

Павлодарский университет
Магистратура
Кафедра « Педагогике и психологии»
Магистерская диссертация

**«Особенности коррекционной работы со слабоуспевающими учащимися
начальной школы»**

540350 « Педагогика»

Исполнитель _____  _____ М.Н.Габун
(подпись, дата)

Научный руководитель

Профессор _____  _____ А.К.Сатынская
(подпись, дата)

Допущена к защите:

Зав.кафедрой « ПиП»

Профессор _____  _____ Н.Ф.Мачнев
(подпись, дата)

Павлодар, 2005

Павлодарский Университет
Задание на магистерскую диссертацию
Магистранту Габун Марине Николаевне

1. Тема работы «Особенности коррекционной работы со слабоуспевающими учащимися начальных классов»
(утверждена на кафедре «Педагогика» _____ 2005 г.
2. Срок сдачи магистрантом законченной работы 3 мая 2005 г.
3. Исходные данные к работе:
 1. Анализ научных источников.
 2. Использование методик: «ГИТ», «Угадайка», «Исследование словесно-логического мышления», «Методика исследования зрительного восприятия и наглядно-образного мышления».
4. Магистерская диссертация
 1. Раскрыть и уточнить сущность понятия «неуспеваемость учащихся», выявить причины неуспеваемости учащихся начальных классов;
 2. Определить уровень знаний неуспевающих учащихся начальных классов;
 3. Разработать коррекционную программу, способствующую преодолению низкого качества обучения;
5. Дата выдачи задания 11 мая 2004 г.

Зав. кафедрой _____ Мачнев Н. Ф.
(подпись)

Руководитель _____ Сатынская А. К.
(подпись)

Задание к исполнению приняла: _____ Габун М. Н.
(подпись, дата)

Содержание	
Введение	2
Раздел I. Организация и основы работы педагога со слабоуспевающими учащимися начальной школы.....	8
1.1 Сущность понятия слабоуспевающие, неуспевающие учащиеся....	8
1.2. Характеристика причин неуспеваемости младших школьников.....	18
1.3. Организация коррекционной работы педагога со слабоуспева- ющими учащимися начальных классов.....	25
Выводы по первому разделу.....	42
Раздел II Коррекционная работа педагога со слабоуспевающими учащимися	
2.1. Диагностика причин неуспеваемости младших школьников.....	43
2.2. Коррекционная работа со слабоуспевающими учащимися в начальной школе.....	58
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	104
Выводы по второму разделу.....	111
Заключение.....	113
Список использованных источников.....	116
Приложение	

Реферат

Магистерская диссертация «Особенности коррекционной работы педагога со слабоуспевающими учащимися начальных классов» состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

Во введении изложены актуальность темы исследования, научная значимость защищаемых положений, достоверность полученных результатов, практическая значимость.

В первой главе изложен теоретический материал по теме диссертации.

Во второй главе описан педагогический эксперимент по выявлению причин неуспеваемости у младших школьников.

В заключении даны практические рекомендации для учителей и родителей.

Список использованных источников содержит перечень литературы по исследовательской теме.

В приложении описаны коррекционные занятия, дидактические игры, влияющие на формирование и развитие познавательного интереса.

Введение

Система образования в настоящее время претерпевает координальное изменение в соответствии со стратегической программой президента нашей Республики Н.А.Назарбаева «Казахстан 2030» направленность ,которой определяется процессом становления независимого государства, переходом его экономики на рыночные отношения .

Образование, как известно, является тем фундаментом, на котором строится и держится сильное и здоровое государство. Государственная политика образования ориентированна на стратегическую цель: воспитание будущего специалиста с инновационным, творческим типом мышления, стремлением личности к проявлению творчества и профессиональной деятельности. Основные задачи школы, активные методы обучения: игры, разыгрывание ролей, проблемные задания, мозговые атаки и др. Принципиальным отличием активных методов обучения по сравнению с традиционными, является то, что при их использовании, знания учащимся передаются в готовом виде, не в классических формах, а « добываются» самими учащимися в процессе активной деятельности. Благодаря этому учащиеся полностью вовлекаются в учебный процесс, причем преподаватель и учащиеся находятся в равном положении по степени вовлеченности, что обычно недостижимо при традиционных методах обучения.

При обучении учащихся в школе ,необходимо не забывать, что в развитии человеческого общества проявляется общее и особенное. Общее свойственно всем людям определенного возраста, особенное отличает отдельного человека. Особенное в человеке называют индивидуальным, а личность с ярко выраженным особенным – индивидуальностью. Индивидуальность характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт личности, которого заметно отличают данного человека от других людей. Природа щедро одарила человеческий род: на Земле никогда не было, нет и не будет двух совершенно одинаковых людей. Каждый человек единственный и неповторимый в своей индивидуальности.

Индивидуальность выражается в индивидуальных особенностях. Возникновение индивидуальных особенностей связано с тем, что каждый человек проходит свой особый путь развития, приобретая на нем различные типологические особенности высшей деятельности. Последние влияют на своеобразие возникающих качеств. К индивидуальным особенностям относится своеобразие ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, особенности интересов, склонностей, способностей, темперамента, характера личности. Ими в значительной мере обусловлено формирование всех качеств.

Должны ли в воспитании и обучении учитываться индивидуальные особенности? Казалось бы, ответ на этот вопрос должен быть однозначно положительным. Среди специалистов есть серьезные разногласия. Первая точка зрения – массовая школа не может и не должна учитывать индивидуальность, приспосабливаться к каждому отдельному ученику. Все дети должны получать одинаковые «порции» учительской заботы. Никаких различий не должно быть в воспитании прилежных и ленивых, одаренных и неспособных, а так же старательных, любознательных и не чем на свете не интересующихся. Человек, окончивший тот или иной тип учебного заведения, характеризуется общим, одинаковым для всех стандартом обученности и воспитанности, принятым в данном заведении.

Очень убедительно эту мысль выразил Гегель: «Своеобразие людей не следует ценить слишком высоко. Напротив, мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразоваться с нею и развивать ее, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет и времени. Своеобразность детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь по установленному порядку, по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, что бы дети отвыкали от своей оригинальности, что бы они умели хотели выполнять общие правила и усваивали себе результаты общего образования. Только что преобразование души составляет воспитание [22]».

Мы считаем, что воспитание должно максимально опираться на индивидуальность. Индивидуальный подход заключается в управлении человека, основанном на глубоком знании черт его личности и его жизни. Когда мы говорим об индивидуальном подходе, то имеем в виду не приспособление целей и основного содержания и воспитания к отдельному школьнику, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запроектированный уровень развития личности. Индивидуальный подход создаст наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонности и дарований каждого ученика. В индивидуальном подходе особенно нуждаются «трудные» воспитанники, малоспособные школьники, а также дети с ярко выраженной задержкой развития.

В наши дни, когда во всех областях решаются сложные задачи повышения качества работы, возрастает ответственность за уровень обучения и воспитания подрастающего поколения. Преодоление неуспеваемости важнейшая задача практической и теоретической педагогики. Не только решение практических и организационных задач может обеспечить преодоление неуспеваемости. Требуются новые теоретические знания о существе самого явления, о признаках и формах его проявления в современной школе. Исключительное значение имеют комплексные исследования данной проблемы. Вместе с тем необходимо изучение аспектов неуспеваемости в психолого - педагогических науках таких, как дефектология, психология, школоведение, возрастная психология и т.д.

В настоящее время сложилось **противоречие** между потребностью общества в высоко образованных людях и низким уровнем качества знаний у школьников, из данного противоречия определяется **проблема исследования:** снижение низкого качества знаний и неуспеваемости у учащихся. Организация обучения школьников, по снижению количества неуспевающих в каждом классе. **Тема исследования:** Особенности коррекционной работы со слабоуспевающими учащимися начальной школы.

Цель исследования: выявить особенности коррекционной работы, определить эффективные формы и методы коррекционной работы, способствующие повышению качества знаний учащихся начальных классов.

Объект исследования: целостный педагогический процесс в школе.

Предмет исследования: неуспеваемость учащихся при обучении в начальной школе.

Гипотеза исследования основывается на предположении том, что если в процессе обучения для неуспевающих школьников разрабатывать индивидуальные коррекционные программы по устранению причин неуспеваемости, то это будет способствовать лучшему усвоению учебного материала и повышению качества знаний у слабоуспевающих школьников.

Задачи:

- 1) раскрыть и уточнить сущность понятия «неуспеваемость учащихся; выявить причины неуспеваемости учащихся начальных классов;
- 2) определить уровень знаний неуспевающих учащихся начальных классов;
- 3) разработать коррекционную программу, способствующую преодолению низкого качества обучения;
- 4) организовать и провести формирующий эксперимент по снижению неуспеваемости учащихся начальных классов, а также составить методические рекомендации для учителей по работе со слабоуспевающими учащимися начальных классов;

Ведущая идея заключается в том, что обучение слабоуспевающих учащихся начальных классов должно вестись при использовании личностно- деятельностного подхода и применении на уроках коррекционно- развивающих упражнений.

Методологической основой исследования послужили:

- психолого - педагогическая концепция о неуспеваемости как педагогической проблеме;

- педагогические и психологические представления об играх и упражнениях как вспомогательный материал для проведения уроков;
- теоретические основы психологии игры.

Теоретическая основа исследования:

- определение понятия « неуспеваемость», «отставание»;
- выявление причин неуспеваемости учащихся;
- концепция деятельности педагога со слабоуспевающими учащимися.

Методы исследования: изучение научной и психолого - педагогической литературы, анализ и обобщение передового опыта, педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, использование методов математической статистики при обработке результатов экспериментального исследования.

Источники исследования: концепция образования, Государственный стандарт образования, закон об образовании, педагогическая, психологическая, философская, социологическая литература.

Процедура и этапы исследования:

На **первом этапе** (2003г.) были определены теоретические положения и методологическая основа исследования. Проводился анализ состояния рассматриваемой проблемы в философской, социальной, психолого - педагогической литературе. Сформирован научный аппарат диссертационного исследования и базовые понятия. Уточнена гипотеза, рассмотрена проблема неуспеваемости учащихся, рассмотрена игра, как средство формирования педагогических умений.

На **втором этапе** (2003-2004г.) проведен констатирующий эксперимент и определена методика проведения формирующего эксперимента.

На **третьем этапе** (2004-2005г.) осуществлен формирующий эксперимент. Проведена статистическая обработка данных, полученных в ходе экспериментальной работы. Результаты исследования оформлены в виде магистерской диссертации.

Новизна полученных результатов исследования заключается в том, что:

- уточнено понятие «неуспеваемость» учащихся;

- раскрыты причины неуспеваемости;
- определены педагогические возможности при обучении слабоуспевающих учащихся начальных классов;
- определены особенности коррекционной работы педагога со слабоуспевающими учащимися начальной школы.

Практическая значимость полученных результатов исследования заключается в том, что они могут быть использованы преподавателями ИПК при проведении курсовой подготовки преподавателей и учителями школ для снижения неуспеваемости учащихся.

Достоверность и обоснованность:

- обеспечена согласованностью выдвинутой гипотезы результатов экспериментальной деятельности;
- опорой на законодательные и нормативные документы, фундаментальные труды ученых, психологов, методистов в области педагогики;
- использованием методов исследования, адекватных содержанию исследовательской работы на различных этапах.

На защите выявляются следующие положения:

- сущность понятия «неуспеваемость», учащихся;
- характеристика причин неуспеваемости учащихся;
- педагогические условия при обучении слабоуспевающих учащихся начальных классов;
- особенности коррекционной работы со слабоуспевающими учащимися начальной школы.

База исследования: Воскресенская СОШ 3 класс (16 учащихся) – экспериментальная группа, 3 б) класс (15 учащихся) – контрольная группа.

Апробация результатов диссертации осуществлялась в ходе экспериментальной работы и докладывалась на республиканской научно-практической конференции «Проблемы социальных и гуманитарных наук в современном образовательном пространстве» (Павлодар, ПаУ, 2005), научно-методических семинарах.

Публикации: по теме диссертации опубликована статья «Вестник ПаУ» № 2, 2005

Структура и объем работы: диссертационная работа состоит из введения, двух разделов, заключения, списка использованных источников, приложения.

Диссертация изложена на 119 страницах печатного текста, в состав которых входят 25 графиков, 12 таблиц.

РАЗДЕЛ I ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА СО СЛАБОУСПЕ- ВАЮЩИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

1.1. Сущность понятия слабоуспевающие, неуспевающие учащиеся

По проблеме преодоления неуспеваемости имеется обширная литература, как в нашей стране, так и за рубежом, накоплен ценный практический опыт, сделан ряд общих выводов, уже не нуждающихся в доказательстве. Установлено, в частности, что неуспеваемость школьников закономерно связана с их индивидуальными особенностями и с теми условиями, в которых протекает их развитие. Важнейшим из этих условий советская педагогика признает обучение и воспитание детей, исследование проблемы все более связывается с широким кругом социальных вопросов, предполагает использование данных всех наук о человеке, индивиде, личности. Ощущается острая необходимость систематизации разнообразных и разноплановых материалов об условиях, порождающих неуспеваемость, и путях ее преодоления. Подобная систематизация с установлением всех существенных связей — дело всей педагогики, и не только педагогики. Представление о сложности указанной задачи раскрывается в известной работе Б. Г. Ананьева, посвященной системе наук о человеке [9].

В этом комплексном исследовании, предполагающем участие многих наук, дидактика имеет свои особые задачи. Их нельзя свести к изучению причин неуспеваемости, которые лежат в сфере процесса обучения к разработке путей его совершенствования. Важнейшая задача дидактики в том, чтобы раскрыть сущность неуспеваемости при данных целях и содержании образования, выявить структуру неуспеваемости, признаки, по которым могут опознаваться ее компоненты, разработать научно обоснованные приемы обнаружения этих признаков. Без этого невозможно научное изучение факторов неуспеваемости и разработка мер борьбы с нею, ибо, если это не сделано, нет никакой гарантии в том, что вскрываются существенные стороны неуспеваемости и что меры в ее преодолении направлены на главное в этом явлении.

Важно подчеркнуть, что именно дидактика призвана дать определение неуспеваемости, что эта задача не может быть решена другими науками, так как понятие неуспеваемости есть, прежде всего, дидактическое понятие, связанное с основными категориями дидактики — содержанием и процессом обучения. Тот факт, что данная проблема не была поставлена, объясняется тем, что работа по преодолению неуспеваемости велась преимущественно в практическом плане.

Задача раскрытия сущности неуспеваемости в литературе не поставлена, во многих работах можно обнаружить подходы к ее решению. Один из этих подходов состоит в анализе условий, порождающих неуспеваемость. М. А. Данилов связывает неуспеваемость с движущими силами процесса обучения — его противоречиями. Согласно этой позиции, в тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушается, возникает неуспеваемость [9]. Сходные мысли высказывает В. Оконь, который определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учениками учителями и внешними условиями [59]. Подход к изучению неуспеваемости путем анализа порождающих ее условий представлен в многочисленных публикациях, посвященных причинам неуспеваемости. Однако исследования, выполненные в русле этого подхода, нельзя считать достаточными, ибо они направлены на выяснение внешних связей явления и оставляют в тени его внутреннее строение. Задаче раскрытия внутреннего содержания понятия «неуспеваемость» больше отвечает другой метод ее изучения — определение видов неуспеваемости. Материал по этим вопросам имеется в целом ряде работ: А.А.Бударного, В.Оконя, М.А.Данилова. А. А. Бударный различает, например, два вида неуспеваемости. Он справедливо указывает, что неуспеваемость есть понятие в известной мере условное, конкретное содержание которого зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований, соотносящихся с баллом «3», то неуспеваемость выражается оценками «2» и «1». Эта та «абсолютная» неуспеваемость, которая соотносится с минимумом требований [8]. Выдвигают и другое понятие, соотношенное не только с

минимумом требований, но и с возможностями отдельных учащихся. Это так называемая относительная неуспеваемость — недостаточная познавательная нагрузка тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования [9]. При решении вопросов повышения успеваемости в целом, а это является необходимым контекстом преодоления неуспеваемости, введение понятия относительной неуспеваемости оправдано. Оно, однако, не вносит ясности в содержание понятия «абсолютная неуспеваемость».

Определение видов неуспеваемости содержится и в работе А. М. Гельмонта, который выделил три вида неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания:

I — общее и глубокое отставание — по многим или всем учебным предметам длительное время; II — частичная, но относительно стойкая неуспеваемость — по одному-трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика);

III — неуспеваемость эпизодическая — то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваемая. Во всех случаях А. М. Гельмонт имеет в виду фиксированную неуспеваемость: к неуспевающим он относит тех учащихся, которые «приходят к концу четверти с грузом неудовлетворительных оценок» [2].

Но тем же критериям выделяет виды неуспеваемости и Ю. К. Бабанский. Здесь также в основном имеется в виду фиксированная, сложившаяся неуспеваемость, виды которой связываются автором с порождающими ее причинами [2]. Скрытая и ранняя неуспеваемость, как особый ее вид, в литературе не выделяется и, как правило, терминологически не обозначается. А. М. Гельмонт, ранжируя виды неуспеваемости по степени их запущенности и исходя из трудности их ликвидации, называет глубоким и полным отставанием самый запущенный случай неуспеваемости [25]. Во многих других работах используется только термин «неуспеваемость».

Как путь проникновения в сущность неуспеваемости можно рассматривать и выявление типов неуспевающих школьников. При разработке типологии уче-

ные ищут, естественно, те критерии, которые могут быть положены в ее основу. Однако, исследуя частные критерии для разных групп неуспевающих, они не задумываются над общими показателями неуспеваемости, как таковой, хотя неосознанно ими пользуются. Имеется целый ряд попыток научного обоснования типологии неуспевающих школьников: отдельные характеристики и группировки по характерным особенностям встречаются и в описаниях практического опыта.

Мы рассмотрим ряд типологий, которые можно квалифицировать как психолого-педагогические. В основу типологии неуспевающих школьников многие авторы кладут изученные ими причины неуспеваемости. Так поступает, в частности, Л. С. Славина: типы неуспевающих выделяются ею по доминирующей причине. Одну группу неуспевающих составляют те учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения, другую — дети со слабыми способностями к учению, третью — с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться [9]. Тот же метод используют А. А. Буларный, Ю. К. Бабанский.

Изучение неуспеваемости только в ее итоговом виде нельзя признавать достаточным только потому, что это затрудняет выделение ее элементов. Изучение тех учащихся, для которых неуспеваемость стала устойчивой характеристикой их личности, не самый прямой путь для проникновения в сущность этого сложного явления.

В связи с тем, что отставание и неуспеваемость представляют разные аспекты одного и того же явления педагогической действительности, есть основание считать, что вызывающие их причины являются в основном общими. Это значит, что в исследовании причин отставания необходимо использовать имеющиеся в науке материалы о причинах неуспеваемости. На этом пути встречаются, однако, известные трудности, связанные с тем, что в литературе теоретические и практические подходы в должной мере не разграничены.

