом языке и лишены конкретики, за которую психолог может «зацепиться» и распутать клубок проблемы.

При использовании психологом информации, предоставленной учителем, может быть несколько сценариев развития событий:

- «скатывание» в педагогическую проблему формирования ЗУНов;
- подтверждение педагогической формулировки затруднения — психологической, отличающейся лишь тем, что используются специальные термины и формулировки.

При этом учитель часто говорит «Я это и так знал!»;

- выявление второстепенных причин затруднений, так как диагност основывается больше на «интуиции психолога» и его выводы определяются не системным анализом проблемы, а набором применяемых методик. В этом случае используется метод перебора: диагност «докапывается» до «сути» вопроса в том случае, если «натывается» на «подходящий» параметр, вероятно, имеющий отношение к проблеме.

В любом из этих случаев психолог не достигает цели, поставленной учителем, — выявить причины конкретного затруднения.

Что же может повысить точность диагноза? Системный анализ, знание психологических факторов затруднений, психолого-педагогическая классификация недостатков и отклонений в учебной деятельности.

Для выяснения причин неуспеваемости и вынесения психологического диагноза необходимо:

- выявить причины стойкой неуспеваемости (пониженная обученность, пониженная обучаемость, психофизиологические причины неуспеваемости);
- дифференцировать неуспеваемость, неуспевающих учащихся (типы неуспевающих школьников, виды приспособительного стиля учебной деятельности и их процесс).

На каждом этапе психолог совместно с учителем определяет ту категорию, которая, по их мнению, наиболее точно соответствует данному отстающему ученику.

I ЭТАП. Процесс дифференциации неуспеваемости на начальном этапе исследования может быть основан на критерии лёгкости — трудности её преодоления.



Категории неуспеваемости

Категория неуспеваемости	Причины возникновения неуспеваемости	Степень эффективности принимаемых мер
Общее и глубокое отставание — учащийся не успевает по многим (или даже по всем) предметам на протяжении длительного периода времени	— неблагоприятные бытовые условия; — плохая подготовленность и значительные пробелы знаний; — отрицательное отношение к учению; — отсутствие привычки к организованному труду	В среднем успешно преодолевается в 25% случаев
Частичная, но относительно стойкая неуспеваемость по основным предметам	Преобладающая причина — недостатки преподавания	В среднем успешно преодолевается в 60% случаев
Эпизодическая неуспеваемость	Основное значение приобретают причины мотивационного характера, непосредственно зависящие от ученика	В среднем успешно преодолевается в 75% случаев

Для более тонкой дифференциации неуспеваемости, позволяющей определённо сказать, с каким типом неуспеваемости мы имеем дело, может быть использована психолого-педагогическая типология общего отставания в учении.

Психолого-педагогическая типология общего отставания в учении

<p>Тип «А». Низкая интенсивность учебной деятельности (ученик, как принято говорить в таких случаях, просто «не работает») Подлинное усилие и старания, прилагаемые непосредственно к учебной деятельности, занимают у учащегося весьма ограниченное время. Однако уровень познавательных способностей у учащихся данного типа достаточен для удовлетворительного усвоения школьной программы</p>		
<p>Подтип «А.1» Отсутствие устойчивых мотивов учения в школе при ярко выраженной направленности на различные виды школьной активности Доминирующий мотив поведения — потребность в самоутверждении в активной, практически осозаемой деятельности, признании со стороны авторитетных сверстников. Эти потребности не находят удовлетворения в учебной деятельности и поэтому ребёнок стремится утвердить себя в различных видах внешкольных занятий. Отмечается стремление проявить себя в практической деятельности, дающей немедленный и осозаемый результат</p>	<p>Подтип «А.2» Незначительные нарушения отдельных функций эмоционально-волевой сферы Проявляется в невнимательности, при восприятии учебного материала, медленное выполнение учебных заданий</p>	<p>Подтип «А.3» Задержка в развитии эмоционально-волевой сферы Проявляется в «отсутствующем» или откровенно недисциплинированном поведении на уроках</p>
<p>Тип «В». Низкая эффективность учебной деятельности (затрачивает значительные усилия на выполнение учебных заданий, но не справляется с ними)</p>		
<p>Подтип «В.1» Низкий уровень развития познавательных способностей Низкая эффективность учебной деятельности обусловлена недостаточным развитием познавательных способностей при выраженном желании учиться</p>	<p>Подтип «В.2» Инертный тип нервной системы</p>	<p>Подтип «В.3» Большие пропуски учебного времени из-за длительной болезни или неблагоприятных домашних условий</p>
<p>Тип «С». Сочетание признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности Вначале наблюдаются старательность, переживание неудач в учении. В дальнейшем, однако, такое отношение сменяется равнодушием, «тупой» пассивностью. Отношения с учителями, родителями и сверстниками, как правило, спокойные</p>		
<p>Подтип «С.1» Низкая интенсивность учебной деятельности, обусловленная предшествовавшей ей низкой эффективностью</p>	<p>Подтип «С.2» Низкая эффективность учебной деятельности, обусловленная предшествовавшей низкой интенсивностью</p>	



