

щие им природные потребности саморазвития, на стремление к самовыражению, самоопределению.

Поэтому ключевой должна быть выбрана стратегия развития, саморазвития студентов на основе адекватной системы уровней содержания учебного материала индивидуально-типологическим особенностям и потребностям студентов. Главный плюс этого подхода в том, что средством дифференциации являются не студенты, а разноуровневый дидактический материал.

Дидактический материал должен быть разработан таким образом, чтобы студенты могли выбрать для себя задания, отличающиеся не только уровнем сложности, но и качественными характеристиками, которые отвечали бы познавательному стилю студента, своеобразию его субъективного опыта, способностям и склонно-

стям. С одной стороны, это очень трудоёмкий процесс, занимающий очень много времени, но зато это позволяет строить обучение, определяя трудности для каждого студента, позволяет корректировать развитие и обучение студентов с учетом его индивидуальных способностей, желания, интересов, что неизбежно должно привести к более высоким результатам. Созданная на таких основах система заданий может стать действенным фактором учебного процесса по предмету, повышения его результативности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пономарев А.Я. Психология творчества. - М., 1990.
2. Андреев В.И. Дидактика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань, 1988.

Каирова Б.К., ст преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТИ НЕУСПЕВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Практикой школы уже давно доказано, что каждый школьник, не имеющий каких-либо органических дефектов, может усвоить знания в объеме школьной программы, однако не во всех случаях удастся достигнуть необходимого уровня усвоения и отдельные учащиеся с трудом усваивают учебный материал.

Проблема успеваемости очень сложна, ее исследование предполагает множество различных подходов, но, по мнению А.К.Бондаренко, все они группируются вокруг двух основных аспектов рассмотрения проблемы:

- 1) как преподаватель учит;
- 2) как школьник учится и как при этом осуществляется его психическое развитие [1].

Специалисты разных отраслей науки уделяют преимущественное внимание одной или другой стороне проблемы неуспеваемости младших школьников, например, педагоги основным объектом изучения делают: педагогические условия, особенности учебно-воспитательного процесса, которые способствуют преодолению неуспеваемости. Психологи же направляют свое внимание на изучение особенностей личности неуспевающих учащихся, проявляющихся в процессе учения, на выявление своеобразия самого процесса их учебной деятельности. На вопрос – каковы типичные сочетания особенностей школьников, определяющие характер неуспеваемости, отвечают психологические исследования Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова,

А.КМарковой, Л.С.Фридман, М.В.Матюхиной и др.

Проблема неуспеваемости – не только отечественная. Во многих странах (в том числе и весьма благополучных – например, Великобритании, США, Японии) ей уделяют серьезное внимание, о чем свидетельствует большое число публикаций теоретического, эмпирического и практического характера. Исследования посвящены поиску причин и путям преодоления неуспеваемости школьников. Традиционно различают две основные группы неуспевающих детей: первую составляют ученики с небольшой задержкой умственного развития; вторую – дети с нормальным темпом психического развития. Для первых характерны низкие показатели интеллекта и низкая успеваемость, для вторых – высокие показатели интеллекта и низкая успеваемость. По авторитетному свидетельству А.Анастази, «педагогов все больше волновало слишком большое число школьников, испытывающих трудности в обучении», и их озабоченность привела к тому, что «ознаменовались интенсивной разработкой программ по диагностике трудностей в обучении и методик по корригирующему обучению».

В психолого-педагогической литературе наряду с неуспеваемостью часто встречается такое понятие, как неуспешность.

Попробуем очень кратко охарактеризовать свое видение современного состояния теоретической и практической разработки проблемы школьной неуспешности:

- во-первых, проблема школьной неуспешности гораздо обширней проблемы собственно неуспеваемости. Понятие неуспеваемости отражает неэффективность учебной деятельности – важной, но отнюдь не единственной составляющей того, что должна давать школа. Неуспешность может проявляться в недостижении не только образовательной, но и других

целей школы. Анализ литературы по интересующей нас проблеме приводит к выводу об отсутствии содержательного единства в понимании того, кто же такой неуспевающий и кто такой неуспешный. Многие исследователи отмечали условность, относительность понятия «неуспеваемость». А.А. Бударный и У.Д. Розенталь правы в том, что содержание понятия «неуспеваемость» во многом зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований соотносящихся с баллом «три», то неуспеваемость выражается баллами «два» и «один» и может определяться как несоответствие минимальным требованиям. Не секрет, что правила подправляются реальной практикой: выставленные удовлетворительные оценки не мешают учителям, родителям, нередко и ученику надо знать, что он «не успевает». Нередко эти полишинельные хитрости представляются единственным реальным выходом, однако их следствием является размывание, девальвация не только понятия неуспеваемости, но и понятия успеваемости [2].