В практической работе целью является установление причин неуспеваемости отдельного ученика в связи с обнаружением неуспеваемости. Учитель мыс-

ленно обращается к тем обстоятельствам, которые непосредственно предшествовали получению учеником неудовлетворительных оценок и могли повлиять на его успеваемость. В первую очередь обычно бросаются в глаза такие обстоятельства, как пропуски уроков, невыполнение домашних заданий, невнимательность ученика на уроке. Это, по сути дела, акты поведения ученика, его поступки. Вдумчивый учитель не останавливает анализ на этом, но старается выяснить, какие черты личности ученика и какие обстоятельства его жизни могли вызвать замеченные им поступки. Причины тут могут быть самые различные: и болезнь ученика, и его недисциплинированность, и слабохарактерность, и плохие бытовые условия, и его конфликты с учителями и товарищами. Из числа таких самых разнообразных причин учитель выбирает те, которые могли сыграть роль в жизни данного ученика. Но и эти причины являются следствием других, более общих и более глубоких, и они тоже могут быть вскрыты учителем.

В психолого - педагогической литературе по преодолению неуспеваемости преобладают описания разноплановых явлений, несистематизированные перечисления совершенно различных причин, т. е. непосредственно отражаются результаты практической работы. Однако имеются попытки тем или иным образом сгруппировать причины неуспеваемости. А. М. Гельмонт поставил задачу соотнести причины неуспеваемости с ее категориями. Им выделены причины трех категорий неуспеваемости: глубокого и общего отставания (I категория); частичной, но относительно устойчивой неуспеваемости (II категория), эпизодической неуспеваемости (III категория). В качестве причин I категории отмечены:

- низкий уровень предшествующей подготовки ученика неблагоприятные обстоятельства разного рода (физические дефекты, болезнь; плохие бытовые условия; отдаленность местожительства от школы; отсутствие заботы родителей);
- недостатки воспитанности ученика (лень, недисциплинированность), его слабое умственное развитие.

Для II категории причин неуспеваемости указаны:

- Недоработка в предыдущих классах (отсутствие должной преемственности);
- недостаточный интерес ученика к изучаемому предмету, слабая воля к преодолению трудностей.

Для III категории выявлены:

- недостатки преподавания, непрочность знаний, слабый текущий контроль;
- неаккуратное посещение уроков, невнимательность на уроках, нерегулярное выполнение домашних заданий.

Мы видим в этой группировке типичное для практического подхода объединение разно порядковых явлений: акты поведения учеников ставятся в один ряд с тем, что вызывает эти акты, непосредственное — с опосредующим, частное — с общим, явления внутреннего плана не отграничиваются от внешних. Некоторые другие попытки сгруппировать причины неуспеваемости больше отвечают теоретическим требованиям. В частности, представляет интерес схема П. П. Борисова. В ней рассматриваются три группы причин неуспеваемости:

- общепедагогические причины;
- психофизиологические причины;
- социально-экономические и социальные причины.

Причины I группы порождаются, как считает автор, недостатками учебно-воспитательной работы учителей. Соответственно эти причины делятся на дидактические (нарушение принципов и правил дидактики) и воспитательные (главным образом недооценка внеклассной и внешкольной работы с детьми). Вторая группа причин обусловлена нарушениями нормального физического, физиологического и интеллектуального развития детей. К числу таких причин относятся: плохое состояние здоровья, физические недостатки, индивидуальные психологические особенности и отрицательные черты характера. Причины III группы, отмечает П. П. Борисов, непосредственно не зависят от воли учителей и учащихся. К ним он относит слабую материально-техническую базу школы, низкий уровень дошкольного воспитания детей, не разработанность про-

блем языка обучения, домашние условия жизни учащихся, культурный уровень родителей, отношения в семье, нехватку учителей [8,9].

В данном случае мы имеем дело уже с определенной классификацией, в которой разнородные явления отделены друг от друга, внутренние по отношению к учащемуся причины (состояние здоровья, особенности психики) отчленены от внешних (школьные условия, социальные условия), условия обучения отделены от более широких социальных условий. Однако здесь имеется известная непоследовательность. Психофизиологические причины также мало зависят от воли учителей и учащихся, как и причины социальные (поэтому подчеркивать эту сторону дела по отношению к III группе не имеет смысла). С другой стороны, неверно связывать недостатки учебно-воспитательной работы только с деятельностью учителя. В I группе причин надо было бы говорить не только о работе учителей, но и о недостатках работы школы в целом: ряд моментов, отнесенных к III группе, следовало включить в число причин I группы, например материально-техническую базу школы. Главный же недостаток данной классификации состоит в том, что в ней не получили отражения взаимосвязи явлений, отнесенных к разным группам.

Ближе всех к решению задачи описания системы причинно-следственных связей неуспеваемости, отвечающей теоретическим требованиям, подошел Ю. К. Бабанский [2]. Он изучает учебные возможности школьников, объединяя в этом понятие два основных фактора успеваемости. Учебные возможности, в понимании Ю. К. Бабанского, составляют некий потенциал личности в учебной деятельности и представляют синтез особенностей самой личности и ее взаимодействий с внешними влияниями. В этом подходе важным нам представляется, прежде всего, попытка определить понятие «причина неуспеваемости» (она рассматривается как отрицательная характеристика учебных возможностей). Причины неуспеваемости Ю. К. Бабанский правомерно разделяет на причины внутреннего и внешнего плана. К причинам внутреннего плана он относит дефекты здоровья детей, их развития, недостаточный объем знаний, умений и на-

выков. К причинам внешнего порядка отнесены в первую очередь педагогические:

- а) недостатки дидактических и воспитательных воздействий;
- б) организационно-педагогического характера (организация, педагогического процесса в школе, материальная база);
- в) недостатки учебных планов, программ, методических пособий и пр. К причинам внешнего порядка отнесены также недостатки внешкольных влияний, включая и семью [2].

Очень важно в схеме (1) «Причины неуспеваемости» Ю. К. Бабанского то, что показаны связи между группами причин, различаются явления первого и второго порядка, соотносящиеся между собой как причины и следствия. Так, например, отрицательное влияние семьи связано с недисциплинированностью ученика. Связи причин рассматриваются в динамике; на каждый данный момент изучения отдельного ученика выделяется доминирующая в комплексе причина его неуспеваемости, прослеживается движение от одной причины к другой. Например, пропуски по болезни привели к пробелам в знаниях, эти пробелы вызвали потерю познавательных интересов и т. п.

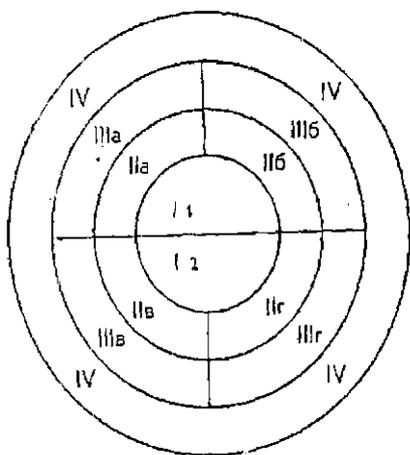
Схема изучения учащихся (1) «Причины неуспеваемости», разработанная Ю. К. Бабанским и его сотрудниками, предназначена для целей оптимизации процесса обучения на уровне школы (ее силами). Естественно, что исследованные в данном случае взаимосвязи не охватывают всей системы. Классификация Ю. К. Бабанского не подходит для наших целей также и потому, что в качестве причин в ней рассматривается целый ряд таких характеристик личности и учебного труда учащихся, которые составляют элементы сложившейся неуспеваемости и ее признаки, в частности навыки самоконтроля, познавательные интересы.

Мы показали, что в психолого - педагогической, философской литературе теоретический и практический подходы не разграничены в должной мере. Не выполняется и другое требование, предъявляемое к теоретическим работам, — четкое определение основных понятий. В данном случае такими понятиями яв-

ляются «успеваемость», «неуспеваемость», «причина неуспеваемости». Под неуспеваемостью обычно понимаются итоговые отрицательные отметки, а к причинам неуспеваемости относят все обстоятельства, которые предшествуют получению учеником неудовлетворительных отметок. В результате совершенно разные явления не дифференцируются, трактуются как однородные — акты поведения учеников (не выполняет домашние задания, не слушает на уроках), черты их личности (ленив, неорганизован), элементы формирующейся неуспеваемости (пробелы в знаниях и навыках, недостатки познавательной деятельности)— все попадает в причины [2].

СХЕМА 1

Причины неуспеваемости учащихся начальных классов



- I — условия внутреннего плана;
- II, III, IV — условия внешнего плана;
- II — особенности организма школьника;
- II 2 — особенности личности школьника;
- II а) — бытовые условия;
- II б) — гигиенические условия в школе;
- II в) — особенности воспитания в семье;
- II г) — особенности обучения и воспитания в школе;
- III а) — причины недостатков бытовых условий;
- III б) — причины недостатков гигиенических условий в школе;
- III в) — условия, порождающие недостатки воспитания в семье;
- III г) — условия, порождающие недостатки учебно-воспитательного процесса.

Систематизации подлежат причины в более частном значении этого термина, т. е. отклонения и переплетения отклонений от нормы в факторах успеваемости. В основу классификации этих явлений мы положили два фактора успеваемости: возможности учащихся и социальные условия их обучения, развития, воспитания. Первые соотносятся со вторыми как внутренние условия с внешними.

Условия внутреннего плана явно или скрыто, в настоящем или в прошлом, связаны с условиями внешнего плана. Наглядно эти связи можно представить как радиусы окружности, в которую вписано несколько concentрических кругов: центральный круг обозначает условия внутреннего плана, а последующие concentрические круги — все более опосредованно воздействующие на них условия внешнего плана. Эта схема должна, в сущности, отражать систему условий, определяющих развитие личности и организма ребенка школьного возраста.

Условия внутреннего и внешнего плана не однородны — они представлены определенными группами явлений: особенности организма и особенности личности школьника составляют две взаимосвязанные группы явлений внутреннего плана; в первом кругу условий внешнего плана, т. е. наиболее непосредственно воздействующих на особенности самого ученика, выделяются следующие группы явлений: бытовые и гигиенические условия жизни и деятельности ученика (в семье и в школе); особенности учебно-воспитательного процесса в школе; особенности воспитания в семье. Следующий за данным круг определяет те обстоятельства, следствием которых являются причины предыдущего круга. Здесь можно указать такие группы: причины недостатков бытового и гигиенического плана; условия, вызывающие недостатки учебно-воспитательного процесса в школе; условия, вызывающие недостатки воспитания в семье. Последующий круг должен раскрывать причины этих причин и т. д., идя к все более общим социальным условиям жизни и развития детей. Пользуясь данной схемой, мы можем, таким образом, проследивать и связи между различными условиями, соотносящимися друг с другом как причины и следствия, и видеть

группы явлений, лежащих в одной плоскости (различать связи явлений по горизонтали и по вертикали). Конечно, как и всякая другая, данная схема упрощает сложные связи явлений. В частности, относя недостатки процесса обучения к внешним по отношению к ученику обстоятельствам, мы как бы игнорируем тот факт, что ученик не пассивный объект обучения, а активный его субъект. Другой недостаток предлагаемой схемы заключается в том, что она отражает не только два фактора успеваемости, но частично и третий — сами требования содержания образования, ибо особенности процесса обучения зависят в значительной мере от реализуемого в нем содержания.

Данная схема (1) «Причины неуспеваемости» полезна как основа для систематизации имеющихся в литературе данных о причинах неуспеваемости. Она позволила расположить по разным ярусам (концентрическим кругам) те явления, которые соотносятся друг с другом как причины и следствия, помогла увидеть иерархию и связи различных, групп причин неуспеваемости.

1.2. Характеристика причин неуспеваемости младших школьников

Среди учащихся, с которыми приходится иметь дело учителю, может быть выделена специальная, хоть и не очень многочисленная категория трудных детей. К трудным детям относят обычно тех подростков и старших школьников, которые характеризуются определенными отклонениями в нравственном развитии, наличием закрепленных отрицательных форм поведения, недисциплинированностью. Все это представляет для нормальной организации учебно-воспитательного процесса, учителя испытывают затруднения в работе с этими детьми, а иногда остро переживают свою кажущуюся беспомощность.

Диапазон поступков, на основании которых подростков и старших школьников считают трудными, весьма велик: от устойчивых проявлений отдельных отрицательных качеств и черт до наличия явно асоциальных форм поведения и проступков типа правонарушений и даже преступлений.

Трудные дети -- это всегда педагогически запущенные дети, в отношении которых где-то, когда-то и кем-то был педагогический просчет, педагогическая ошибка, игнорирован принцип индивидуального подхода в воспитании, дети,

на которых вовремя не обратили внимания, не применили своевременных мер к коррекции их личности. Иначе говоря в категорию трудных попадают школьники выпавшие из процесса нормального обучения и воспитания, дети, у которых не сложились правильные отношения с учителем, которые не нашли места в коллективе и социально приемлемых способов самоутверждения в нем.

В этом смысле термин «трудный школьник»- не означает отрицательной характеристики, не содержит в себе осуждения или порицания, «Трудный» не значит «плохой», «испорченный», «негодный» или тем более «безнадежный». «Трудный» – это такой школьник, который требует особого отношения, пристального внимания воспитателя и коллектива, ученик, которому необходим индивидуальный подход в воспитании.

В чем же заключаются психологические основы индивидуального подхода в воспитании? Воспитатель всегда имеет дело с конкретной развивающейся личностью, которая обладает целым рядом индивидуально-психологических особенностей. Этим и объясняется, что воспитательные меры, с успехом примененные к одному школьнику, могут не дать ожидаемого эффекта, когда они применяются по отношению к другому. Поэтому общие воспитательные мероприятия должны дополняться индивидуальным подходом. Индивидуальный подход предполагает чуткость и такт воспитателя по отношению к учащимся, умения предвидеть психологические последствия педагогического воздействия. Он требует выбора и осуществления таких воспитательных мероприятий, которые наиболее соответствовали бы не только наличной ситуации, но и особенностям личности школьника, состоянию, в котором он данное время находится, в следствии чего давали бы максимальный эффект.

Рассматривая неуспеваемость выделяют различные причины этого явления. Указывают две основные группы причин неуспеваемости: объективные (непосильный объем знаний, несовершенство методов обучения) и субъективные (психологические особенности учащихся).

Учителю важно при этом уметь отличать детей умственно отсталых и детей с дефектами психического развития от учеников, которые не справляются

со школьной программой в силу временных причин, не связанных с их индивидуальными дефектами.

Анализируя психологические особенности учащихся различают несколько групп неуспевающих. Среди них особо следует выделить следующие:

- педагогически запущенные дети;
- умственно отсталые дети;
- ослабленные, или церебро-астенические дети.

Наиболее многочисленной является группа педагогически запущенных детей. Л. С. Славина, изучая таких учащихся, обнаружила самые различные причины, порождающие неуспеваемость [9]. Это:

- отсутствие нужных общественных мотивов учения;
- “интеллектуальная пассивность”;
- неправильные навыки и способы учебной работы;
- неправильное отношение к труду.

Работу с трудными подростками и старшими школьниками необходимо начинать с тщательного изучения их индивидуально-психологических особенностей, стараясь понять, что привело их на путь асоциального поведения, каковы причины столь серьезных исправлений их личности. Если воспитатель не знает или не понимает этих причин, то ему трудно бороться и со следствиями, с результатами. Исследования показывают, что общая причина развития у ребенка отрицательных форм поведения – допущенная когда-то ошибка его воспитания. Иными словами общая причина лежит в ошибках и просчетах в воспитательной работе, в неблагополучие семейного окружения, к неправильной организации жизни и деятельности ребенка на любом этапе его развития. Об этой причине надо говорить в первую очередь еще и потому, что она начинает действовать задолго до поступления ребенка в школу, до того, как в работу над формированием личности ребенка включаются учителя и воспитатели.

Одна из наиболее существенных причин – неблагополучие в семье. Здесь имеется ввиду не только стиль семейного воспитания – деспотический, основанный на подавлении, или на оборот, свободный, стиль суровый, аскетический

или тепличный, изнеживающий, когда ребенка освобождают от забот и обязанностей, стиль основанный на равнодушии и безразличии к судьбам детей. Речь идет и о прямом неблагополучии, об уродливых отношениях в некоторых семьях, о бытовой и социальной распущенности, нечистоплотности, о семьях, где царит разлад, ссоры между родителями, а порой наблюдается и полный распад отношений между членами семьи. Как говорят педагоги и психологи, «трудные» дети – это чаще всего дети «трудных» родителей

Но не только такие семьи должны быть отнесены к категории неблагополучных. Опытные учителя отмечают, что серьёзное беспокойство вызывают внешне благополучные семьи, «где домашняя чаша, где ребёнок сыт, обут, одет, но где он живёт в страшном одиночестве...»[28]. В таких семьях родители не интересуются сложным внутренним миром своих детей, не пытаются понять их потребности и интересы, чувства и переживания. Атмосфера глубоко равнодушная приводит к столь же глубокой отчуждённости детей, лишённых открытого и доброжелательного общения со старшим, взрослым, близким человеком.

Исследования психологов показали, что в подавляющем большинстве случаев у подростков и старших школьников отличающихся асоциальным поведением, сложилось устойчивое отрицательное отношение к школе и учению на основе отставания в учении, конфликтов с учителями. В дружном коллективе сверстников такие учащиеся чувствуют себя одинокими, им не интересно учиться, читать, у них не развита потребность в познании. Такие подростки чужие дома, чужие в школе, лишь в компании с асоциальными установками, потребностями и интересами они «свои», там их признают, там они находят «себя». Как отмечает Е. Савонько, специально изучавшая соответствующие материалы, в большинстве случаев подростки сталкиваются «в подворотнях» с жестокостью, пустотой, пьянством, неравноправием, законом сильного, жёсткой иерархией, с особым моральным климатом. Многие принимают это, другие начинают «прозревать», понимать или сильно ощущать, что эта жизнь приносит им мало радости, что дружбы там нет, романтики тоже [69].

В итоге ребёнок становится трудным, когда происходит совпадение, наложение отрицательных внешних влияний (аморальное поведение взрослых, дурное влияние улицы, компании правонарушителей), неудач в школе и педагогических ошибок учителей, отрицательного влияния семейного быта и внутрисемейных отношений. Иными словами, ребёнок выпадает из сферы воспитания сразу во многих звеньях и находится в зоне активных отрицательных влияний.

Психологи и педагоги предложили несколько систем типизации трудных детей, оговаривая, что данная типизация, как и вообще всякая типизация, условна:

- дети с нарушениями в сфере общения;
- дети с повышенной или с пониженной эмоциональной реакцией;
- дети с односторонним умственным развитием;
- дети с неправильным развитием волевых качеств [69];

М.С. Неймарк описывает несколько типов подростков и старших школьников с асоциальным поведением (на основе анализа структуры их мотивационной сферы):

- циники; вожаки асоциальных групп, со сложившейся аморальной системой взглядов и потребностей; нарушают порядок и правила по убеждению и считают себя правыми; сознательно противопоставляют себя обществу;
- неустойчивые, не имеют твёрдых моральных убеждений и глубоких нравственных чувств; их поведение, взгляды, оценки целиком зависят от ситуации; подвержены дурному влиянию, не способны ему противостоять;
- подростки и старшие школьники, которых толкают на асоциальные поступки сильные личности непосредственные потребности при наличии очень слабых тормозов; непосредственные потребности оказывающиеся у них сильнее, чем нравственные чувства и намерения, и удовлетворяются недозволенным образом;

- аффективные дети, переживающие постоянное чувство обиды на основе мнения о том что их недооценивают, ущемляют, не признают, что к ним несправедливы.