Таким образом, когда педагог или психолог хорошо представляет, с какой категорией и каким типом неуспеваемости он имеет дело, то уже чётко может определить дальнейшие рассуждения и действия — поставить точный диагноз на данном этапе работы.

II ЭТАП. Определение причин стойкой неуспеваемости. Для дальнейшей работы над диагнозом надо ответить на вопрос о причинах стойкой неуспеваемости — диагностический вывод о стойкой неуспеваемости должен быть сделан на предыдущем этапе работы.

Каковы причины стойкой неуспеваемости? Пониженная обученность или пониженная обучаемость.

Пониженная обученность. Её можно определить как педагогическую запущенность (бедный, несформированный необходимый фонд действенных знаний, не отвечающий требованиям «минимальной нормы»). Она не оказывает существенного отрицательного воздействия на обучаемость в том случае, если эти неблагоприятные условия возникли на той ста-

дии возрастного развития, когда уже были сформированы основные качества мышления. Среди таких школьников иногда встречаются даже дети с высокой обучаемостью. Причиной резкого ухудшения успеваемости может стать расхождение между возможностями и предъявляемыми требованиями.

Отставание реального уровня знаний от фактических возможностей учащихся рассматривается как относительная неуспеваемость, так как эти дети не реализуют свои высокие возможности. Однако относительная неуспеваемость не менее опасна, чем абсолютная.

С повышением трудности обучения у педагогически запущенных детей возрастает неприязнь к школе и учению, отрицательное отношение к учителям, которые стали «придираться».

Делая диагностическое заключение, очень полезно определить, на каком именно этапе педагогической запущенности находится учащийся. Для этого может быть использована таблица этапов формирования педагогической запущенности.

Этапы формирования педагогической запущенности

Этап формирования педагогической запущенности (уровень требований ниже, чем уровень возможностей)	Личностные изменения	Этап проявления педагогической запущенности (уровень требований выше, чем уровень возможностей)
Лёгкость обучения, не стимулирующая психическую деятельность и познавательную мотивацию	Учащиеся не привыкли преодолевать трудности, не сформировалась устойчивая интеллектуальная работоспособность	С повышением сложности учебного материала школьники не могут прежним путём (мало работая) получать привычные для них высокие отметки
Получение хороших отметок без усилий, частые похвалы, приведение их в пример другим	Сформировалась высокая или завышенная самооценка	Высокое мнение о себе осталось прежним, хотя теперь уже их самооценка является завышенной, не отвечающей их знаниям и положению в классе

Степень обученности фиксируется в виде диагностического заключения об уровне усвоения знаний (можно взять любую шкалу усвоения материала, разработанную для данной программы). Мы предлагаем использовать уровни усвоения знаний, выделенные В.М. Полонским. По его мнению, самый распространённый способ описания целей обучения

состоит в том, чтобы указать качества знаний, которыми должны обладать учащиеся.