В психолого-педагогической литературе неэффективность воспитательной и развивающей сторон деятельности школы освещена весьма скудно. Для «неуспешности» пока не изобретено никакой системы измерения, даже такой несовершенной и десятилетиями критикуемой, как школьные оценки. Как, к примеру, оценить достигнутый уровень социализации? Таким образом, мы должны констатировать, что понятия школьной успешности – неуспешности еще более относительны и неопределенны, чем понятие неуспеваемости.

Во-вторых, нет единой терминологии в обозначении ребенка с трудностями в обучении и его школьных проблем. Учителю и школьному психологу сложно ориентироваться в

имеющейся литературе: один и тот же феномен – по понятным причинам – описывается с помощью разных терминов: дети с пониженной обучаемостью, отстающие в учении, с задержкой психического развития, «группы риска», педагогически запущенные, соматически ослабленные, нервные и т.д. и т.п. К этому следует добавить терминологию относительно индивидуально-типологических особенностей детей, основанную на их обучении в различных классах – адаптации, здоровья, педагогической поддержки, углубленного выравнивания и т.д. и т.п. В англоязычной литературе применяются термины «трудности в обучении» и «специфические трудности в обучении». Первый обозначает затруднения в обучении, не связанные ни с умственной отсталостью, ни с задержкой психического развития, ни с нарушениями восприятия. При отставании в обучении, сочетаемом с такого рода явлениями (а также минимальными дисфункциями мозга, афазиями, алексией и т.п.) используют второй термин, однако оба они недостаточно определены.

В-третьих, в нашей стране исторически сложились и до настоящего времени являются наиболее теоретически разработанными два основных направления психологического изучения школьной неуспеваемости: типологическое (исследование типов неуспеваемости) и каузально-факторное (исследование причин и факторов неуспеваемости). До сих пор «работают» типы, выделенные П.П. Блонским, Л.С. Славиной, Н.И. Мурачковским. Однако применение этих типологий осложнено и ограничено тем, что они не подкреплены психодиагностическими методиками. Не утратили своего значения психологические анализы причин неуспеваемости в работах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.А. Смирнова, Л.С. Славиной и др. Причины искать всегда важно и почти всегда сложно. При этом неуспеваемость

редко обусловлена только одной причиной, чаще это целый комплекс нанизывающихся друг на друга, маскирующих и, как правило, усиливающих друг друга факторов. В этом конгломерате редко удается выделить одну наиболее существенную, устранение которой может позволить преодолеть неуспеваемость в целом, примеры чему можно найти в очень интересной и своеобразной работе Д.Б. Эльконина и Драгуновой. Тем не менее, педагоги довольно часто не знают истинных причин неуспеваемости и довольствуются типичными, мало, что объясняющими фразами: «Он не хочет учиться», «Она больная» и «С ним родители – вообще не занимаются». Чаще всего такого рода «объяснения» далеки от истины и создают иллюзию понимания ученика. В определенной мере этому способствует уровень рассмотрения проблемы в литературе, тяготение авторов к одному из двух полюсов: или предельно абстрактное описание неуспевающего (с точки зрения «типа» или «причины»), или рассмотрение особенностей конкретного неуспевающего в конкретной ситуации. Оба подхода не удовлетворяют всех информационных и прагматических потребностей практика. Заметим, что почти нет пособий, помогающих учителю осуществлять индивидуальную коррекционную работу. Исключение представляет система помощи Н.П. Локаловой, однако ее применение ограничено определенными причинами неуспешности ученика в первые годы обучения. Вместе с тем учителю и школьному психологу что-то и как-то приходится делать с не- и слабоуспевающими, и от этого «чего-то» во многом будет зависеть жизненный путь детей [3].