«Научное исследование физического и умственного развития неуспевающих и отстающих детей, - писал В.А. Сухомлинский, - привело меня к выводу, что у 85% неуспевающих и отстающих главная причина отставания, низкая, неудовлетворительная работа на уроках и дома, второгодничество – плохое состояние здоровья, какое-нибудь заболевание или недомогание, чаще всего совершенно незаметное для врача и поддающееся только в результате совместных усилий матери, отца, врача и учителя... С каждым годом нам становится всё яснее и яснее зависимость духовной жизни ребёнка – интеллектуального развития, мышления, внимания, памяти, устойчивости от игры его физических сил» [34].

Немаловажное значение имеет и влияние семьи. В литературе посвященной причинам неуспеваемости, влияние семьи изучено довольно глубоко. Отмечаются такие частые причины неуспеваемости и отсева, как разлад в семье или ее распад, грубость отношении, алкоголизм антиобщественное поведение родителей. Вскрыты и такие причины, как равнодушие родителей к детям и к их образованию ошибки в воспитании, неумелая помощь детям.

Выяснено, что для отстающих детей в отношении к ним родителей важна поддержка внимание, ласка, для способных же главное—положительное отношение родителей к образованию. Наблюдения за учащимися в школе, беседы с ними, учителями и родителями привели к выводу, что среди недостатков семейного воспитания, отрицательно влияющих на успешность учения школьников, неправильное стимулирование учения детей — немаловажный момент. Родители в большинстве случаев интересуются учением детей и их успехами, но следят в основном за отметками. Сущность образованности и ценность школьных знаний и умений для становления ребенка как человека, как активного члена общества, как-то отходит на задний план, детей не спрашивают, что было интересного в школе, что нового они узнали, каких успехов достигли, не спрашивают о том, довольны ли они своей работой и довольны ли ими учителя. От

того, что родители не вникают в содержание деятельности детей, они не могут, естественно, судить о ее качестве (видят только количество—много или мало сидит ребенок за уроками, хорошие или плохие отметки получает), поэтому они не только не содействуют воспитанию у детей адекватной самооценки, но часто и мешают этому. Одни родители мешают тем, что вольно или невольно создают у детей заниженную или завышенную самооценку, сами вступают в конфликты со школой на этой почве. Заниженную оценку создают те родители, которые, желая в душе, чтобы их дети были самыми лучшими, самыми способными, и, видя отдельные неудачи детей, попрекают их:

«Ну вот, опять ты хуже всех, опять не сумел на «пятерку» написать работу», «Ничего из тебя не выйдет, тупой ты у меня, не то, что другие дети» и т. п. Другие, поддерживая завышенную самооценку сына или дочери, всегда готовы согласиться с тем, что в школе его (ее) не оценили по достоинству. Не разобрав сути дела, такие родители приходят в школу, только чтобы предъявить претензии учителям.

Рассеянность ребенка, неумение сосредоточиться на учебном процессе, могут быть вызваны не только несформированностью процессов произвольной регуляции в силу мозговых дисфункций или недостаточной учебной мотивацией, но и тем, что значимые члены семьи ведут себя именно так: слабо реагируют на новую информацию, не проявляя к ней особого интереса. Ребенок, особенно в младшей школе, идентифицируя себя со взрослыми, усваивает их манеру поведения или общения и ведет себя подобным образом. Взаимоотношения в семье, где родные люди относятся друг к другу с пониманием и заботой, учитывают взаимные интересы, часто являются одним из важных гарантов успешной учебы ребенка.

Из всего этого можно сделать вывод, что причины неуспеваемости младших школьников заключаются в следующем:

- непосильный объем знаний;
- несовершенство методов обучения;
- отсутствие нужных общественных мотивов учения;

- «интеллектуальная пассивность»;
- неправильные навыки и способы учебной работы;
- неправильное отношение к труду.

Знание и предотвращение этих причин позволяет сделать процесс обучения более эффективным с первых дней обучения школьников.

1.3. Организация коррекционной работы педагога со слабоуспевающими учащимися начальных классов

Для снижения неуспеваемости учащихся начальной школы, учителю необходимо организовать коррекционно- развивающую работу , которая будет способствовать развитию познавательных способностей .

Диагностика уровня знаний является необходимым этапом в работе для преодоления неуспеваемости. Учителю необходимо подготовить материалы, учебные пособия, которые позволят выявить уровень знаний учащихся. Этому может способствовать проведение обобщающего теста или проверочная работа по всему материалу.

Основными способами обнаружения отставаний служат: наблюдение за реакциями учащихся на трудности в работе, на успехи и неудачи; вопросы учителя или его требования сформулировать то или иное положение; обучающие самостоятельные работы в классе. При проведении самостоятельных работ учитель получает материал для суждения, как о результатах деятельности, так и о ходе ее протекания. Он наблюдает за работой учащихся, выслушивает и отвечает на их вопросы, иногда помогает.

Проверка работы должна проводиться после того, как все учащиеся в классе закончат работу, с тем, чтобы каждый ученик получил возможность самостоятельно преодолеть трудности, возникшие в процессе выполнения задания. Наряду с обычной организацией самостоятельных работ, при которой ученик выполняет назначенный ему вариант, необходима и особая их организация, создающая ситуации выбора заданий учащимися. Такие ситуации особенно благоприятны для проявления внутренних отношений и мотивов личности. Эти ситуации моделируются во многих научных исследованиях, они могут и должны

быть использованы, разумеется, в упрощенном виде, и в диагностирующей деятельности учителя.

В заключение необходимо подчеркнуть, что отбор признаков отставаний тесно связан со способами их обнаружения: то или другое проявление отставания только в том-случае может расцениваться как признак, если имеется доступный для применения на уроке способ его обнаружения.

Дадим описание признаков возможных отставаний учащихся III—V классов. Напомним, что они относятся к тем учебным предметам, которые характеризуются большим удельным весом творческой деятельности, опирающейся на знания, первичные умения и навыки.

Первый признак: ученик не может сказать, в чем трудность задачи, наметить план ее решения, решить задачу самостоятельно, указать, что новое получено в результате ее решения. Ученик не может ответить на вопросы по тексту, сказать, что нового он из него узнал. Эти признаки могут быть обнаружены при решении задач, чтении текстов и слушании объяснения учителя.

Второй признак: ученик не задает вопросов по существу изучаемого, не делает попыток найти и не читает дополнительных к учебнику источников. Эти признаки проявляются при решении задач, восприятии текстов, в те моменты, когда учитель рекомендует литературу для чтения.

Третий признак: ученик не активен и отвлекается в те моменты урока, когда идет поиск, требуется напряжение мысли, преодоление трудностей. Эти признаки могут быть замечены при решении задач, при восприятии объяснения учителя, в ситуации выбора по желанию задания для самостоятельной работы.

Четвертый признак: ученик не реагирует эмоционально (мимикой и жестами) на успехи и неудачи, не может дать оценки своей работе, не контролирует себя.

Пятый признак: ученик не может объяснить цель выполняемого им упражнения, сказать, на какое правило оно дано, не выполняет предписаний правила, пропускает действия, путает их порядок, не может проверить полученный результат и ход работы. Эти признаки проявляются при выполнении упражнений, а также при выполнении действий в составе более сложной деятельности.

Шестой признак: ученик не может воспроизвести определенных понятий, формул, доказательств, не может, излагая систему понятий, отойти от готового текста; не понимает текста, построенного на изученной системе понятий. Эти признаки проявляются при постановке учащимся соответствующих вопросов.

Предлагаемая совокупность признаков не разнесена по классам, по учебным четвертям, не конкретизирована в связи с темами программ. Такая конкретизация — задача частных методик. Мы не определяем и тех циклов процесса обучения, в течение которых те или иные признаки должны регистрироваться, не устанавливаем, в какой момент, например, можно требовать, определения понятия, решения задачи, т. е. не ставим всех тех вопросов, которые возникают при разработке средств контроля. В нашем случае эти вопросы отпадают, так как мы определили не те признаки, по которым делаются выводы об ученике, а те, которые сигнализируют о том, на какого ученика и на какие его действия надо обратить внимание в ходе обучения, с тем, чтобы предупредить развивающуюся неуспеваемость. Также для преодоления неуспеваемости учащихся учителям необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся при работе на уроке.

Проблема индивидуального подхода к детям волновала передовых учителей и прогрессивных мыслителей еще до революции. Революционные демократы с большой страстностью критиковали педантичное, холодное отношение к детям, требовали внимания к ребенку, к его возрастным и индивидуальным особенностям.

Настойчивыми пропагандистами вдумчивого изучения индивидуальности детей были Л. Н. Толстой и К. Д. Ушинский. Индивидуальные различия младших школьников были предметом специального изучения ряда советских психологов. В последние годы проведены исследования индивидуальной подготовленности детей к школе. Дело в том, что все больше детей приходит в первый класс, не только зная буквы, но и уже умея читать и даже писать: одни читают по буквам, другие по слогам, а третьи — целыми словами. Это ставит учителя перед необходимостью по-иному организовать учебный процесс с

первоклассниками разной подготовленности, приспособливать к этому и методику обучения, более полно учитывать развитие детей. А. К. Назарова показала, что на основе знания подготовленности детей к школе учитель может лучше организовать коллективную деятельность учащихся на материале разной трудности: хорошо читающие получают дополнительно к букварю тексты для чтения, более сложные слова для составления предложений, логические упражнения, логические упражнения с большим количеством слов и т.д.

Подобно тому, как дети различают по своим физическим качествам, говорил Василий Александрович Сухомлинский, так неодинаковы силы, необходимые для умственного труда. Память, наблюдательность, воображение, мышления не только по их глубине, устойчивости, быстроте протекания, но и в качественном отношении имеют индивидуальную характеристику у каждого школьника. Особое внимание у В.А. Сухомлинского привлекли слабоуспевающие дети. Он четко указывает на их главный недостаток – неразвитость умственных способностей: неустойчивость внимания и памяти, инертность мышления, бедность речи, отсутствует любознательность, неразвитость эмоциональной сферы.

Но откуда берутся такие дети? Стремясь вскрыть действующие здесь причинно-следственные связи, В. А. Сухомлинский установил, в частности зависимость успеваемости от здоровья или нездоровья детей. Этот фактор по сути дела выпадал из поля зрения исследователей. Обычно учитывались лишь проблемы, вызванные длительным отсутствием ученика в школе по болезни. Василий Александрович перевел вопрос в иную плоскость: а всегда ли мы учитываем хроническое недомогание детей, посещающих уроки, но фактически на них не работающих? Л. К. Назарова показала, что ученики, слабо подготовленные к изучению родного языка, находясь в среде с более подготовленными при правильной организации учебной работы получают полезные знания и умения, потому что вся деятельность в классе происходит на высоком уровне трудности.

Индивидуальные потребности в усвоении и применении знаний связывают с обучаемостью, которая включает: умственную выносливость, работоспособность, быстроту или замедленность усвоения учебного материала, гибкость мыслительных процессов. Кроме различий, относящихся к содержательной стороне психической жизни, дети различаются и по некоторым психофизиологическим особенностям своего психического склада и поведения. В основе индивидуальных различий лежат особенности свойств нервной системы, на основе которых формируется психическая жизнь личности, все ее психические процессы, ее особенное и индивидуальное. Особого внимания требуют индивидуальные особенности неуспевающих и недисциплинированных детей.

Разберем сначала пути индивидуализации обучения на уроке. Индивидуализация, как показал анализ, касается содержания работы учащихся, дозировки материала и характера их учебного труда для слабых учащихся рекомендуются карточки с индивидуальными заданиями, особая методика анализа ошибок в письменных работах. В исследовании Т. Стульпинаса применялись три типа вопросов и заданий при работе с отстающими: подготовительные, уравнивающие (при выполнении которых слабоуспевающие ученики находились на одном уровне с другими) и перспективные (при выполнении которых слабоуспевающие ученики ставятся на передний фронт обще классной деятельности). Кроме того, на уроках оказывалась специальная помощь слабым ученикам, которая выражалась в указаниях на невнимательность, в показе ошибок, совете использовать определенное правило, в напоминании о порядке действий (математика), временное облегчение условий задачи (задания), требования провести сравнение, проверить сделанное, подумать о другом способе действия. Индивидуализация осуществляется также с помощью программированных пособий. Обращено внимание и на особые условия опроса для неуспевающих учеников. Рекомендуется давать им больше времени для обдумывания ответа у доски, помогать излагать содержание "урока, используя план, схемы, плакаты. Опрос слабоуспевающих учеников рекомендуют сочетать с самостоятельной работой других учащихся с тем, чтобы с отвечающим учеником можно

было провести индивидуальную беседу, выяснить его затруднения, помочь наводящими вопросами. Отмечается, что в ходе самостоятельной работы на уроке задания для слабоуспевающих учеников полезно разбивать на этапы, дозы, более подробно, чем других учеников, инструктировать их [15].

Большое внимание в литературе обращено на дифференцированную работу учителя на уроке с временными группами учащихся. Предлагается выделять три группы учащихся: "слабых, средних" и сильных. Задача учителя не только в том, чтобы подтягивать слабых до необходимого уровня, но и в том, чтобы дать посильную нагрузку для средних и сильных учащихся. На тех или иных этапах урока организуется самостоятельная работа по группам, и учащиеся выполняют задания разной степени трудности. Учитель помогает в первую очередь слабым учащимся. На последнем этапе учащиеся выступают с отчетом о выполненной самостоятельной работе. Указанный принцип построения урока используется в практике многих школ. Важно отметить, что группы носят временный характер, переход из одной в другую разрешается учащимся по их желанию и производится учителем с учетом успешности учения каждого ученика.

Необходима дифференциация и домашней работы учащихся. Этот вопрос относительно мало разработан, но имеются интересные соображения, которые нам хотелось бы отметить: о полезности программированных пособий" для домашних заданий отстающим, об эффективности создания проблемной ситуации и индивидуализации домашних заданий.

В практике школы широко используют разного рода дополнительные занятия с отстающими. Распространенность этой меры, хотя ее и справедливо критикуют за нерациональность, объясняется, по нашему мнению, тем, что она увеличивает количество времени для изучения материала. Этот способ оказывается единственным у тех учителей, которые не умеют дифференцировать работу учащихся на уроке, индивидуализировать домашние задания.

Рекомендации о необходимости дополнительных занятий с отстающими имеются в литературе. Упомянутся эпизодические и систематические заня-

тия, групповые и индивидуальные. Специально отмечается целесообразность дополнительных занятий, предваряющих изучение нового материала. Определенное значение придается также организации индивидуальных занятий старшеклассников с младшими учениками. Рекомендуются для слабых учащихся организовать подготовку уроков в школе.

Еще один важный вопрос относится к организации обучения второгодников. В литературе справедливо отмечается, что повторный курс наносит большой ущерб школе, травмирует учащихся и малоэффективен. В связи с этим возникла идея и имеется довольно широкая практика создания специальных классов (и школ) как для неуспевающих учащихся с замедленным темпом развития, так и для переростков, второгодников и оставшихся на третий год в том же классе. Особенностью обучения в специальных классах является их меньшая наполняемость, специальные методы обучения и программы, предусматривающие ликвидацию пробелов за предыдущие классы. Используется режим школы продленного дня; учителя получают повышенную заработную плату. Положительные результаты работы таких классов описаны в литературе.

Проблема особых классов актуальна в зарубежной педагогике. Она обсуждается, в частности, в английской педагогической печати. Как известно, в Великобритании действует система, по которой все ученики переводятся в следующий класс, но из неуспевающих формируются особые потоки, которые работают по программе со сниженными требованиями. Прогрессивные педагоги выступают против потоков — это часть их борьбы против классовой политики государства в образовании, против тестов и элитарной школы. Главные возражения против деления на потоки сводятся к следующим: а) предопределяется более низкий уровень развития на будущее; б) происходит дискриминация, снижение ценности личности. Описан положительный опыт работы начальных школ без потоков. В некоторых из них применялись факультативные занятия для более способных детей. В школах США также практикуют особые группы из отстающих. Для них разрабатываются программы, компенсирующие недостатки, их подготовки, — двуязычные материалы для тех, кто слабо знает англ-

лийский язык, программы «культурного обогащения» (для тех, кто не был в детском саду или живет в отдаленных районах, и т. п.). Для отстающих готовят программированные пособия, создают специальные компьютеры для их индивидуальной работы.

В американской педагогике основной мерой преодоления неуспеваемости считается индивидуализация обучения; оставление же на второй год ставится под сомнение. В работах Дж. Пейтона, например, на основе длительного исследования делается вывод, что повторный год мало полезен, при той же программе. Общий уровень успеваемости снижается в классах, где есть второгогодники (независимо от их количества). Практика оставления на второй год полностью еще не дискредитирована, говорит автор, но у ряда ученых есть серьезные сомнения в ее эффективности. Педагоги приходят к выводу о желательности: а) распределения учащихся в классы по возрасту и перевода всех в следующий класс; б) комплектования классов в больших школах по способностям — на основании мнения учителей, данных тестирования и отметок (либо для обязательных предметов, либо для всех). В буржуазной педагогике ставится также вопрос об изоляции неуспевающих. При изучении влияния школы на успеваемость некоторые зарубежные авторы приходят к выводу о вредности коллективного обучения. Первым этот вопрос поднял Берт. Он утверждал, что предъявление одинаковых требований к знаниям и навыкам учащихся, работа с ними одинаковыми методами приводит в массовом обучении к неуспеваемости. Чтобы предотвратить ее, следует организовать индивидуальное обучение неспособных детей. Для способных же детей важна возможность работать самостоятельно. Идея о вреде коллективного обучения для отстающих находит поддержку в США в связи с общей критикой классно-урочной системы и попытками перейти на индивидуальное обучение наиболее способных учеников.

Сторонники полной индивидуализации обучения недооценивают важности общения для воспитания и развития детей, не понимают стимулирующего значения коллективной работы.

В нашей педагогической литературе рассматривается вопрос об условиях перевода неуспевающих школьников в следующий класс. Весьма своевременными нам представляются попытки модифицировать условия перевода, сделать их более гибкими. Суть дела состоит в том, чтобы дать возможность учащимся, которые могут и хотят догнать свой класс, будучи условно переведенными, в следующий класс, в течение 1 четверти ликвидировать свои пробелы, пройти испытательный срок.

Обзор мер преодоления неуспеваемости, относящихся к учебно-воспитательному процессу и его организации, свидетельствует о том, что в дидактике проводится довольно последовательная работа, которая могла бы оказать помощь школе. Ее слабое использование в массовой практике объясняется многими причинами. Мы хотели бы отметить, прежде всего, то, что эти меры не приведены в систему и соотносятся в педагогической литературе только со сложной и разветвленной сетью причин неуспеваемости, выявление которых выходит за рамки возможностей рядового учителя. Система мер по преодолению неуспеваемости приобрела бы большую действенность, если бы она была соотнесена и с элементами неуспеваемости. Целый ряд перечисленных мероприятий имеет значение и для предупреждения неуспеваемости, например индивидуализация работы, дифференциация материала и методов работы на уроке. Существенны для предупреждения неуспеваемости и всякого рода оздоровительные мероприятия — улучшение питания детей в школе, рациональный режим дня и т. п.

Важная роль в преодолении неуспеваемости принадлежит совершенствованию деятельности педагогического коллектива в целом, научной организации его труда [2]. Особое значение, с нашей точки зрения, имеет воспитание в коллективе неформального отношения к выполнению всеобща, осознание ответственности за формирование познавательных интересов школьников, за уровень их познавательной самостоятельности. Многими авторами рассматриваются вопросы совершенствования программ и учебников. Высказываются соображения о необходимости выделить в содержании учебных

предметов материал для разных уровней усвоения, помимо обязательного предусмотреть дополнительный материал, предназначенный только для ознакомления.