Полнота знаний определяется количеством знаний об изучаемом объекте, входящих в школьную программу; глубина — совокупность осознанных знаний об объекте. Полнота и глубина знаний — связанные, но не тождественные качества



ва. Полнота допускает изолированность знаний друг от друга, глубина же, напротив, предполагает наличие осознанных существенных связей.

Оперативность знаний определяется числом ситуаций или способов, в которых ученик может применить то или иное знание; гибкость — быстротой нахождения вариативных способов применения знаний при изменении ситуации, умения выбирать нужный в данный момент способ деятельности из известных.

Причём одни выделенные качества отражают содержание обучения и незави-

симо от него являются объективными качествами: полнота, глубина, оперативность, конкретность, обобщённость, систематичность, системность, развёрнутость знаний. Другие составляют характеристику личности (субъективные качества): гибкость, свёрнутость, осознанность и прочность.

Деятельность учащихся при обучении может быть репродуктивной: воспроизводящейся по образцу от буквальной копии до реконструктивного воспроизведения и применения учебного материала, а также продуктивной: учащимися создаётся новое знание, новый способ решения задачи.

Уровни усвоения знаний

Уровни	Характеристика уровня усвоения знаний
I уровень	— усвоение ограничивается самым общим представлением об объекте, явлении и позволяет школьнику распознавать его в ряду подобных ранее неизвестных объектов; — способность узнавать, вспоминать ранее усвоенный материал на основе повторного знакомства с ним в тексте (вспомнить известный материал только в определённых ситуациях, когда этот материал находится перед школьником)
II уровень	— самостоятельное воспроизведение материала или отдельных его сторон без опоры на внешнюю подсказку; — ученик рассказывает материал, опираясь только на свою память по известному алгоритму в той форме, которая дана учителем или содержится в учебнике
III уровень	— решение конкретных задач; — получение субъективно новой информации путём самостоятельного преобразования материала в знакомых и незнакомых ситуациях, в рамках изученного; — перенос знаний ограничен определённым классом задач и не распространяется на весь учебный предмет
IV уровень	— способность самостоятельно конструировать и преобразовывать материал; — переносить полученную информацию на решение широкого класса задач в новых ситуациях; — выполняется на множестве объектов с использованием широкого круга знаний, которые были усвоены в разное время

Пониженная обучаемость обусловлена формированием неблагоприятных для познавательной деятельности качеств мышления, разными

уровнями сформированности компонентов познавательной деятельности, слабо развитой учебной мотивацией.

Уровни обучаемости

Низкий уровень обучаемости	Высокий уровень обучаемости
— закрытость для помощи другого в учебной работе; — пассивность старого багажа знаний в новых предметных условиях; — инертность в новых учебных ситуациях; — медленный темп работы, истощаемость, утомляемость, рассеянность; — барьеры и конфликты в отношениях с учителем	— высокая чувственность к помощи другого человека (для дальнейшего продвижения ученика необходимо малое количество «подсказок»); — выраженная активность ориентировки в новых условиях; — перенос усвоенных способов работы в новые условия; — быстрота и лёгкость усвоения новых понятий и способов работы, высокий темп усвоения; — большая работоспособность, усидчивость, прилежание, отсутствие усталости



К неблагоприятным для познавательной деятельности качествам мышления относятся *поверхностность, инертность, неустойчивость, неосознанность мыслительной деятельности, раздражительность мышления, интеллектуальная пассивность.*

Поверхностность мышления выражается в выделении внешних единичных признаков, установлении случайных связей между ними, что отражает низкий уровень их обобщения. Школьники с поверхностным умом с большим трудом кратко пересказывают текст, составляют план, тезисы. При пересказе они останавливаются на отдельных деталях, опуская главное.

Инертность мышления проявляется в склонности к шаблону, 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, не бывает летучих батарей, летучих домов и даже летучих мышей».



Решая примеры, они не замечают, что в столбиках уже требуется не складывать, а вычитать, и долго ещё 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.