Неуспеваемость в последние годы превратилась в хроническую, «вечную проблему». И нет, пожалуй, ни одного известного педагога или психолога, который бы не уделил ей

самого пристального внимания к этой проблеме. В работах В.С.Цетлин, Ю.К.Бабанского, А.М.Гельмонта, П.П.Борисовой, Л.С. Славинной, Н.А.Менчинской, А.А.Бударного неуспеваемость рассматривается не только как проявление недостаточной эффективности обучения, но и как фактор, оказывающий, в свою очередь, негативное влияние не только на качество учебно-воспитательного процесса, но и на формирование личности.

Длительная неуспеваемость вызывает у школьника моральную и психическую травму, снижает самооценку, порождает неверие в свои силы и ряд других психологических черт личности. А.К.Маркова выделяет три показателя, на основе которых могут быть рассмотрены различия в поведении детей и особенности их личности:

- 1) отношение к учению;
- 2) организация учебной работы;
- 3) усвоение знаний и навыков.

Эти показатели могут по-разному проявляться у детей с одинаковой успеваемостью, т.к. не обнаруживается однозначных связей между степенью успешности в учении и отношением к учению. Характеризуя группы детей с одинаковой успеваемостью можно выделить какую-либо одну группу черт, которая определяет все остальное. Это положение развивается в одной из работ А. С. Славинной, где автор подробно описывает особенности мыслительной деятельности неуспевающих детей, названной «интеллектуальной пассивностью». Данная «пассивность» проявляется в нежелании думать, в стремлении избежать всяких умственных усилий. Она обнаруживается у школьников при осуществлении учебной деятельности [4].

Таким образом, анализ литературы показывает, что при всём разнообразии научных подходов, всех их объединяет обобщённый вывод, суть которого заключается в том, что

школьная неуспеваемость как феномен реальной действительности представляет собой сложноструктурный негативный фактор, не устранение которого изначально порождает разрушительные, деформирующие влияния на личность каждого ученика.

В связи с этим целью исследования является выявление психологических особенностей неуспевающих младших школьников.

Объектом исследования является неуспеваемость как психолого-педагогическое явление.

Предмет исследования – психологические особенности неуспевающих младших школьников.

Гипотеза исследования состоит в предположении того, что психокоррекционная программа активизирует познавательные процессы, коммуникативные качества и снизит уровень тревожности неуспевающих младших школьников, в результате чего у них повысится мотивация учебной деятельности.

Для изучения интересующей нас проблемы мы применили следующие методики исследования:

1. Наблюдение, беседа;
2. «Назови слова» Немов Р.С.;
3. «Выкладывание елочки». У.Е.Ульенкова
- 4.«Обобщение понятий» Т.Г.Богданова, Т.В.Корнилова;
5. «Выбери нужное лицо» Немов Р.С.;
6. Анкета для родителей, воспитателей и учителей Р.С.Немов.

В результате проведенного исследования полученные данные позволили сделать следующие выводы:

1. По методике «Назови слова» до психокоррекционной программы у детей обнаружили низкий уровень словарного запаса. Они затруднялись начать перечислять нужные слова, из 40 возможных называли 23-25 слов.

После эксперимента они уверенно стали использовать запас слов из активной памяти в решении различных задач в процессе учебной дея-

тельности, а также в интерперсональных отношениях.

2. По методике «Выкладывание елочек» до психокоррекции общей способности детей к учебной деятельности в условиях выполнения задания по вербальной инструкции находились на низком уровне, а после нее результаты показали, что дети на I и II этапе самостоятельно справились с заданием и адекватно оценили свою деятельность.

На III этапе дети все действия выполняли безошибочно: они правильно подбирали и в нужной последовательности выкладывали фигурки. В начале многие использовали «бездумный» стиль труда, прикладывая каждую выбранную фигурку соответствующей фигурке образца, и, убедившись в совпадении, клали на соответствующее место. Однако к концу нашей встречи действия детей сопровождались объяснением, каждый шаг проговаривая, осознанно выполняли задания правильно, объясняли почему именно эта фигурка должна быть расположена здесь, а не на другом месте.

На IV уровне работы дети справились с заданием полностью, рассказ получился у многих детей интересным и занимательным.

В учебной деятельности умение слушать, понимать смысл услышанного и выполнять задания по осмысленной информации является одной из важных причин успеваемости детей.