Другие авторы выделяют: а) минимум программного материала; б) основной материал в полном объеме; в) основной материал плюс углубляющий его. О различной глубине усвоения материала говорит и Л. В. Занков, имея в виду преодоление неуспеваемости в начальной школе [63]. Частично эти идеи реализованы в действующих учебниках, в которых даются наряду с обязательными дополнительные задания. Мы полагаем, что совершенствование программ этим не может ограничиться. Необходимо значительное уточнение и дополнение их содержания. Должны быть указаны разные виды знаний, в том числе знания о способах действия, сформулированы требования к опыту творческой деятельности. В программах должны быть четко сформулированы основные мировоззренческие идеи, определяющие воспитательное значение учебного предмета, и показаны пути систематизации знаний учащихся под углом зрения этих идей. Программы, по нашему глубокому убеждению, должны содержать минимум требований, отвечающих задачам школы. Кроме уровня обязательных требований должно быть указано и то желательное превышение минимума, к выполнению которого надо стремиться, сообразуясь с интересами и способностями учащихся.

Необходим и новый критерий оценок, адекватный современному содержанию образования, в первую очередь общий (типовой) критерий, который должен лечь в основу тех, которые разрабатываются для каждого учебного предмета в отдельности. В соответствии со структурой содержания образования этот критерий должен характеризовать не только изложение знаний, но и оперирование ими в различных видах деятельности. Оценке должны подлежать три компонента: знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности. Шкала критерия оценок должна строиться иначе, чем это принято. Построение этой шкалы должно соответствовать разделению требований программы по двум уровням: обязательному и превышающему обязательный. Выполнение

первого должно оцениваться отметкой «удовлетворительно» (балл «3»), невыполнение — отметкой «плохо» (балл «2»), то или иное превышение требований — отметками «хорошо» и «отлично».

Следовательно, необходимо выработать дополнительные показатели качества овладения содержанием. Например, такие показатели, как выразительность письменной речи в родном языке, решение задач несколькими способами в математике, широкая информированность в вопросах истории и т. п. Типовой критерий необходим как для итоговых, так и для текущих проверок. Критерии оценок по каждому предмету должны, с одной стороны, быть адекватными общему критерию оценок, а с другой — отражать специфику, ведущий компонент содержания предмета. Немаловажную роль, когда ключевой задачей системы образования в нашей стране становится воспитание развитого,

Свободно мыслящего, творчески относящегося к жизни человека. Решение сложных задач воспитания и обучения зависит в значительной степени от профессионального мастерства воспитателя, учителя. Сейчас уровень этого мастерства во многом определяется психологической подготовкой педагога, его стремлением к сотрудничеству с психологами, работающими в учреждениях образования- детских садах, школах, лицеях, гимназиях, интернатах. Именно совместная деятельность педагога и психолога обеспечивает индивидуальный подход к ребенку на основе понимания его психологических особенностей, позволяет своевременно выявлять нарушения в психическом развитии и поведении ребенка и оказывать ему необходимую психолого- педагогическую помощь. Одно из наиболее сложных и ответственных видов деятельности психолога - педагогическая коррекция.

Педагогическая коррекция- это деятельность педагога, направленная на повышение возможностей ребенка в обучении, поведении, в отношениях с другими людьми- детьми и взрослыми, на раскрытие его потенциальных творческих резервов [6]. Педагог-учитель или воспитатель - постоянно находится в ситуации, которая вынуждает его искать, определять причины того или иного поведения детей, их отношения к игре, учению, товарищам, взрослым, труду, их ус-

пехов и неудач в той или иной деятельности. В большинстве случаев эти причины и снования имеют психологический характер. Поэтому осуществлять какие – либо исправления, коррекцию выявленных недостатков в развитии, поведении, отношениях ребенка педагог должен обязательно вместе с психологом, работающим в данном учреждении. Нужно хорошо понимать, что любая перспективная программа коррекции и развития ребенка может быть эффективной лишь тогда, когда она основана на правильном заключении о состоянии его психики специфических индивидуальных особенностях становления его личности. Коррекционная работа с ребенком - это самый сложный вид деятельности взрослых в образовательных учреждениях. Залог ее успеха в их профессиональном взаимодействии. Не случайно все программы коррекции и развития обычно включают в себя психологическую и педагогическую части. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что « процесс развития есть, в известном смысле, необратимый процесс, здесь невозможны «рекламации»- нельзя вернуть юношу в школу для «доделки», «доразвития» [91]. Поэтому так важно заметить начальные формы отступления от хода нормального развития ребенка. Контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в учебно - воспитательных учреждениях, позволяет своевременно прибегнуть к коррекции развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых и средних учащихся до уровня сильных, наиболее развитых, а также для дальнейшего развития учащихся, обнаруживающих особые способности. При определении целей и задач коррекции необходимо исходить из понимания той уникальной роли, которую играет данный конкретный период возрастного развития, ставить задачу, адекватную потенциалу развития на данном этапе онтогенеза, ценности данного возраста в целостном поступательном процессе становления личности. Реализация потенциальных возможностей каждой возрастной стадии развития является основной формой профилактики возникновения отклонений или недостатков в развитии на последующих возрастных ступенях.

Л.С. Выготский считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому педагогическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических, педагогических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. В педагогической практике получил распространение тезис о необходимости учитывать возрастные особенности детей в процессе их воспитания и обучения, не просто учитывалась в педагогическом процессе, но и активно формировались, создавая тем самым надежный фундамент для реализации творческих потенциалов возраста. Специфику коррекции развития как раз и определяет ее активно формирующая функция, предполагающая активное влияние на генезис и становление психологических новообразований.

В младшем школьном возрасте коррекционному воздействию подлежат прежде всего те недостатки психического развития ребенка, которые являются причинами школьной дезадаптации. У каждого ребенка – свои школьные проблемы и трудности, а за внешне одинаковыми трудностями скрываются самые различные причины их происхождения. Поэтому выбор направления коррекционной работы сложен и ответственен. Основной целью коррекционной работы в пространстве нормального детства – способствовать полноценному психическому и личностному развитию ребенка. Основная задача – психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии ребёнка (интеллектуальном, эмоциональном, мотивационном, поведенческом, волевом, двигательном) на основе создания оптимальных психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала личности каждого ребенка.

Младший школьный возраст наиболее ответственный этап школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и во многом являются определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь

учиться и верить в свои силы. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познания и деятельности. Основная задача взрослых в коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста- создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка. Для повышения качества обучения коррекционная работа должна вестись постоянно и регулярно. В содержание коррекционной программы входят занятия и игры на развитие интеллектуальных способностей, познавательных процессов, развивающие игры. Одним из высокопродуктивных видов коррекционной работы в младшем школьном возрасте является сказкотерапия. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов. Посредством сказкотерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами стыда, вины, лжи, принятием своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями, энурезами и т.д. Процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения. В дошкольном и младшем школьном возрасте восприятие сказки становится специфичной деятельностью ребенка, обладающей невероятно притягательной силой, позволяющей ему свободно мечтать и фантазировать. При этом сказка для него не вымысел и фантазия. Это еще и особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обычной жизни, сталкивается со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка сказочной форме постигать взрослый мир чувств и переживаний. Во –вторых, у маленького ребенка сильно развит механизм идентификации, т.е. процесс эмоционального объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоение его норм, ценностей, образцов как своих. Поэтому, воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны, сравнивает себя со сказочным героем, и это позволяет ему почувствовать и понять, что не только у него есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образов ре-

бенку предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя. При этом отождествляет себя с положительным героем. Это позволяет ребенку усваивать правильные нормы и ценности, различать добро и зло.

Необходимо отметить полезность проведения подобной работы с группой родителей, поскольку большая часть трудностей, возникающих в дошкольном и младшем школьном возрастах, имеет в своей основе нарушение детско - родительских отношений, и следовательно, без положительного изменения этих отношений работа с ребенком будет недостаточно эффективной.

Работа с родителями может вестись по нескольким направлениям: с одной стороны - это могут быть групповые дискуссии по поводу лекции, или по анализу конкретной ситуации, или обсуждение книги, посвященной проблемам воспитания, и прочитанной всей группой. Кроме того, для работы с родителями также можно использовать психотерапевтические игры, прослушивание сказок и арт- терапию с последующим групповым обсуждением темы сказки и рисунков родителей. В том случае, если ситуация в группе родителей складывается благоприятнее и заметны очевидные изменения родительской позиции в сторону улучшения, возможно объединение детской и родительской групп на совместных занятиях. На таких сеансах очень эффективно использовать сказки, посвященные детско- родительским проблемам с последующим рисованием и обсуждением. При этом можно использовать как индивидуальное рисование, так и коллективные рисунки на заданную тему, а также различные игровые приемы, в том числе задания, для выполнения которых необходима поддержка партнера и умение договориться друг с другом. Причем на начальном этапе родитель работает в паре с чужим ребенком и лишь затем со своим собственным.

Следует отметить и такие предлагаемые в литературе меры предупреждения неуспеваемости, как повышение квалификации учителей, их периодическая аттестация [87]. Мы считаем важным повышение не только методической, но и общепедагогической и психологической информированности учителей, создание условий для их творческой самообразовательной работы.

Для предупреждения неуспеваемости, как показал анализ условий, вызывающих отставание, основное значение имеет совершенствование процесса обучения, усиление его воспитывающего и развивающего воздействия. Наши рекомендации направлены на разрешение этих вопросов как в индивидуальной работе с учащимися, так и в работе со всем классом.

Выводы по первому разделу

По какому магистральному пути пойдет развитие школьника в ближайшие годы, будет ли на начальных этапах учения заложен социальный и интеллектуальный фундамент дальнейшего успешного обучения, или с приходом в школу ребенок попадает в чужой, непонятный, а следовательно и враждебный ему школьный мир, во многом зависит от профессиональной и собственно личностной зрелости взрослых: родителей, педагогов, воспитателей, школьных психологов, от отношения ребенка со сверстниками, от личных особенностей самого ребенка, от атмосферы в стенах школы. Лишь при помощи целостной системы совместной деятельности педагогов, психологов, родителей, самого ребенка, с опорой на помощь психологов, при необходимости врачей-специалистов можно добиться успехов.

Не решенная вовремя проблема школьной неуспеваемости приводит к нарушениям в нормальном развитии ребенка. Ребенок, который долгое время испытывал трудности в обучении - не уверен в себе, в своих силах. Эта неуверенность может повлечь за собой снижение самооценки, снижение уровня притязаний, интереса, отказу от какой-либо деятельности, к отклоняющемуся поведению. Поэтому крайне важно помочь ребенку на начальных этапах возникновения этой проблемы. Легче принять меры по предотвращению развития школьной неуспеваемости, чем в дальнейшем преодолевать ее [9].

Одной из форм предотвращения школьной неуспеваемости является коррекционная работа с учащимися, направленная на повышение возможностей ребенка в обучении, поведении, в отношениях с другими людьми – детьми и взрослыми, на раскрытие его потенциальных творческих резервов.

В коррекционную программу входят занятия, направленные на развитие уровня интеллекта, познавательных способностей учащихся начальной школы, различные развивающие игры, а также работа с родителями.

РАЗДЕЛ II КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ УЧАЩИМИСЯ

2.1. Диагностика причин неуспеваемости младших школьников

Успеваемость учащихся официально определяется как степень знаний, овладения умениями и навыками, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины, сознательности и прочности.

Исследование проводилось в 3 а) классе (16 учащихся) и 3 б) класс в количестве 15 учащихся был выбран как контрольный класс. Оба класса занимаются по общеобразовательной программе. Перед началом диагностирования с учащимися была проведена беседа, в ходе которой учащиеся были настроены на выполнение тестовых заданий.

На первом этапе экспериментальной работы с целью определения уровня развития познавательных процессов, интеллектуальный уровень развития у неуспевающих учащихся была проведена диагностика неуспеваемости младших школьников, для этого были использованы методики: Гит, «Угадайка», методики на выявление уровня развития внимания, памяти, мышления.

Для определения уровня развития интеллекта была использована методика такие ГИГ (приложение №1).

Цель которой: выявление умственного развития учащихся.

Тест состоит из 6 наборов заданий (субтестов). Каждый субтест выполняется строго ограниченное время:

1. «Осведомленность 1» -8 мин.
2. «Осведомленность 2» -4 мин.
3. «Аналогии» -10 мин.
4. «Классификации» -7мин.
5. «Обобщения» -8 мин.
6. «Числовые ряды» -7 мин.

Обработка результатов тестирования :

1 Индивидуальные показатели по каждому набору заданий (за исключением №5) выводятся путем подсчета количества правильно выполненных заданий.

2. Результаты набора заданий №5 оцениваются в зависимости от качества обобщения 2 балами, 1 баллом и 0. Оценку 2 балла получают обобщения, приведенные в таблице правильных ответов (возможны синонимические замены понятий). Более широкие по сравнению с приведенными в таблице категориальные обобщения оцениваются в 1 балл. Нулевую оценку получают неправильные ответы.

3. Индивидуальным показателем выполнения теста в целом является сумма баллов, полученных при сложении результатов решения всех наборов заданий.

4. Если предполагается сравнение групп испытуемых между собой, то групповыми показателями по каждому набору заданий могут служить значения среднего арифметического и моды.

5. Качественный анализ тестовых результатов (как индивидуальных, так и групповых) и наиболее трудных типологических связей проводится по следующим направлениям:

А. Для набора заданий №3 выявляются: а) самый отработанный (легкий) и наиболее трудный типы логических связей из следующих, заложенных в тест: вид-род, причина- следствие, часть- целое, противоположность, функциональные связи, б) типичные ошибки при установлении логических связей, в) в наиболее усвоенные и наименее усвоенные области содержания теста и цикла школьных дисциплин.

Б. Для набора №4 устанавливается: а) задания какого содержания выполняются лучше, а какого – хуже, б) задания какого типа- с конкретными или абстрактными понятиями - выполняются хуже, провоцируют большее количество ошибок.

В. В наборе №5 выявляются: а) характер типичных обобщений (по конкретному, видовому, категориальному признакам), б) характер типичных ошибок и на каких понятиях (абстрактных или конкретных), а также в каких заданиях они возникают.

По результатам тестирования в экспериментальном классе, составлена диагностическая карта (приложение № 2а, график 1)

По результатам срезов экспериментальной группе мы можем сделать выводы: очень высокий уровень интеллектуального развития показали -18,75 % учащихся, высокий –37,5 % учащихся, 18,75 % учащихся при работе затруднялись в абстрагировании, задания 2,5 субтестов выполнили однотипно (что говорит о низком уровне развития воображения), в результате эти учащиеся набрали средний балл, что говорит о среднем уровне развития интеллекта. Низкий уровень развития интеллекта у 25 % учащихся: Балапановой Дианы, Касько Вити, Кайдарова Кайрата, Шершенюк Оли. У них преобладает произвольность, нелогичность рассуждений, плохой анализ и слабое развитие логического мышления.

Балапанова Диана не способна удерживать в памяти свои прогнозы, сопоставлять их с порядком предъявляемых элементов, наиболее часто пользуется «стратегией» случайных предсказаний, она допустила 22 ошибки, что говорит о низкой скорости прогнозирования и низкой распределяемости внимания. Затруднения в воспроизведении порядка ранее правильно предсказанных элементов по показателю №3, доказывают низкий уровень развития кратковременной памяти и запоминания. В процессе предсказаний у Дианы встречались ошибки «отвлечения» характеризующие незрелость процессов регуляции. При исследовании словесно- логического мышления Диана не смогла дифференцировать существенные признаки предметов и явлений от несущественных и второстепенных, что говорит о не критичности и не направленности мышления. Уровень развития речи развит ниже среднего, скудный активный словарный запас, не развит кругозор. В выполнении арифметических задач Диана затруднялась, она с трудом понимает инструкцию, ошибается при сопоставлении в решении субтестов, рассуждения произвольные, нелогичные. Особое затруднение вызвали задания на установление, аналогии, что говорит о слабом развитии логического мышления.

Касько Витя при выявлении порядка чередования двух событий с учетом правильности или ошибочности своих предсказаний, показал низкий уровень развития распределения внимания, низкий уровень скорости прогнозирования,

особое затруднение вызвали задания второго набора, что говорит о несформированности кратковременной и долговременной памяти. При прогнозировании циклических последовательностей, Витя использует один из нерациональных стратегий «частую смену априорного прогноза». У Вити невозможность формирования адекватного прогноза в условиях предъявления регулярных последовательностей определяется дефектами кратковременной памяти и, в частности «записью» информации, от чего зависит низкая эффективность восприятия последовательности сигналов. При работе над методикой исследования словесно-логического мышления, выявлено, что Витя не может отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, не может классифицировать, при указании предмета, недостаточное его определение (обобщение), что говорит о несформированности логического мышления. Речь развита слабо, наиболее употребляемые части речи существительные, кругозор не развит. В выполнении теста затруднения вызвали арифметические задания, задания на аналогии.

Кайдаров Кайрат очень медленно все усваивает, лишь после многократных повторений может запомнить часть предлагаемого материала. Быстро забывает воспринятое, не умеет вовремя воспользоваться полученными знаниями на практике. Учебная мотивация, волевая регуляция не сформированы. На уроках для выполнения незнакомого задания ребенок нуждается во всех видах помощи и с трудом осуществляет перенос на аналогичное задание- это говорит о низкой обучаемости. При определении уровня развития интеллекта показал очень низкий уровень, наибольшее затруднение вызвали задания на выполнение арифметических действий; определение сходства и различия понятий; установление аналогий. При проведении методики «Угадайка» выявлено, что у Кайрата низкий уровень развития скорости прогнозирования, не достаточно развита устойчивость произвольного внимания. При воспроизведении порядка ранее правильно предсказанных элементов, указывает на нарушение в развитии кратковременной и долговременной памяти, а также процессов запоминания. Слабо развито логическое мышление. Кайрат любит читать, кругозор развит достаточно, но активный и пассивный словарный запас не достаточен. Кайрат за-

трудняется в выполнении заданий на умение логически мыслить, анализировать.

Шершенюк Оля в школу ходит без особого желания, на вопрос «зачем ты учишься в школе?» отвечает не знаю, что говорит о не сформированности учебной мотивации. На уроке для продолжения и окончания деятельности Оле необходима постоянная стимуляция со стороны взрослых, но для завершения деятельности этой стимуляции не достаточно - это говорит о несформированности волевой регуляции. При анализе группового интеллектуального теста было выявлено, что Оля затруднялась в выполнении арифметических заданий, определении сходства и различия понятий. При анализе результатов проведения диагностик на выявление уровня развития познавательных процессов, мы выявили, что у Оли преобладает слуховая память, но не развита кратковременная. Уровень развития скорости прогнозирования очень низкий, у Оли не развито внимание. Логическое мышление развито не достаточно, хорошо развита речь, Оля любит читать, словарный запас соответствует возрасту. Оля затрудняется в выполнении заданий на аналогии, обобщение предметов, что говорит о низком уровне развития интеллекта.

В контрольной группе при диагностировании уровня развития интеллекта были получены такие данные (приложение №26). Очень высокий уровень развития интеллекта –66 %; Высокий-26,6 %; Средний- 46,6 %; Низкий-20%.