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

Неосознанность мыслительной деятельности выражается в том, что ученик не может рассказать, как он решал задачу (даже когда получил верный ответ), не замечает своих ошибок, не в состоянии указать, на какие признаки опирался, давая тот или иной ответ. Педагог нередко бывает удивлён, когда ученик, абсолютно верно решив задачу, растерянно молчит в ответ на просьбу объяснить ход решения. Это говорит о том, что у школьника в связи с особенностями индивидуального развития

не сформирована осознанность мыслительной деятельности (рефлексия). Такая особенность психики может отражать как преобладание наглядно-действенного или наглядно-образного мышления, так и недоразвитие словесно-логического мышления.

Подражительность мышления проявляется в стремлении копировать уже известные способы решения, ограничиться уже известным, первым способом решения без попытки оценить его рациональность, усовершенствовать его в «слепоте» к ошибкам, поисках помощи даже в том случае, когда можно обойтись без неё. Ученик часто прилагает много усилий, чтобы избежать интеллектуального напряжения, придумывает причины, позволяющие уклониться от выполнения задания.

Интеллектуальная пассивность — склонность к репродуктивной деятельности, «внешнему» обобщению, использованию обходных путей, попыткам компенсировать логические затруднения излишней опорой на память.

Интеллектуальная пассивность может быть узкой (частичной) и широкой.

Узкая интеллектуальная пассивность: дети могут проявлять интеллектуальную инициативу, сообразительность, добиваться успеха в работе, в других случаях они пассивны, ищут обходные пути, получают плохие оценки; очень многое в их деятельности зависит от отношения к данному предмету, учителю, а то и от настроения; похвала, поддержка учителя весьма благотворно сказываются на умственной работе.

Широкая интеллектуальная пассивность: негативное отношение к учебной работе, всем предметам. Лишь у некоторых школьников есть «отдушины» — предметы, которые им нравятся (физкультура, рисование, пение) и на которые проявления интеллектуальной пассивности не распространяются. Плохая оценка обычно мало влияет на их общий жизненный тонус. Основная задача учителя — формирование учебных интересов у детей.



Типы интеллектуальной пассивности

Операционально-техническая	Мотивационная
<ul style="list-style-type: none"> — неумение усвоить условие задачи, поставить нужные вопросы, работать с учебником, шаблонность интеллектуальной деятельности; — наличие избыточных действий и несущественных («лишних») вопросов по ходу работы; — использование обходных путей в выполнении умственной деятельности или нерациональных приёмов, ставших уже неуместными при выполнении данного задания; — предпочтение репродуктивной деятельности и простых знакомых заданий; — отсутствие привычки самостоятельного выполнения задания; — равнодушие к умственной работе и её результатам; — общая пассивность, сочетающаяся с аккуратностью выполнения механических действий (стремление красиво писать, не обращая внимания на ошибки); — возможно, пассивность этих детей является своеобразным механизмом защиты от умственного напряжения и неприятной работы 	<ul style="list-style-type: none"> — выбор лёгких путей достижения цели; — заинтересованность в работе; — стремление получить быстрый результат без достаточного осмысления; — дискомфортное эмоциональное состояние в ситуации интеллектуального напряжения; — субъективно-пассивная роль ребёнка при получении учебной информации (может приводить много избыточной поверхностно-развлекательной информации)

Неравномерность формирования мышления, специфика сочетания положительных и отрицательных качеств создают весьма широкий диапазон индивидуальных вариантов развития учащихся с пониженной обучаемостью. Возможности коррекционной работы с ними во многом зависят и от соответствия этой работы особенностям ученика, и от первопричины — это могут быть как социальные, так и биологические факторы. Чем сильнее воздействие биологических факторов, тем труднее поддаётся учащийся коррекционной работе, тем медленнее сдвиги в его психическом развитии, меньше возможности усваивать школьную программу.

Психофизиологические причины неуспеваемости

Решение некоторых видов учебных задач тесно связано с психофизиологическими (природными, гентипическими) особенностями ребёнка. Учебная задача, требующая проявления отсутствующей психофизиологической особенности, приводит к несостоятельности. Внешне это выражается как слабость внимания, памяти, недостаток сообразительности (процесс усвоения знаний и формирование умений и навыков, контроль знаний).