Таким образом, коррекционная программа способствовала формированию у детей таких коммуникативных качеств, как умение слушать, работать по вербальной инструкции взрослых.

3. По методике «Обобщение понятий», если многие дети до эксперимента не могли определить родовые понятия и не могли пользоваться помощью взрослых, и не могли объединить в одну группу предложенные

слова, то после эксперимента уровень развития мыслительных процессов повысился, дети правильно и самостоятельно называли родовые понятия, выделяли лишнее и объединяли предложенные слова в одну группу. Учитель класса отметила, что успеваемость у этих детей стала сравнительно лучшее, чем было до формирующего эксперимента.

4. Коммуникативные качества у детей до эксперимента находились между низким и средним уровнем, а после психокоррекции были получены более высокие результаты по шкалам: 2,4,5,6,7,8,10. Шкала 2 (внимательность), что свидетельствует о том, что дети стали более внимательными в интерперсональных контактах, у них развились эмпатичные способности.

Высокие оценки по шкале 4 (вежливость) также свидетельствует о том, что дети стали добрее и искреннее друг другу. Эти качества помогают установить им положительные отношения с учителем и одноклассниками.

Шкала 5 (общительность) свидетельствует о том, что дети стали более общительными, доброжелательными и отзывчивыми. Однако не у всех произошли такие положительные изменения, некоторые отзывчивы и открыты в основном к тем людям, кто к ним проявляет эмоциональную теплоту.

Также после эксперимента повысились данные по шкалам 6 (щедрость); 7 (отзывчивость); 8 (справедливость) и 10 (ответственность), т.е. дети стали более открытыми, отзывчивыми, ответственными за свои поступки.

Они охотно принимают участие в судьбе друзей, с большой эмоциональной теплотой относятся к тем, кто отвечает им взаимностью, стремятся к справедливости в отношениях с друзьями.

В когнитивном аспекте появились положительные качества, как активность, любознательность, стремление к знанию.

5. До психокоррекции результаты методики «Выбери нужное лицо» показали высокий уровень тревожности, которая стала причиной в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов как и в социальной, так и в учебной деятельности.

После психокоррекционной работы уровень тревожности снизился, зато появились позитивные изменения в познавательной сфере деятельности. Задачи сразу заинтересовывают их, положительное эмоциональное состояние сохраняется в процессе всего занятия; проявляют удовольствие, когда находят правильные ответы, стремятся продолжить работу, просят об этом. Многие понимают задачу быстро, не всегда нуждаются в её повторении и разъяснении. Более сложные мыслительные операции совершают правильно и самостоятельно, выделяя в содержании общее и конкретное или существенное.

К концу проведённого нами эксперимента были зафиксированы следующие позитивные изменения в исследуемой выборке:

- увеличился активный словарный запас;
- понизился уровень тревожности;
- стали более внимательными, общительными, ответственными;

- повысился уровень способности к обобщению и сравнению понятий.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждается в том, что психокоррекционная программа активизирует познавательные процессы, коммуникативные качества и снижает уровень тревожности неуспевающих младших школьников, в результате чего у них повышается мотивация учебной деятельности, и перешли от неуспевающих в ранг успевающие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко А.К. Психолого-педагогические основы усвоения знаний детей младшего школьного возраста – М., 1991
2. Бударный А.А. Преодолевать неуспеваемость. – \Начальная школа. М., №4, 1999
3. Дашкевич С.А. Динамические особенности интеллектуальной деятельности детей младшего школьного возраста. Алматы, \Улагат, №2, 2001
3. Маркова А.К., Матис Т.А. Формирование мотивов учения. М., 1990
4. Славина А.С., Харин С.С. Формирование познавательной активности у детей в процессе учебной деятельности. Минск, 1999
4. Формирование учебной деятельности младших школьников. М., 1995
5. Фридман Л.М. Формирование познавательных интересов у школьников. М., 1989.

Кан Ж.И., ст преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОЛ И САМООЦЕНКА СТУДЕНТОВ

Каждый человек является обладателем множества психологических черт. Некоторые черты являются как бы «бесполыми», универсальными, а некоторые черты традиционно связываются с типично мужской или ти-

пично женской психологией. Гендерная, или половая, идентичность понимается как частный случай личностной самоидентичности, благодаря которой возникает субъективное «чувство пола», развиваются модели поведе-