По результатам тестирования высокий балл получили учащиеся с высоким уровнем развития интеллекта, умеющие адекватно использовать в своей активной и пассивной речи некоторые научно- культурные термины, понятия. Умеющие устанавливать аналогии, умеющие выполнять логические классификации, обобщения. Учащиеся со средним уровнем развития интеллекта в речи используют некоторые научно- культурные классификации, затрудняются устанавливать аналогии, затрудняются в установлении некоторых логических классификаций. Учащиеся с низким уровнем развития интеллекта Булкаиров Бержан, Дудин Олег, Умаров Асылхан, испытывали затруднения в выполнении заданий, не смогли установить логические связи, задания на аналогии.

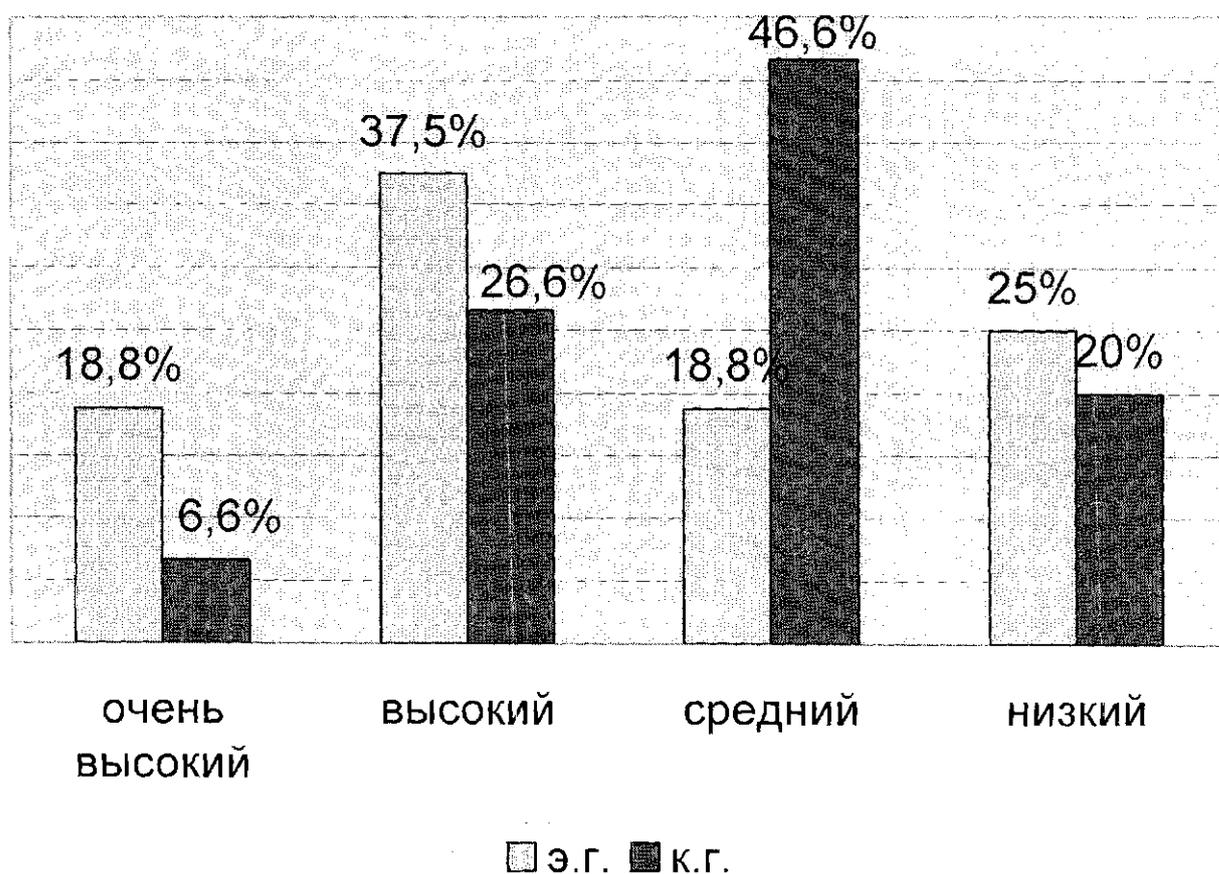
Булкаиров Бержан испытывал затруднения в выполнении арифметических задач, определении сходства и различия понятий, установление аналогий.

Дудин Олег испытывал затруднения в выполнении арифметических задач, в определении сходства и различия понятий, а также в установлении аналогий.

Умаров Асылхан испытывал затруднения в выполнении инструкций, решении арифметических заданий, решение задач на логическое мышление.

График 1

Диагностика развития интеллекта в экспериментальном и контрольном классах (%)



Проанализировав результаты в обеих группах мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе на 5% учащихся больше с низким уровнем развития интеллекта, на 27,85 % человек меньше учащихся со средним уровнем развития интеллекта, чем в контрольной группе, на 10,9 % больше с высоким уровнем развития интеллекта, (результаты отражены в графике 2)

График 2

Диагностика развития интеллекта (сравнительный анализ) (%)



Для выявления особенностей прогностической деятельности использовалась методика «Угадайка» (приложение № 3).

Цель методики: исследование особенностей прогностической деятельности; определение особенностей кратковременной и долговременной памяти, мышления; устойчивость, переключаемость, распределяемость внимания.

При проведении данной методики в экспериментальной группе, выявлено, что скорость прогнозирования у 31,25 % на высоком уровне, это говорит о том, что данные учащиеся способны удерживать в памяти свои прогнозы, сопоставлять их с порядком предъявляемых элементов; 43,75 % учащихся в некоторых заданиях затруднялись в прогнозировании, не всегда могли сопоставить прогнозирование с порядком предъявляемых элементов; 25 % не смогли подобрать наиболее иррелевантные задачи, для решения поставленной цели (график 3). Анализируя результаты по данной методике, мы пришли к следующим выводам:

Балапанова Диана затруднялась в самостоятельном выявлении порядка чередования двух событий. В процессе прогнозирования Диана допустила 22 ошибки, что говорит о низкой скорости прогнозирования.

Кайдаров Кайрат большое затруднение испытывает в установлении взаимосвязи между предметами, выполнении заданий требующих запоминания. В про-

процессе прогнозирования Кайрат допустил 18 ошибок, что говорит о низкой скорости прогнозирования.

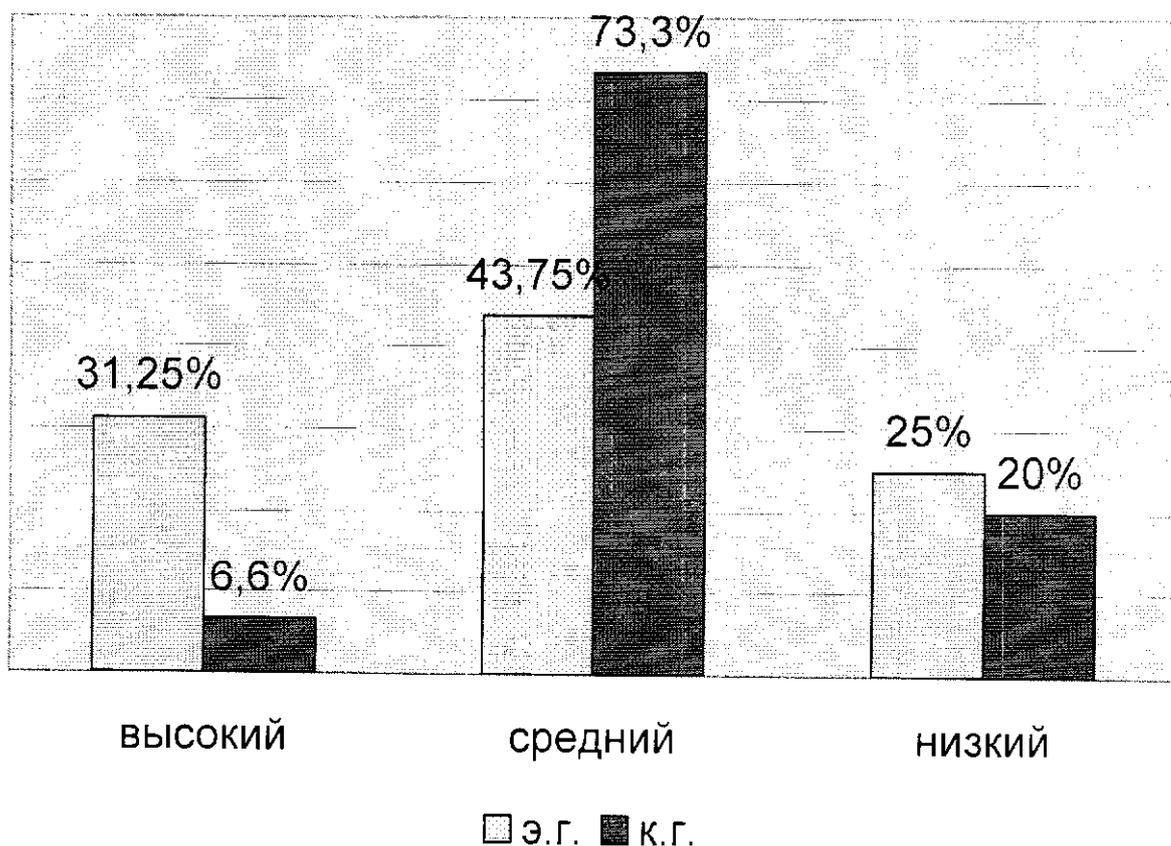
Касько Витя - наибольшие затруднения испытывает при прогнозировании асимметричных последовательностей. Скорость прогнозирования очень низкая.

Шершенюк Оля испытывает затруднения в процессе прогнозирования так, как не может удержать в памяти необходимую информацию и очень часто отвлекается на посторонние предметы. В результате Оля допустила 20 ошибок, что говорит о низкой скорости прогнозирования.

В контрольном классе по полученным данным можно сделать вывод, что у 6,6 % учащихся высокий уровень скорости прогнозирования, 73,3 % средний уровень, 20 % низкий. Дудин Олег, Булкаиров Бержан, Умаров Асылхан затруднялись в прогнозировании так, как не смогли длительное время удерживать в памяти необходимую информацию, при прогнозировании допустили более 18 ошибок, что говорит о низкой скорости прогнозирования (график 4).

График 3

Результаты теста «Угадайка» (%)



При исследовании кратковременной памяти (график 4): 37,5 % учащихся экспериментальной группы показали высокий результат; 50 % средний, 12,5 % низкий.

При исследовании долговременной памяти: у 25 % учащихся высокий результат, у 56,25 % учащихся средний, у 18,75 % учащихся низкий.

У Балапановой Дианы средний уровень развития кратковременной памяти. Она хорошо выполняла задания, где была возможность сопоставления предметов, что говорит о развитости образной и вербально - логической памяти, Диана запоминает материал, и через определенное время его забывает, что говорит о низком уровне развития долговременной памяти.

Кайдаров Кайрат большое затруднение испытывает в запоминании материала. При выполнении диагностических заданий, часто не мог с ними справиться. Кайрат не может длительное время вспомнить то, что несколько минут смотрел. Данные результаты дают возможность сделать вывод о низком уровне развития кратковременной и долговременной памяти.

Касько Вите при выполнении заданий необходимо много раз повторять один и тот же материал, долго его заучивать. То, что необходимо запомнить быстро, вызывало у Вити затруднения, что говорит о низком уровне развития кратковременной памяти. При выполнении заданий, которые требовали ранее полученных знаний. Витя не испытывал затруднений и выполнял их легко и быстро, что говорит о среднем уровне развития долговременной памяти.

У Шершенюк Оли не было затруднений в выполнении заданий, требующих быстрого запоминания материала, она легко запоминает предметы, представляя их в виде образов и если материал обязательно, кто-либо проговаривал - это говорит о среднем уровне развития кратковременной, слуховой и образной памяти, но Оля затрудняется в «сохранении» необходимого материала на длительный срок, что говорит о низком уровне развития долговременной памяти.

Уровень развития памяти в контрольной группе:

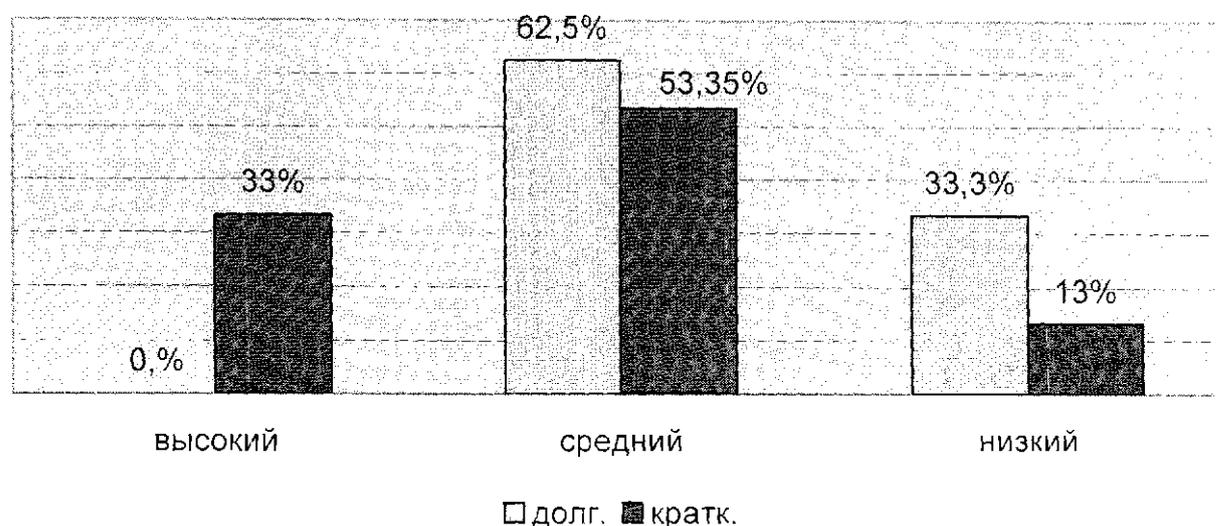
- кратковременной памяти у 33,3 % высокий, 53,3 % средний, 13,3 % низкий.
- долговременной у 0 % высокий, у 62,5 % средний, у 33,3 % низкий.

График 4

Диагностика памяти (экспериментальная группа) 3а класс (%)



Диагностика памяти (контрольная группа) 3б класс (%)



Для диагностирования мышления использовался тест Равена «Зрительное восприятие и наглядно – образное мышление» (приложение № 3), тест Амтхауера «Словесно – логическое мышление» (приложение № 4).

Цель использования данных методик: определение уровня развития зрительного восприятия и наглядно образного мышления. Анализируя результаты по данной методике, мы пришли к следующим выводам:

У 25 % учащихся высокий уровень развития мышления (график 5); 43,75 % средний уровень; у 31,25 % учащихся низкий уровень развития мышления.

Балапанова Диана при выполнении заданий самостоятельно не поняла инструкцию, допустила ошибки при сопоставлении в решении субтестов, что говорит о плохом анализе и слабо развитом логическом мышлении.

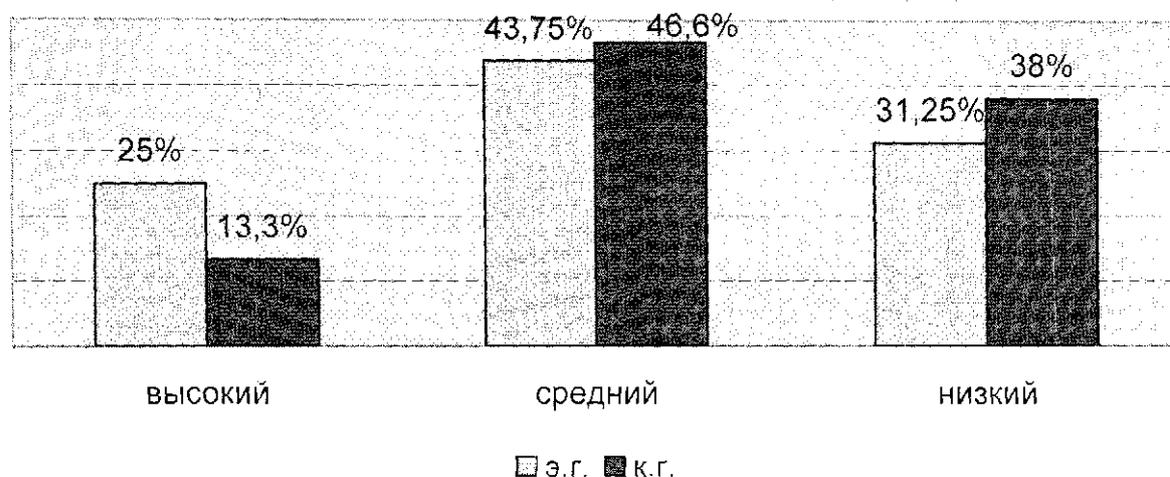
Кайдаров Кайрат испытывает затруднения в выполнении заданий, но установление взаимосвязей, обобщения предметов, с задачами требующими логического рассуждения не справляется, что говорит о несформированности мышления.

Касько Витя выполнил задания, где можно было образно представить предмет, что говорит об образном мышлении, но задания требующие рассуждения, анализа выполнить не смог, что говорит о низком уровне развития мышления.

Шершенюк Оля с трудом поняла инструкцию в выполнении заданий 2 субтеста, изображала близкородственные не отличающиеся по внешнему виду предметы. При выполнении субтестов задания выполняла произвольно - логически не рассуждала, что говорит о слабом развитии логического мышления.

График 5

Диагностика уровня развития мышления в экспериментальной и контрольной группах (%)



При проведении диагностирования внимания в экспериментальной группе у 25 % учащихся за 2,5 минуты просмотрели большее количество предметов и не допустили ошибки – это говорит о высоком уровне устойчивости внимания; 43,75 % учащихся за 2,5 минуты просмотрели меньшее количество предметов,

но не допустили ошибки – это говорит о среднем уровне устойчивости внимания. 31,25 % учащихся не смогли за данное время просмотреть все предметы и допустили большое количество ошибок – это говорит о низком уровне устойчивости внимания. 12,5 % высокий уровень переключаемости; 56,25 % средний уровень; 31,25 % низкий уровень переключаемости внимания; 18,75 % высокий уровень распределяемости внимания (графикб).

Балапанова Диана при работе допускала ошибки, часто зачеркивала кольца, которые были без разрыва, за одну минуту успела просмотреть небольшое количество колец, что говорит о низком уровне устойчивости и продуктивности переключения и распределения внимания.

Кайдаров Кайрат за одну минуту просмотрел малое количество колец, очень часто отвлекался, начинал заново выполнять задания, допустил большое количество ошибок (не правильно зачеркивал кольца, зачеркивал кольца не соответствующие требованиям)- данные результаты дают нам возможность сделать выводы о несформированности устойчивости, переключения и распределения внимания.

Касько Витя допустил огромное количество ошибок при зачеркивании колец, за время отведенное на выполнение теста, просмотрел малое количество колец, что говорит о низком уровне развития внимания.

Шершенюк Оля за время отведенное на проведение данной методики просмотрела все кольца, но допустила огромное количество ошибок (неправильно зачеркивала кольца, зачеркивала кольца с разрывом не в том месте, где необходимо).

В контрольной группе у 26,6 % учащихся высокий уровень развития устойчивости внимания, у 50 % учащихся средний уровень устойчивости внимания, у 18,75 % учащихся низкий уровень устойчивости внимания.