В соответствии с объективными признаками выделим следующие задачи:

- *по логической структуре* — интерполяционные и экстраполяционные. Первые содержат достаточную для решения информацию, вторые — полную информацию лишь до какого-то этапа решения, а далее поиск не получает определённого направления;
- *по цели мыслительной деятельности* — распознавание, конструирование, объяснение и доказательство.

Классификация учебных задач на основе признаков, релевантных природным психофизиологическим особенностям индивида

Классы	Подклассы
1. Задачи, решение которых связано с индивидуальными различиями в проявлениях силы нервной системы	<ul style="list-style-type: none"> А. Задачи с различным объёмом представленной в их условиях информации Б. Задачи, в которых содержатся стимулы или раздражители большой интенсивности или большой субъективной значимости В. Задачи, успешное решение которых требует непрерывной и напряжённой длительной работы
2. Задачи, решение которых связано с индивидуальными различиями во временных или скоростных характеристиках нервной системы (лабильность, подвижность)	<ul style="list-style-type: none"> А. Задачи, содержание которых предъявляется лишь на очень короткое время Б. Задачи, на решение которых отводится мало времени В. Задачи с меняющимся содержанием, а также требующие изменения ответов (положительных на тормозные и наоборот)
3. Задачи, для решения которых требуется быстрое образование новых связей (динамичность)	



Данная классификация применяется в практике учебной деятельности, когда встречаются задачи, совмещающие в содержании и условиях признаки нескольких классов или подклассов, например, задачи с большим объёмом информации, большой субъективной значимости, на решение которых отводится мало времени.

Каковы характерные психофизиологические причины самой неуспеваемости? Неуспевающие дети могут усваивать не меньший объём материала, чем успевающие. Однако из-за того, что они не умеют различать существенные и несущественные признаки понятий — стремятся запомнить и те и другие, новое по-

нятие оказывается весьма слабо связанным в памяти с другими понятиями, необходимые семантические связи не образуются. Существенные и несущественные признаки у неуспевающих учеников забываются одинаково быстро. Так возникают условия, неблагоприятные для удержания в памяти усваиваемых позднее знаний.

III ЭТАП. Дифференциация неуспевающих учащихся. Рассмотрим типы неуспевающих школьников на основе соотношений таких параметров: качества мыслительной деятельности, отношения к учению (направленности, внутренней позиции) и сохранности «позиции школьника».

Условия выделения типов неуспевающих учащихся

	Качество мыслительной деятельности	Отношение к учению	Сохранность «позиции школьника»
ТИП «А»	Низкое	Положительное	«Позиция школьника» сохранна
ТИП «В»	Высокое	Отрицательное	Частичная или полная утрата «позиции школьника»
ТИП «С»	Низкое	Отрицательное	Частичная или полная утрата «позиции школьника»

Описание типов неуспевающих учащихся

ТИП «А». Низкое качество мыслительной деятельности, сочетающееся с положительным отношением к учению и «сохранением позиции» школьника	
<ul style="list-style-type: none"> — низкая обучаемость, проявляющаяся в слабом развитии мыслительных процессов (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.); — серьёзные затруднения из-за необходимости усваивать учебный материал; — репродуктивный подход к решению мыслительных задач — стремление пользоваться привычными способами работы даже в том случае, когда с их помощью новые задачи решены быть не могут; — неуспех в учении обычно не является источником морального конфликта. Так, они довольно спокойно заявляют: «Я не умею решать задачи» или «Мне трудно даётся русский язык». Отсутствие такого конфликта способствует формированию у них положительной направленности по отношению к учению и «сохранению позиции» ученика. 	
ПОДТИПЫ	
«А.1». Компенсируют неуспех с помощью практических видов деятельности: игр, занятий музыкой, пением	«А.2». Направлены на «обходные» пути для достижения успеха в учёбе, стремятся избегать трудностей в учебной работе
<ul style="list-style-type: none"> — усвоение учебного материала представляет для них большую трудность; — «узость объёма» мышления — слабое развитие процесса анализа, который осуществляется «короткими звеньями» и направлен только на часть мыслительной задачи, но не на задание в целом; — адекватная самооценка — достигая успеха в одном из видов практической деятельности, они могут объективно оценивать свои возможности и в области учёбы; — испытывая трудности, всё же пытаются проникнуть в конкретный смысл задания 	<ul style="list-style-type: none"> — пытаются добиться хотя бы некоторого успеха в учебной работе и для этого списывают, пользуются подсказками и т.п.; — избегают не только учебной, но и любой другой деятельности; — не пытаются проникнуть в конкретный смысл задания, характерно механическое воспроизведение знаний, без соотнесения их с конкретными представлениями, без опоры на практический опыт; — отсутствует направленность на определённый вид деятельности в будущем или эта направленность крайне неустойчива; — характерен неадекватный возможностям уровень притязаний, неадекватно завышенная или заниженная самооценка