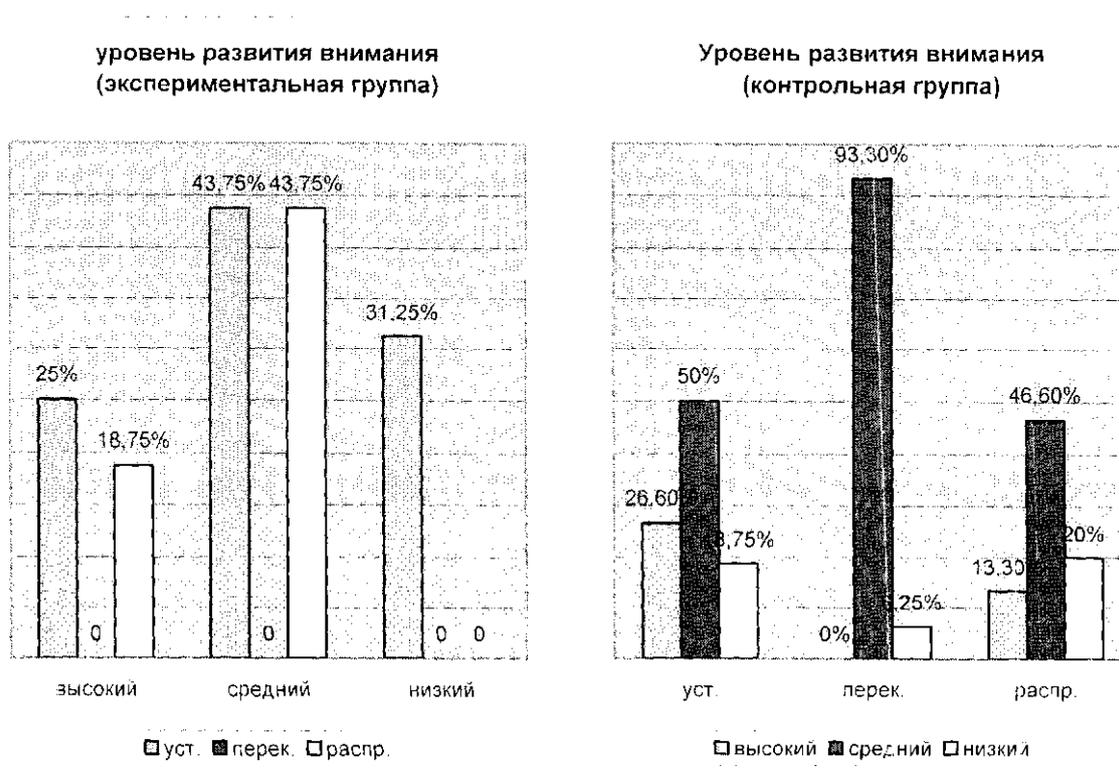
Уровень развития переключаемости внимания высокий у 0 %, средний у 93,3 %; низкий – 6,25%.

Высокий уровень распределения внимания у 13,3 % учащихся, средний у 46,6 % учащихся; у 20 % низкий, результаты отражены в графике №б.

Дудин Олег, Умаров Асылхан, Буркаиров Бержан за время отведенное на выполнение теста не справились с заданиями и допустили большое количество ошибок.

График 6

Диагностика развития внимания в экспериментальном и контрольном классах (%)



Для определения уровня развития речи, была использована методика «Угадайка», которая позволяет получить комбинированную, психолингвистическую информацию о соответствующем познавательном процессе, включая определения понятий, пассивного и активного словарного запасов учащихся.

По данным диагностирования у 25 % высокий уровень развития речи, эти учащиеся прекрасно знают значения слов, дают им определения, на высоком уровне пассивный и активный словарный запас, в речи используют много прилагательных, частиц, строят предложения различные по своей конструкции; 37,5 % не всегда понимают смысл слов, поэтому неправильно дают им определение, средний уровень развития пассивного и активного словарного запаса, в речи в основном употребляются существительные, глаголы; 37,5 % учащихся неправильно дают определение словам так, как не понимают их значение, в ре-

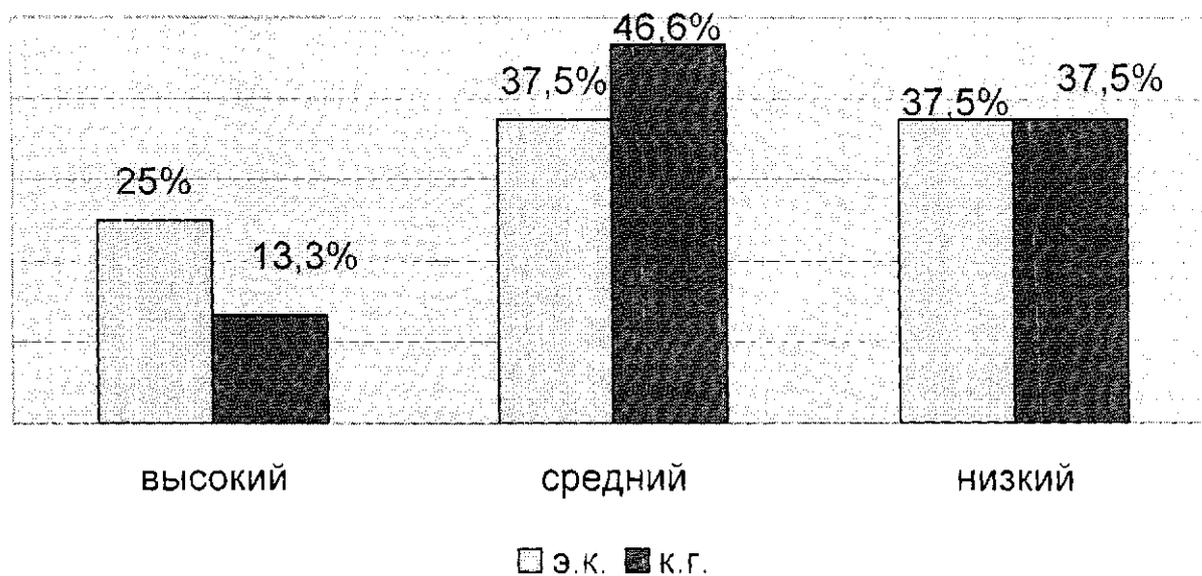
чи употребляют существительные, глаголы, скудный словарный запас, кругозор не развит - это говорит о низком уровне развития речи (график 7).

Балапанова Диана не может дать определения словами, не знает значений многих слов, что говорит о низком уровне пассивного словарного запаса. При составлении рассказа Диана затруднялась в логическом построении предложений, в речи встречаются агроматизмы, что говорит о скудном активном словарном запасе. По данным диагностирования мы можем сделать вывод о низком уровне развития речи.

Кайдаров Кайрат не может правильно, логично построить предложение, затрудняется в понимании значений многих слов, на вопросы отвечает однообразно несколькими фразами, что говорит о низком уровне развития активного и пассивного словарного запаса, и несформированности уровня развития речи.

График 7

Диагностика уровня развития речи в экспериментальном и контрольном классах (%)



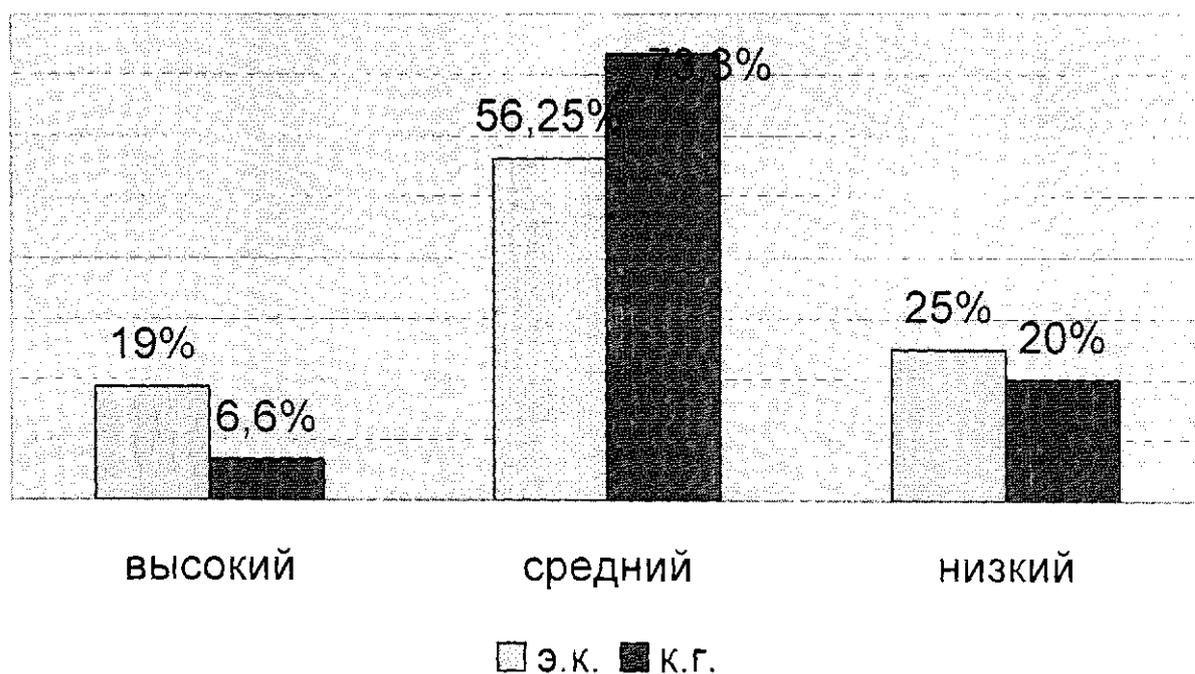
Анализируя результаты по методике «Угадайка» можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе у 18,75 % высокий уровень успешности; у 56,25 % средний; у 25 % низкий уровень успешности.

В контрольной группе у 6,6 % высокий уровень успешности, у 73,3 % средний уровень успешности, у 20 % низкий уровень успешности, результаты от-

ражены в графике 8. Не все учащиеся с интересом посещают школу, у многих не сформирован мотив учения, частые пропуски школы, взаимосвязаны с проблемами в семье.

График 8

Диагностика уровня успешности обучения (%)



На основе полученных данных можно сделать вывод, что в классе 75 % неуспевающих учащихся, у которых низкий уровень развития интеллекта, не сформированы познавательные способности. Учителю для снижения уровня неуспеваемости в классе необходимо развивать интеллект и познавательные способности учащихся, как на уроке, так и во внеурочное время.

На уроке необходимо использовать развивающий материал, проводить коррекционные занятия с учащимися, давать дифференцированные задания.

На переменах с учащимися проводить развивающие, сюжетно-ролевые игры, проведение интеллектуальных игр.

При работе с родителями дать рекомендации по развивающим занятиям с детьми, которые можно проводить дома.

2.2 Коррекционная работа со слабоуспевающими учащимися в начальной школе

Проведенный нами констатирующий эксперимент дал определенные результаты. При проведении с младшими школьниками диагностирования неуспеваемости участвовало 16 учащихся экспериментальной группы (учащиеся 3 класса) и 15 учащихся контрольной группы. По данным полученным в результате диагностирования можно сделать выводы что у 4 учащихся имеются большие проблемы учебных знаний: у Касько Вити, Шершенюк Оли, Кайдарова Бауржана выраженная незрелость эмоционально – волевой сферы, с нарушением внимания, но относительно успешно справляющихся с решением невербальных и вербальных задач, трудности в обучении связаны с незрелостью механизмов регуляции деятельности. У Балапановой Дианы ведущим фактором в структуре дефекта является интеллектуальная недостаточность, нарушение познавательной деятельности.

Балапанова Диана не способна удерживать в памяти свои прогнозы, сопоставлять их с порядком предъявляемых элементов, наиболее часто пользуется «стратегией» случайных предсказаний., она допустила 22 ошибки, что говорит о низкой скорости прогнозирования и низкой распределяемости внимания. Затруднения в воспроизведении порядка ранее правильно предсказанных элементов по показателю №3, доказывают низкий уровень развития кратковременной памяти и запоминания. В процессе предсказаний у Дианы встречались ошибки «отвлечения» характеризующие незрелость процессов регуляции. При исследовании словесно-логического мышления Диана не смогла дифференцировать существенные признаки предметов и явлений от несущественных и второстепенных, что говорит о некритичности и ненаправленности мышления. Уровень развития речи развит ниже среднего, скудный активный словарный запас, не развит кругозор.

Касько Витя при выявлении порядка чередования двух событий с учетом правильности или ошибочности своих предсказаний, показал низкий уровень развития распределения внимания, низкий уровень скорости прогнозирования,

особое затруднение вызвали задания второго набора, что говорит о несформированности кратковременной и долговременной памяти. При прогнозировании циклических последовательностей, Витя использует один из нерациональных стратегий «частую смену априорного прогноза». У Вити невозможность формирования адекватного прогноза в условиях предъявления регулярных последовательностей определяется дефектами кратковременной памяти и, в частности «записью» информации, от чего зависит низкая эффективность восприятия последовательности сигналов. При работе над методикой исследования словесно-логического мышления, выявлено, что Витя не может отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, не может классифицировать, при указании предмета, недостаточное его определение (обобщение), что говорит о несформированности логического мышления. Речь развита слабо, наиболее употребляемые части речи существительные, кругозор не развит.

Кайдаров Кайрат очень медленно все усваивает, лишь после многократных повторений может запомнить часть предлагаемого материала. Быстро забывает воспринятое, не умеет вовремя воспользоваться полученными знаниями на практике. Учебная мотивация, волевая регуляция не сформированы. На уроках для выполнения незнакомого задания ребенок нуждается во всех видах помощи и с трудом осуществляет перенос на аналогичное задание- это говорит о низкой обучаемости. При определении уровня развития интеллекта показал очень низкий уровень, наибольшее затруднение вызвали задания на выполнение арифметических действий; определение сходства и различия понятий; установление аналогий. При проведении методики «Угадайка» выявлено, что у Кайрата низкий уровень развития скорости прогнозирования, не достаточно развита устойчивость произвольного внимания. При воспроизведении порядка ранее правильно предсказанных элементов, указывает на нарушение в развитии кратковременной и долговременной памяти, а также процессов запоминания. Слабо развито логическое мышление. Кайрат любит читать, кругозор развит достаточно, но активный и пассивный словарный запас не достаточен.

Шершенюк Оля в школу ходит без особого желания, на вопрос «зачем ты учишься в школе?» отвечает не знаю, что говорит о не сформированности учебной мотивации. На уроке для продолжения и окончания деятельности Оле необходима постоянная стимуляция со стороны взрослых, но для завершения деятельности этой стимуляции не достаточно- это говорит о несформированности волевой регуляции. При анализе группового интеллектуального теста было выявлено, что Оля затруднялась в выполнении арифметических заданий, определении сходства и различия понятий. При анализе результатов проведения диагностик на выявление уровня развития познавательных процессов, мы выявили, что у Оли преобладает слуховая память, но не развита кратковременная. Уровень развития скорости прогнозирования очень низкий, у Оли не развито внимание. Логическое мышление развито не достаточно, хорошо развита речь, Оля любит читать, словарный запас соответствует возрасту.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами была разработана программа по профилактике и коррекции неуспеваемости у младших школьников (приложение № 6) для занятий с учащимися экспериментальной группы, в контрольной группе учащиеся занимались в соответствии с общеобразовательной программой.

Программа работы

по профилактике и коррекции неуспеваемости младших школьников

Одной из трудностей, возникающих у школьников в процессе обучения, является недостаточное владение навыками мыслительной деятельности, непонимание смысла и значения некоторых важных понятий, малый объем пассивного и активного словарного запаса, низкий уровень интеллектуального развития . Низкий уровень этих умственных действий затрудняет процесс учебной деятельности, что может вызвать значительное нервное напряжение , переутомление, привести к перегрузкам, способствовать деформации личности. Снижение успеваемости, неизбежное при недостаточном владении навыками мыслительной деятельности, приводит, в свою очередь к конфликтам с педаго-

гами и родителями, формирует неуверенность в себе, ощущение своей неполноценности, заниженную самооценку.

Проведение коррекционной и развивающей работы должно предваряться беседой педагога с учащимися. В беседе необходимо ознакомить с тем, что такое мышление, умственное действие, понятие. Такие беседы должны проводиться неоднократно. При проведении коррекционной работы учитель должен оказывать ученикам помощь в поиске правильного решения, положительно оценивать их усилия в процессе выполнения заданий.

Цель проведения коррекционной программы:

Способствовать развитию познавательных процессов: памяти, мышления, внимания, воображения. Содействовать развитию навыка коммуникативного общения.

Задачи коррекционной программы:

1. Способствовать развитию познавательных процессов младших школьников в ходе проведения коррекционной работы;
2. Содействовать развитию умения анализировать и делать выводы;
3. Способствовать формированию навыка коммуникативного общения.

Содержание коррекционной программы

Начальный период обучения младших школьников – один из наиболее важных и трудных периодов обучения в школе. Знания, полученные на этом этапе, являются базовой основой для дальнейшего обучения в школе. Клеймо «неуспевающий», «отстающий» может повлиять на всю дальнейшую жизнь ребенка. В программу работы по профилактике и коррекции неуспеваемости младших школьников входят:

- коррекционно- развивающие упражнения для неуспевающих учащихся начальных классов.
- работа с родителями неуспевающих учащихся;
- развивающие игры с неуспевающими учащимися.

Коррекционно- развивающие занятия по предотвращению неуспеваемости у младших школьников, проводились 1 раз в неделю по 40-45 минут.

Занятие 1 Тема: Память, внимание (приложение №7)

Целью данного занятия является развитие памяти, мышления. Занятие начинается с разминки, которая способствует установлению благоприятного, доверительного климата. Далее для достижения поставленной цели проводятся игры («Составь пословицу или поговорку», «Отгадайте», «Обобщения», «Запомни картинки»):

Игра «Составьте пословицу или поговорку»

Данная игра способствует развитию памяти, мышления, в нее играем 15 минут. В ходе игры детям раздаются 2 части пословиц, из разбросанных частей необходимо собрать целую пословицу.

Игра «ОТГАДАЙТЕ»

Данная игра проводится с целью развития мышления, речи, памяти проводится в течение 5 минут. Детям загадываются загадки, отгадки они должны называть.

Игра «Обобщения»

Занятие направленно на развитие памяти, внимания, мышления, проводится в течение 10 минут. Ребенку задается какое – либо понятие, он должен найти более обобщенной.

Игра «Запомни картинки»

Данная игра проводится в течение 10 минут, с целью развития зрительной памяти. Ребенку раздаются картинки на которые он должен посмотреть в течение 2 минут, а затем, после того, как эти картинки уберут, их необходимо назвать.

Рефлексия «НАРИСУЙТЕ ЦВЕТОК, И ПЕРЕДАЙТЕ ТЕПЛО ЦВЕТКА ПО КРУГУ»

Рефлексия направлена на формирование у ребенка умения анализировать собственную деятельность, проводится в течение 5 минут.

Занятие 2 Тема: Восприятие (приложение №8)

Занятие проводится в течение 45 минут, с целью развития восприятия. Для достижения поставленной цели проводились различные игры («Наши имена»,

«Дорисуй узоры», «Изучаем мир вокруг» «Найди предмет одной формы», «Волшебное Слово»), занятие началось с традиционной разминки.

РАЗМИНКА «НАШИ ИМЕНА»

Разминка проводится в течение 5 минут, где дети рассказывают о значении своих имен с помощью рисунков, которые они приготовили дома.

Игра «Дорисуй узоры»

Для развития восприятия и мелкой моторики рук, проводится данная игра в течение 5 минут.

ИГРА «ИЗУЧАЕМ МИР ВОКРУГ»

Данная игра проводится с целью развития восприятия и внимания у младших школьников. Игра проводится в течение 15 минут. В комнате, где проходит игра, расставлены несколько игрушек, так, чтобы они не бросались в глаза, детям задаются наводящие вопросы, с помощью которых они находят эти игрушки.

Игра «Найди предмет одной формы»

Для развития восприятия формы, в течение 10 минут проводится игра «найди предмет одной формы». Ребенку за 1 минуту необходимо назвать 5 предметов определенной формы.

РЕФЛЕКСИЯ Игра « Волшебное слово»

За 5 минут проводится рефлексия «волшебное слово», дети становятся в круг, один ребенок стоит в центре круга и называет вежливые слова, с помощью которых его выпускают из круга.

Занятие 3 Тема: Воображение (приложение №9)

Занятие проводится с целью развития воображения, в течение 45 минут («Взаимные презентации», «Незаконченный рисунок», «Укрась слово», «Использование предметов», «Составь предложение», «Игра проводите слепого»):

Разминка «Взаимные презентации»

Дети разбиваются на пары, которые должны как можно больше узнать друг о друге и представить свою пару. Разминка проводится в течение 5 минут.

Игра «Незаконченный рисунок»

Цель данной игры, которая проводится в течение 10 минут, способствовать развитию воображения, памяти, мышления. Перед ребенком лежит картинка и дается задание, представить на что она похожа и дорисовать ее

ИГРА «УКРАСЬ СЛОВО»

С целью развития воображения, памяти проводится данная игра, в течение 10 минут.

Ребенку задается слово, к которому надо подобрать как можно больше определений, эпитетов.

Игра «Использование предметов»

Игра направлена на развитие воображения, мышления, внимания и проводится в течение 5 минут. Ребенку называется предмет, он должен придумать как можно больше способов его применения.

Игра «Составь предложение»

С целью развития воображения, мышления проводится игра «составь предложение», на данную игру отводится 10 минут.

Рефлексия «Игра проводите слепого»

На проведение рефлексии отводится 5 минут, за это время дети делятся на две команды, где выполняют роль слепого и ведущего, эта игра направлена на развитие чувства доверия.

Занятие 4 Тема: Мышление (приложение №10)

Занятие направлено на развитие мышления; развитие навыка социальной перцепции, на проведение отводится 45 минут. В ходе занятия проводятся игры («Встреча взглядами», «Серпантин одной фразы», «Шарады», «Составь загадку»):

Разминка «Встреча взглядами»

На разминку отводится 5 минут, в течение этого времени учащиеся учатся устанавливать зрительный контакт.

Игра «СЕРЦАНТИН ОДНОЙ ФРАЗЫ»

Цель проведения игры: Способствовать развитию речи, мышления. В игре отрабатывается умение пользоваться распространенными предложениями, умение строить сложные предложения. На данную игру отводится 10 минут.

Игра «Шарады»

Для развития мышления, внимания проводится данная игра в течение 15 минут, где детям задаются шарады, различного уровня, требующие логического мышления.

Игра «Составь загадку»

Игра «составь загадку» направлена на развитие мышления, памяти, внимания. Проводится в течение 10 минут. Детям даются подсказки, при помощи которых они должны составить загадку.

Рефлексия « Игра лидер»

Рефлексия проводится в течение 5 минут, данная игра направлена на формирование умения быть лидером и ведомым.

Занятие 5 Тема: Речь (приложение №11)

Занятие по теме «речь» направлено на развитие речи учащихся, обогащение их словарного запаса, и развитие кругозора. На проведение данного занятия отводится 50 минут, в ходе занятия проводятся игры («Заучивание стихотворений», «Сочиняем сказку», «Скороговорки», «незаконченные рассказы», «Что было бы, если бы...», «Отгадывание загадок»):

Разминка «Надувная кукла»

На проведение разминки отводится 5 минут, это упражнение направлено на преодоление скованности и напряженности участников коррекционного занятия, на тренировку мышечного расслабления.

Игра «Заучивание стихотворений»

Для развития речи, памяти, мышления в течение 10 минут проводится игра «заучивание стихотворений».

Игра «Сочиняем сказку»

Данная игра проводится с целью развития памяти, речи, воображения, в течение 10 минут. Детям предлагаются опорные слова, с помощью которых они составляют сказку.

Игра «Скороговорки»

С целью развития речи, мышления, памяти, проводится данная игра в течение 5 минут. Она направлена на развитие речи, памяти учащихся.

Игра «Незаконченные рассказы»

Данная игра проводится для развития речи, воображения, мышления. Детям предлагается рассказ, продолжение которого они должны придумать. Игра проводится в течение 5 минут.

Игра «Что было бы, если бы»

Цель игры: способствовать развитию речи, воображения, мышления. Данная игра проводится в течение, 5 минут, где дети придумывают необычные ситуации и находят выход из них.

Игра «Отгадывание загадок»

Данная игра проводится с целью развития речи, воображения, мышления. На игру отводится 3 минуты.

Игра «Выбор словесных ассоциаций»

С целью развития речи, памяти, внимания в течение, 5 минут проводится данная игра, где учащиеся в ответ на слово ведущего, приводят словесную ассоциацию.

Рефлексия «Настроение»

На проведение рефлексии отводится 3 минуты, в течение этого времени учащиеся с помощью этюдов на выражение эмоционального состояния, показывают свое настроение и объясняют почему оно такое.

На уроках и после уроков с учащимися проводятся развивающие, дидактические, сюжетные игры, направленные на развитие двигательной моторики учащихся, развитие сплоченности ученического коллектива, развитие внимания, воли, познавательной активности.

Дидактические игры проводятся на уроках с целью развития логического мышления, воображения. В набор дидактических игр входят: «Кто больше подберет слов», « Не ошибись», « Занимательные задачи по русскому языку», « Кто результативнее», «В магазине природы», « Какое дерево лист потеряло»(приложение №13,14):

Игра «Кто больше подберет слов»

Данная игра проводится с целью развития мышления учащихся, воображения. Задание: подбери слово с безударной гласной о, а, е, и, которую можно проверить ударением.

Игра «Не ошибись»

Данная игра проводится с целью развития речи, мышления.

Игра « Занимательные задачи по русскому языку»

Данная игра проводится с целью развития логического мышления, воображения, внимания у неуспевающих учащихся.

Игра « Кто результативнее»

Игра направлена на развитие внимания, мышления.

Игра « В магазине природы»

Игра направлена на развитие логического мышления, воображения.

Игра «Какое дерево лист потеряло» (лото)

Игра проводится с целью совершенствования зрительной памяти учащихся.

Сюжетно- ролевые игры проводятся на уроке и во внеурочное время с целью развития навыка коммуникативного общения.

Игра «Сиди , сиди Яша»

Данная игра направлена на развитие коммуникативных навыков, умение общаться в группе.

Игра « Треугольный колпак»

Игра направлена на развитие внимательности, скорости.

С родителями проводился лекторий, в ходе которого были прочитаны лекции на темы: «Десять ошибок в воспитании, которые все когда-нибудь совер-

шали» (приложение №14); «Поговорим о свободном времени младших школьников» (приложение № 15).

В ходе коррекционно- развивающей программы с неуспевающими учащимися проводились упражнения, игры, задания направленные на развитие познавательных процессов и развитие навыка коммуникативного общения.

После проведения 5 коррекционных занятий (в экспериментальной группе) был проведен «1» срез. Цель проведения данного среза: определить изменения уровня развития интеллекта, познавательных процессов у младших школьников. По результатам среза мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе у 18,75% учащихся уровень развития интеллекта высокий, после коррекционной работы не изменился; средний уровень развития интеллекта увеличился на 18,75%; низкий уровень развития интеллекта на 18,75% снизился. При выполнении заданий на аналогии, обобщения учащиеся выполнили правильно, что говорит о среднем уровне развития, но у Балапановой Дианы, Касько Вити, Кайдарова Кайрат, Шершенюк Оли изменений в развитии интеллекта нет.

В контрольной группе учащиеся занимались по общеобразовательной программе, без коррекционных занятий, после проведения «1» среза были получены результаты, что количество учащихся с высоким уровнем развития интеллекта на 6,6 % увеличилось; со средним уровнем развития на 6,6 % уменьшилось; количество учащихся с низким уровнем интеллекта не изменилось (таблица 1, график 9)

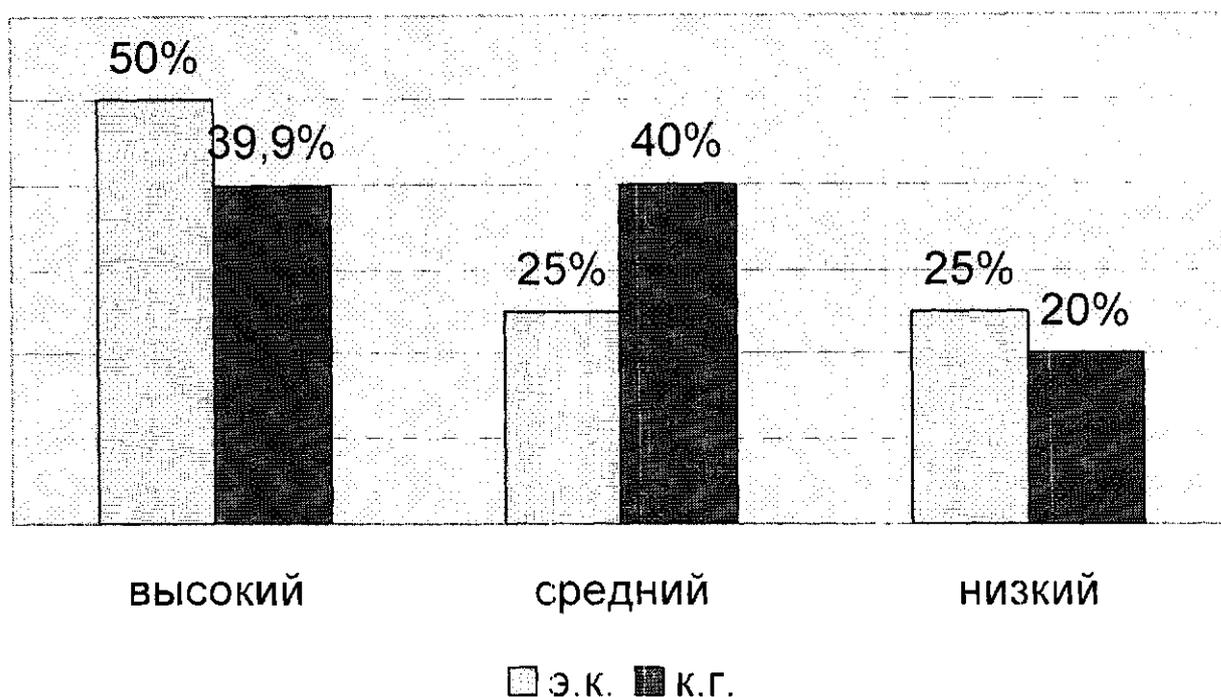
Таблица 1

Результаты диагностики интеллекта (%)

Группа	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	33,2 %	46,6 %	20 %
Контрольная	39.9 %	40 %	20 %

График 9

Сравнительный анализ развития интеллекта в экспериментальном и контрольном классах (%)



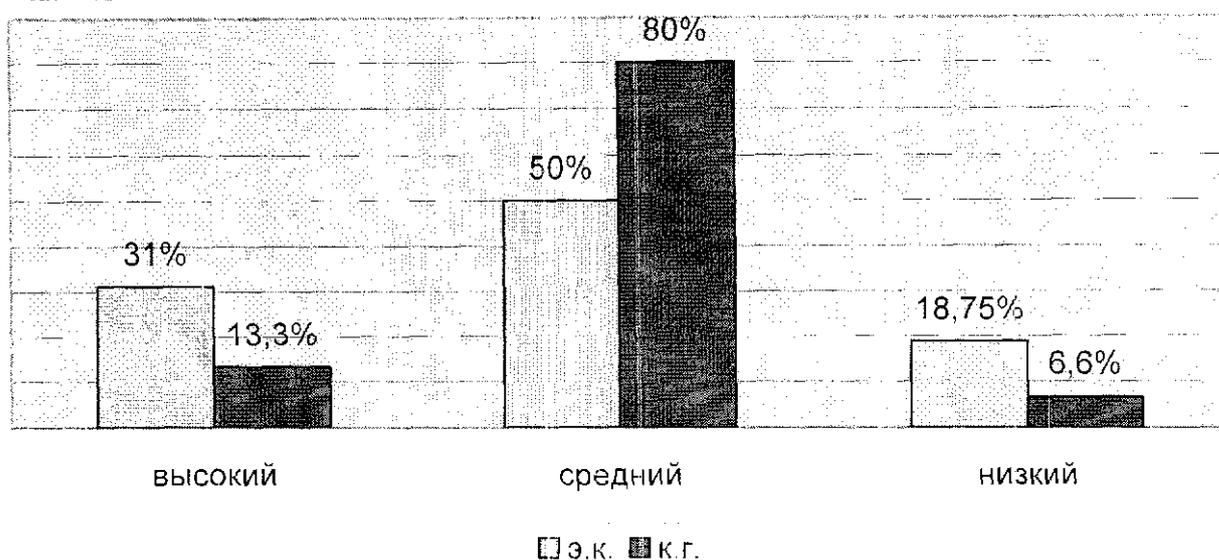
Анализ результатов диагностирования по методике «Угадайка» в экспериментальном и контрольном классах.

В экспериментальном классе: высокий уровень скорости прогнозирования на 2,5 % увеличился; средний уровень скорости прогнозирования не изменился; низкий уровень ни кто из учащихся не показал. В выполнении порядка чередования двух событий, при прогнозировании асимметричных последовательностей заметен процесс развития.

В контрольном классе: высокий уровень скорости прогнозирования на 6,7% увеличился; средний на 6,7% увеличился; низкий на 13,4 % снизился. Учащиеся с низким уровнем развития справились с заданиями на прогнозирование асимметричных последовательностей, в результате показали средний уровень развития скорости прогнозирования, результаты отражены в графике 10.

График 10

Уровень развития скорости прогнозирования в экспериментальном и контрольном классах (%)



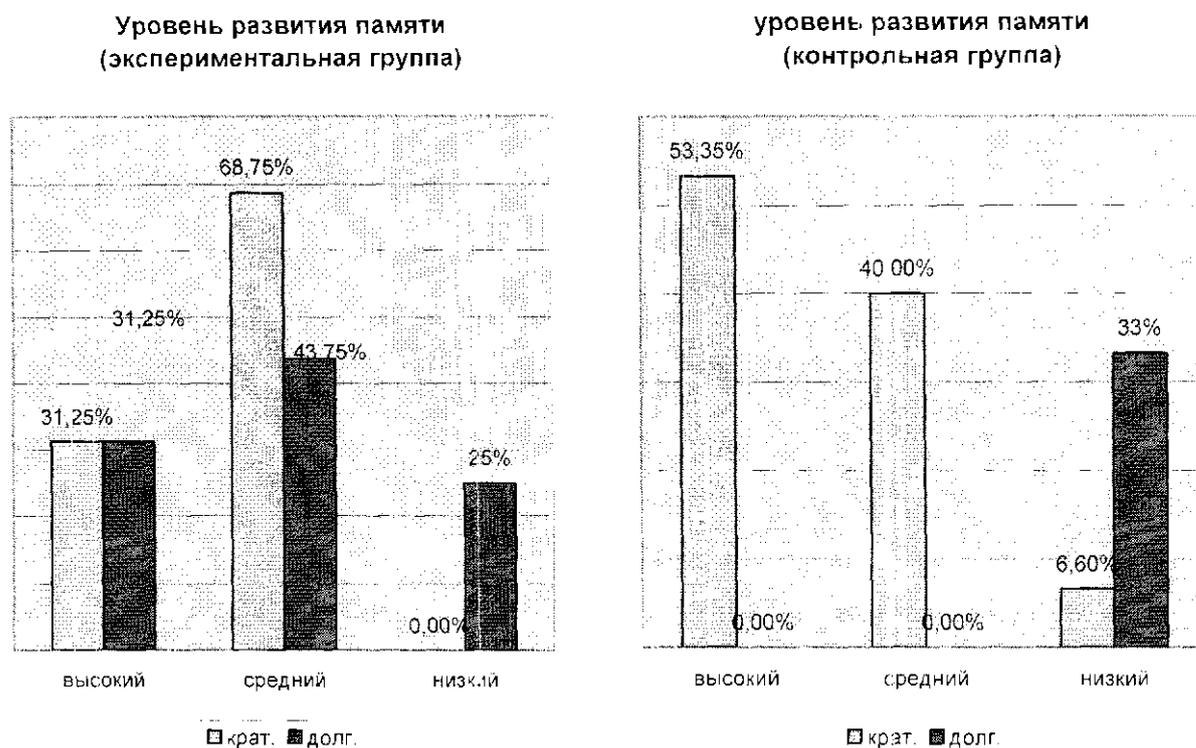
Кратковременная память на высоком уровне развития увеличилась на 18,75 %, на 12,5 % средний уровень уменьшился; учащихся с низким уровнем развития скорости прогнозирования нет. Долговременная память: высокий уровень развития на 12,5 % увеличился; средний уровень развития остался без изменений; низкий – на 12,5 % снизился. Касько Витя, Кайдаров Кайрат, Шершенюк Оля показали лучший результат в выполнении заданий на запоминание и сохранение материала на короткий срок. Балапанова Диана затрудняется в «сохранении» материала на короткий срок. После проведения «1» среза, виден результат коррекционной работы, процесс развития кратковременной и долговременной памяти увеличился.

В контрольной группе высокий уровень кратковременной памяти увеличился на 20 %; средний на 13,3 % уменьшился; низкий на 6,7 % уменьшился (график 11). Учащиеся смогли восстановить необходимый материал, выполнять задания требующие, запоминания его на короткое время. Небольшие затруднения

испытывали при запоминании материала на длительное время и воспроизведение ранее изученного.

График 11

Уровень развития памяти в ходе экспериментальной работы (%)



Высокий уровень развития мышления в экспериментальной группе на 6,25% увеличился; средний и низкий уровни развития остались без изменения.