<p>ТИП «В». Высокое качество мыслительной деятельности, сочетающееся с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной «утрате позиции» школьника</p> <ul style="list-style-type: none"> — приходят в школу с хорошей подготовкой и с желанием хорошо учиться; — на качество учёбы отрицательно влияет привычка заниматься только тем, что им нравится; — отсутствует широкая и устойчивая мотивация; — избегают активной умственной работы на уроках и при подготовке домашних заданий по тем предметам, которые требуют от них больших умственных усилий, напряжения; — неуспех в учёбе неизбежно ведёт к моральному конфликту — связан с противоречием между сравнительно широкими интеллектуальными возможностями и слабой реализацией этих возможностей в учебной работе. Неуспех в учении не побуждает их к улучшению учебной работы; — если такой конфликт возникает на ранних этапах обучения, он не только рождает отрицательное отношение к учению, но и вызывает отчуждение школьника от классного коллектива. Это обстоятельство становится причиной отрицательных моральных качеств; — находятся как бы вне школьного коллектива, иногда включаются в какой-либо внешкольный коллектив; — отрицательное отношение коллектива класса к этим учащимся обусловлено тем, что те не хотят подчиниться его требованиям; — интересы крайне разнообразны. Они могут иметь познавательные интересы (чтение, рисование). Однако к этим же видам деятельности они могут относиться отрицательно, если их побуждать заниматься ими в школе; — самооценка неустойчива, она зависит от жизненной позиции, которую занимает школьник. 	
<p>ПОДТИПЫ</p> <p>Свой неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют ...</p>	
<p>«В.1». Интеллектуальной деятельностью, которая не связана непосредственно с учением в школе</p> <ul style="list-style-type: none"> — вместо систематических занятий учебной работой занимаются чем-либо для них более приятным, вызывающим непосредственный интерес (чтение «занимательной физики» или исторических романов, пренебрегая систематическими занятиями по физике, истории); — некоторые ученики достигают успеха в определённых видах учебной деятельности, однако это не отражается на их отрицательном отношении к школе, к учению; — имеют направленность на занятие какой-либо деятельностью в будущем 	<p>«В.2». Новыми контактами, ищут возможности установить связи с другим коллективом</p> <ul style="list-style-type: none"> — удовлетворяют личные интересы и склонности; — часто «теряют позицию» ученика или находятся на грани её утраты; — грубо нарушают дисциплину в школе и имеют плохую вне школы; — отсутствует направленность на занятие какой-либо деятельностью в будущем
<p>ТИП «С». Низкое качество мыслительной деятельности, сочетающееся с отрицательным отношением к учению при частичной или полной «утрате позиции» школьника</p> <ul style="list-style-type: none"> — темп индивидуального развития несколько отстаёт от возрастного, более низкий, чем у сверстников, уровень развития мышления, который отражается на уровне смысловой памяти; — усвоение знаний затрудняется характерной для них неустойчивостью внимания; — испытывают трудности в усвоении знаний и не имеют возможности преодолеть их без существенной помощи со стороны; — отличаются быстрой утомляемостью на уроках, слабой выносливостью в умственном напряжении, лёгкой отвлекаемостью, сниженной работоспособностью; — длительное отставание в учении приводит к формированию отрицательного отношения к школе и недисциплинированности 	

Виды приспособительного стиля учебной деятельности и процесс его формирования

Постепенно у отстающего ученика спонтанно возникающие последствия могут привести к резкому ухудшению успеваемости: образуется пробел в знаниях, что затрудняет усвоение нового материала; замедляется развитие качеств умственной деятельности (активность, подвижность, самостоятельность); закрепляются дефекты внутренней организации

и управления учебной деятельностью, самоконтроля и самостоятельной рефлексии на решение учебных задач, оценку требований к успеваемости; падают познавательная мотивация и интерес к изучаемому предмету; постепенно формируется иная мотивация (т. е. иная система оценки и активности); теряется вера в себя — ученику начинает казаться, что ему не под силу понять новый материал и все его усилия обречены на провал; ухудшается социальный статус ученика в классе.



В случае формулировки диагностического заключения о типе учащегося «А.2» и «С» психологу чаще всего придётся иметь дело не только с нерезультативной деятельностью, но и с её осложнением в виде уже выработанного приспособительного стиля учебной деятельности, когда у учащегося формируются компенсаторные механизмы, позволяющие добиваться получения положительных оценок без приобретения знаний, умений и навыков.

Для учащихся с пониженной обучаемостью характерен специфический приспособительный стиль учебной деятельности. Он заключается в:

— *особой избирательности восприятия*, прагматическом отношении к знаниям (повышенное внимание к сведениям, необходимым для выполнения практических нужд урока, и пониженное внимание к вопросам теории), вызванной трудностями освоения учебного материала и желанием сохранить позицию хорошего школьника;

— *избирательности способов действий*: наиболее элементарные из учебных, «собственного изобретения», «иждивенческие»;

— *во влиянии приспособительного поведения* на уровень притязаний ребёнка, способности и черты его характера.

Процесс образования приспособительного стиля имеет пять этапов.

1-й этап — относительное благополучие: более-менее успешное овладение материалом при опоре на хорошо знакомые элементарные учебные действия.

2-й этап — неравномерность переноса учебных действий на новый материал, появление противоречий между ними.

3-й этап — формирование нерациональных способов действий: поиск наиболее удобного (с учётом индивидуальных особенностей психики ребёнка) способа его генерализации и автоматизации. Дети ещё желают учиться, но из-за сложившихся обстоятельств приобретают нерациональные способы действий. Незначительное снижение обучаемости, практический тип мышления сочетаются

с некоторым интересом к учебной деятельности. Затруднения дети испытывают в заданиях, требующих абстрактного мышления, особенно при переходе к новой теме. Неудачи остро переживают, компенсируя их успехами в учебных заданиях практического характера.

4-й этап — частичное замещение учебных действий адаптивными: неверными, лишь внешне похожими на правильные, поиск приёмов их маскировки и переориентации на формальное, только исполнительское поведение. Значительное снижение обучаемости. Учатся без интереса, из осознания долга. С трудом усваивают весь материал, особенно теоретический. Отличаются устойчивым тревожным состоянием.

5-й этап — потеря самостоятельности и полный переход на «иждивенческие» способы работы: списывание, ожидание готовых решений и пр. Пониженная обучаемость приобретает устойчивый характер за счёт слияния в единую систему отдельных недостатков мышления, практического и избирательного отношения к учебному материалу, из-за возникновения нерациональных способов действий. К учению относятся как к тяжкой обязанности. Теоретический материал не усваивают совсем, сразу начиная поиски обходных путей. Эмоционально угнетены, нередко с переходом в состояние фрустрации, выход из которого находят в отказе от учения.

Последовательность этапов иногда немного меняется, но общая тенденция остаётся. Этапы 3, 4 и 5 можно рассматривать как виды приспособительного поведения.

Психические компоненты регуляции действия в учебной деятельности формируются как система и поэтому должны изучаться как система регуляции. Если мы подойдём к решению проблемы неуспеваемости как к решению серии мелких вопросов и по каждому найдём ответ, то, как показывают мои исследования, в 60% случаев её удастся полностью устранить. **НО**