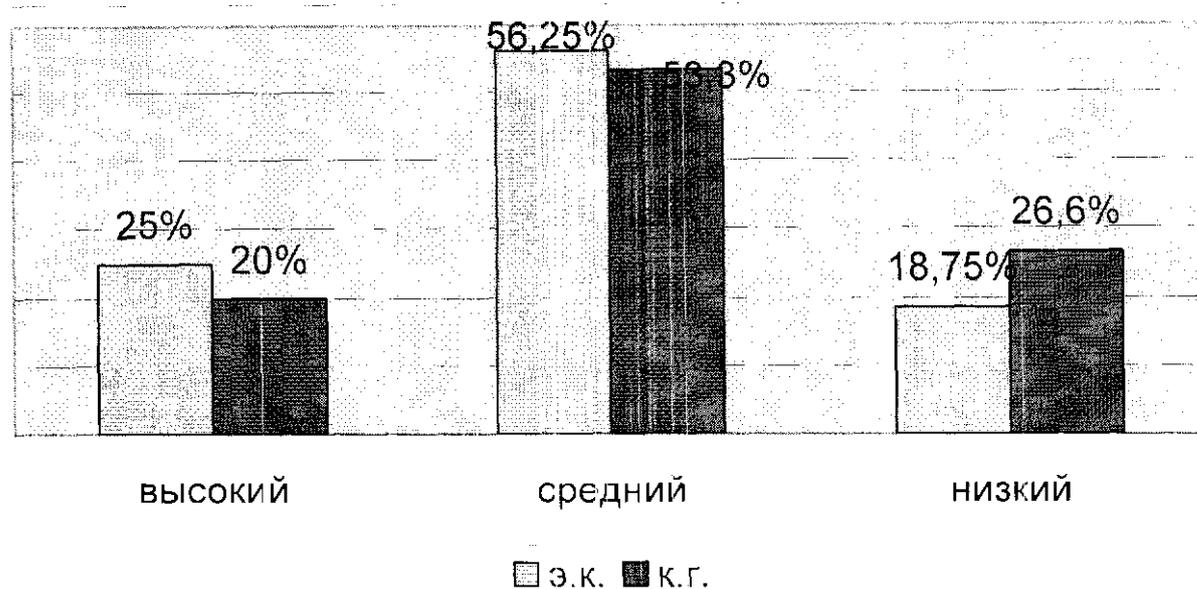
У учащихся со средним уровнем, заметна динамика развития, эти учащиеся справились с заданием на установление логических взаимосвязей но у учащихся с низким уровнем логического мышления динамика развития не заметна.

В контрольной группе высокий уровень развития мышления на 13,3% уменьшился, средний на 20 % увеличился, низкий на 6,7 уменьшился, результаты отражены в графике 12.

Заметна динамика развития логического мышления у учащихся с низким уровнем развития. Уровень развития логического мышления у учащихся со средним уровнем развития остался без изменений. Заметен спад у учащихся с высоким уровнем развития логического мышления.

График 12

Уровень развития мышления в экспериментальном и контрольном классах (%)



Уровень развития внимания в экспериментальном классе после проведения коррекционной работы заметно изменился. На 25% высокий уровень устойчивости внимания увеличился, средний уровень увеличился на 25%; низкий уровень развития остался без изменений. Данные результаты позволяют сделать вывод, что коррекционные упражнения дают положительный результат, но необходимо коррекционную работу продолжать, наибольшее внимание следует уделить учащимся с низким уровнем развития устойчивости внимания.

Переключасмость: на 6,25% увеличился высокий уровень; средний уровень развития остался без изменений; низкий на 6,25% снизился. У Балапановой Дианы, Шершенюк Оли, Касько Вити, Кайдарова Кайрата низкий уровень развития переключения внимания остался без изменения.

Распределяемость: высокий уровень остался без изменений; средний уровень развития на 6,25% увеличился; У Балапановой Дианы заметна динамика развития распределения внимания, у Касько Вити, Кайдарова Кайрата, Шершенюк Оли сдвигов в развитии распределения внимания не замечено.

В контрольном классе: высокий уровень устойчивости на 6,7% увеличился, средний на 10% увеличился, низкий на 12,5% уменьшился.

Переключаемости высокий уровень на 6,6% увеличился, средний на 13,3% увеличился, низкий на 6,7% увеличился.

Высокий уровень распределения внимания на 13,4% увеличился, средний на 7,95% уменьшился, низкий на 0,35% снизился, результаты отражены в графике 13.

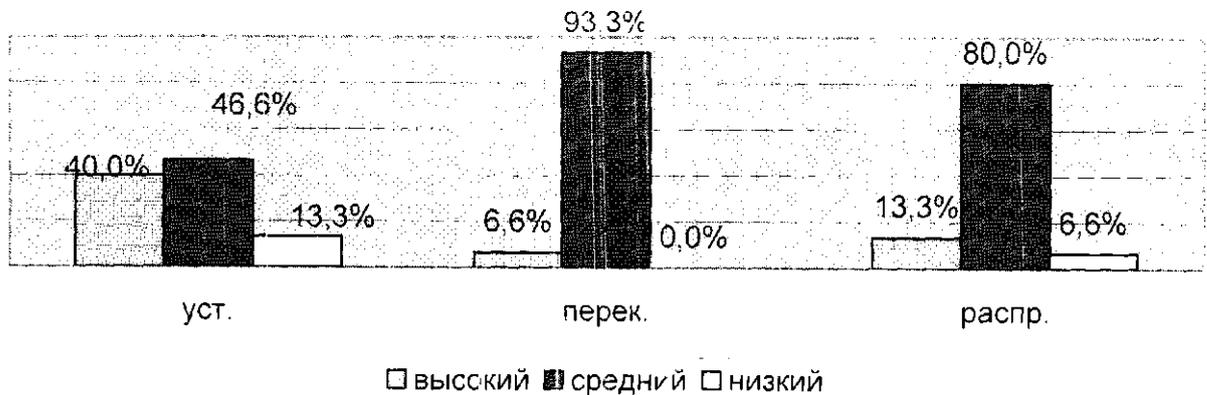
График 13

Уровень развития внимания в экспериментальном и контрольном классах

Уровень развития внимания (экспериментальная группа)



Уровень развития внимания (контрольная группа)



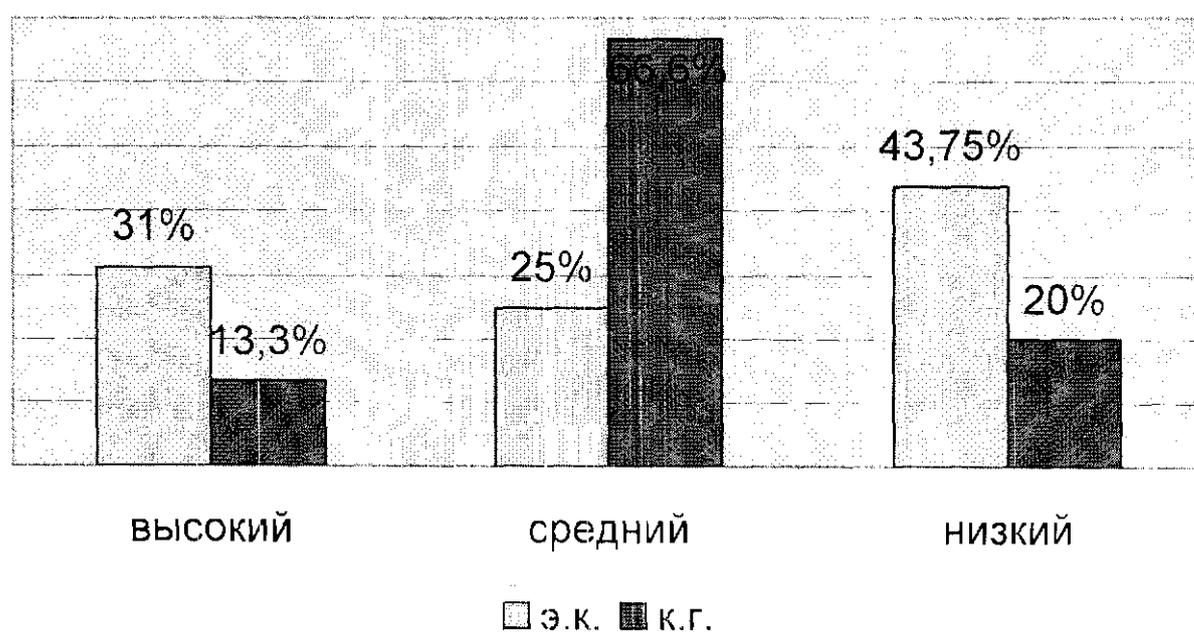
В экспериментальном классе речь на высоком уровне осталась без изменений: на 6,25 % средний уровень увеличился; на 6,25 % уменьшился низкий уровень развития. У Касько Вити, Кайдарова Кайрата, Шершенюк Оли заметно увеличение пассивного и активного словарного запаса, но данные дети испы-

тывают затруднения в пересказывании текста, не умеют самостоятельно придумать рассказ, данные результаты позволяют сделать вывод о том, что уровень развития речи у данных учащихся не изменился, у Балапановой Дианы заметен рост в развитии пассивного и активного словарных запасов, увеличился кругозор, появилось желание к чтению книг, и сочинению своих рассказов, хотя заметно неумение построения предложений, нелогичность их изложения.

В контрольном классе высокий уровень развития речи на 6,25% увеличился, средний на 18,75% уменьшился, низкий на 6,25% уменьшился. Учащиеся с низким уровнем развития речи стали больше читать, заметен рост активного и пассивного словарных запасов, результаты отражены в графике 14.

График 14

Уровень развития речи в экспериментальном и контрольном классах (%)



Уровень успешности в экспериментальной группе остался без изменений; на 6,25 % средний уровень успешности увеличился; на 6,25 % низкий уровень успешности уменьшился. Балапанова Диана показала средний уровень развития успешности. В развитии уровня успешности у Касько Вити, Кайдарова Кайрата, Шершенюк Оли не заметна динамика развития уровня успешности.

В контрольной группе количество учащихся с высоким уровнем развития успешности осталось без изменений, количество учащихся со средним уровнем развития успешности на 6,25% увеличилось, с низким уровнем развития на 6,25% уменьшился.

Проанализировав результаты «I» среза, мы можем сделать вывод, что коррекционные занятия опытно-экспериментальной работы дали положительные результаты. У учащихся с низким уровнем развития интеллекта, познавательной сферы заметна динамика развития, но для дальнейшего их развития следует и дальше продолжать коррекционные занятия.

Следующие 5 занятий работы по коррекционной программе были продолжены с шестого занятия и были немного усложнены, большее внимание уделили развитию внимания, памяти, речи так как, наибольшее количество затруднений вызвали задания на данные познавательные процессы.

Занятие 6 Тема: Воображение (приложение № 16)

Игры и упражнения данной темы направлены на развитие воображения, мышления, речи. В ходе занятия проводились упражнения: «Придумай игру», «Угадай, кто я?», «Волшебные превращения», «Составления изображений объектов», «Соедини слова»:

Упражнение «Придумай игру»

С целью развития воображения, мышления данная методика проводится в течение 10 минут. Каждый ребенок получает задание придумать игру и подробно рассказать о ней.

Упражнение «Угадай, кто я?»

Игровое упражнение «кто я?» направлено на развитие воображения, проводится в течение 5 минут.

Упражнение «Волшебные превращения»

Данная игра направлена на развитие воображения учащихся. Учитель раздает детям карточки, на которых написано задание, какой предмет должны изобразить дети с помощью жестов и мимики. Игра проводится в течение 5 минут.

Упражнение «Составление изображений объектов»

Цель данного упражнения развивать воображение, восприятие, образное мышление. Каждому ребенку раздаются карточки с изображением геометрических фигур, задание - нарисуйте с помощью данных геометрических фигур человека. Время на проведение данного упражнения 10 минут.

Упражнение «Соедини слова»

Упражнение «Соедини слова» способствует развитию навыка творческого конструирования образов, воображения, мышления. Педагог раздает каждому учащемуся листочки, где записаны пары слов, детям необходимо соединить пары слов при помощи предлога или надежда, и составить рассказ в течение 10 минут, используя одно из сочетаний.

Рефлексия «Мое настроение»

Рефлексия проводится в течение 5 минут, каждый учащийся должен выразить свое настроение с помощью танцевальных движений.

Занятие 7 Тема: Речь (приложение № 17)

Данная тема направлена на развитие речи, памяти, мышления. Занятие проводится в течение 45 минут, в ходе которого проводились игры: «Нарисуй на память картинку», «Расставь точки», «Выполни движения»:

Игра «Диалоги»

Цель: Развивать речь. Учащимся предлагаются диалоги, которые необходимо вместе с учителем заучить и выразительно рассказать при помощи жестов и мимики. Время на проведение данного упражнения 5 минут.

Игра «Словесное рисование»

Цель: Способствовать развитию речи, воображения, памяти.

Детям предлагается картина, они должны словесно описать ее, за 5 минут.

Игра «Да и нет не говори»

С целью развития речи, внимания проводится игра «да и нет не говори». Учащимся задаются вопросы, отвечать на которые нельзя «да» или «нет», а заменять данные частицы близкими по смыслу словами.

Игра «Стихотворение»

Для развития речи, памяти проводится упражнение «стихотворение». Учитель зачитывает стихотворение, а учащиеся должны его воспроизвести.

Рефлексия «Факиры»

Занятие 8 Тема: Память (приложение №18)

Данное занятие проводится в течение 45 минут, с целью развития памяти, мышления, воображения («Расставь точки», «Выполни движения»):

Игра «Нарисуй по памяти картинку»

Цель: Развивать зрительную память, внимание. Педагог показывает картинку в течение 5 секунд, затем убирает и ребенок должен ее воспроизвести на листе бумаги. Данное упражнение проводится в течение 5 минут.

Игра «Расставь точки»

Для развития зрительной памяти и внимания проводится игра «расставь точки», в течение 10 минут. В течение 2-3 секунд ребенку показывают картинку, на которой в квадрате нарисованы точки, затем закрывают листом этот квадрат и просят его восстановить на чистом квадрате.

Игра «Выполни движения»

С целью развития внимания, зрительной и двигательной памяти в течение 10 минут проводится игра «выполни движения», где ведущий показывает несколько действий, не называя их, детям надо повторить действия в той последовательности, в которой они были показаны.

Занятие 9 Тема: Восприятие (приложение № 19)

Данное занятие проводится с целью развития восприятия, в течение 45 минут, в ходе которого использовались игры: «Изучаем мир вокруг», «Геометрическое лото», «Выложи сам», «Магазин ковров»:

Игра «Изучаем мир вокруг»

С целью развития восприятия, внимания проводится игра «изучаем мир вокруг», в течение 10 минут. Педагог в комнате расставляет игрушки, и описывает одну из них, участники могут задавать вопросы, а затем отправляются на поиски этой игрушки.

Игра «Геометрическое лото»

Данная игра проводится с целью развития восприятия формы, цвета, величины. Проводится в течение 15 минут.

Игра «Выложи сам»

Для развития восприятия, мышления, внимания проводится данная игра в течение 5 минут. Педагог дает контурное изображение предмета, составленного из нескольких геометрических фигур, и набор этих фигур, учащимся необходимо выложить из них изображение.

Игра «Магазин ковров»

С помощью данной игры развивают восприятие, память, мышление. Игра проводится в течение 10 минут. Учащиеся под руководством учителя изготавливают коврики для куклы, затем играют в магазин ковров.

Рефлексия « Селектор»

Занятие 10 Тема: Внимание (приложение № 20)

На данном занятии развиваем внимание, память, мышление. Занятие проводится в течение 45 минут («Ладонь – кулак», «Ищи безостановочно», «Заметь все», «Запомни порядок»):

Игра «Ладонь – кулак»

Игровое упражнение «ладонь-кулак» способствует развитию восприятия, внимания, мышления, развитию мелкой моторики рук. Игра проводится в течение 5 минут.

Игра «Ищи безостановочно».

Данная игра направлена на развитие внимания, восприятия, мышления. Проводится в течение 10 минут. Задание – в течение 15 –20 секунд найти вокруг как можно больше предметов одной и той же формы, цвета, размера.

Игра «Заметь все»

Игра способствует развитию внимания, мышления, воображения. Проводится в течение 15 минут. Ребенку предлагается 10 различных предметов. Через каждые десять секунд эти предметы закрывают и меняют местами, ребенок должен назвать два предмета, которые переложили.

Игра «Запомни порядок»

С целью развития воображения, внимания, восприятия проводится игра «запомни порядок». Проводится в течение 10 минут. Дети выстраиваются в ряд в произвольном порядке, водящий за 30 сек. Запоминает этот порядок, потом отворачивается перечисляет, кто за кем стоит, затем водит другой.

Рефлексия «Игра на доверие»

После проведения следующих 5 коррекционных занятий был проведен «2» контрольный срез с целью определения и сравнения уровня развития интеллекта, определение уровня развития памяти, внимания, мышления.

Анализ результатов в экспериментальной группе показал: высокий уровень развития интеллекта на 6,25% увеличился, средний уровень развития интеллекта не изменился -25% учащихся, низкий уровень развития интеллекта на 6,25% уменьшился.

Заметен сдвиг в развитии интеллекта у Балапановой Дианы, Касько Вити, Кайдарова Кайрата, Шершенюк Оли, эти учащиеся справились с заданиями на установление аналогий, в решении заданий с логическим рассуждением учащиеся со средним уровнем развития показали высокий уровень развития интеллекта.

В контрольной группе высокий уровень на 13,4% увеличился, средний уровень на 6,7% уменьшился, низкий уровень развития интеллекта 6,7 % уменьшился, результаты диагностирования отражены в таблице 2, графике 15

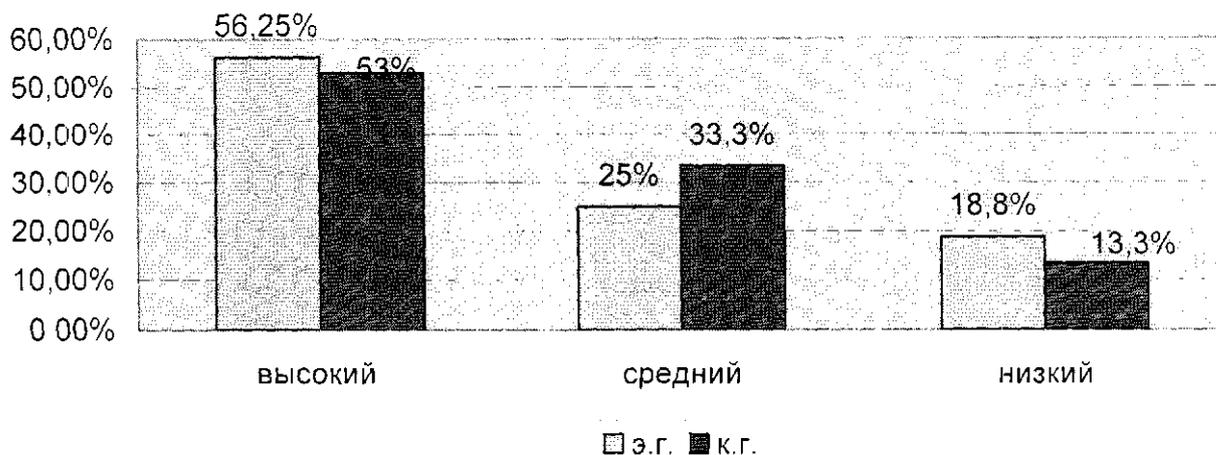
Таблица 2

Сравнительный анализ результатов диагностики интеллекта в экспериментальном и контрольном классе (%)

Группа	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	56,25%	25%	18,75%
Контрольная	53,3%	33,3%	13,%

График 15

Сравнительный анализ диагностики интеллекта в экспериментальном и контрольном классах (%)



Анализ результатов диагностирования по методике «Угадайка» в экспериментальном классе показал, что высокий уровень скорости прогнозирования не изменился; средний уровень скорости прогнозирования на 6,25% увеличился; низкий уровень на 6,25% увеличился.

Касько Витя, Кайдаров Кайрат, Шершенюк Оля способны в памяти удерживать свои прогнозы, сопоставлять их с порядком предъявляемых элементов, что доказывает уровень развития скорости прогнозирования у данных учащихся. Балапанова Диана испытывает затруднения в выявлении порядка чередования двух событий с учетом правильности или ошибочности своих предсказаний, при выполнении прогнозирования циклических последовательностей, Диана использует одну из нерациональных стратегий « частая смена априорных прогнозов», проанализировав результаты Дианы, мы можем сделать вывод, что процесс развития скорости прогнозирования находится в развивающем состоянии.

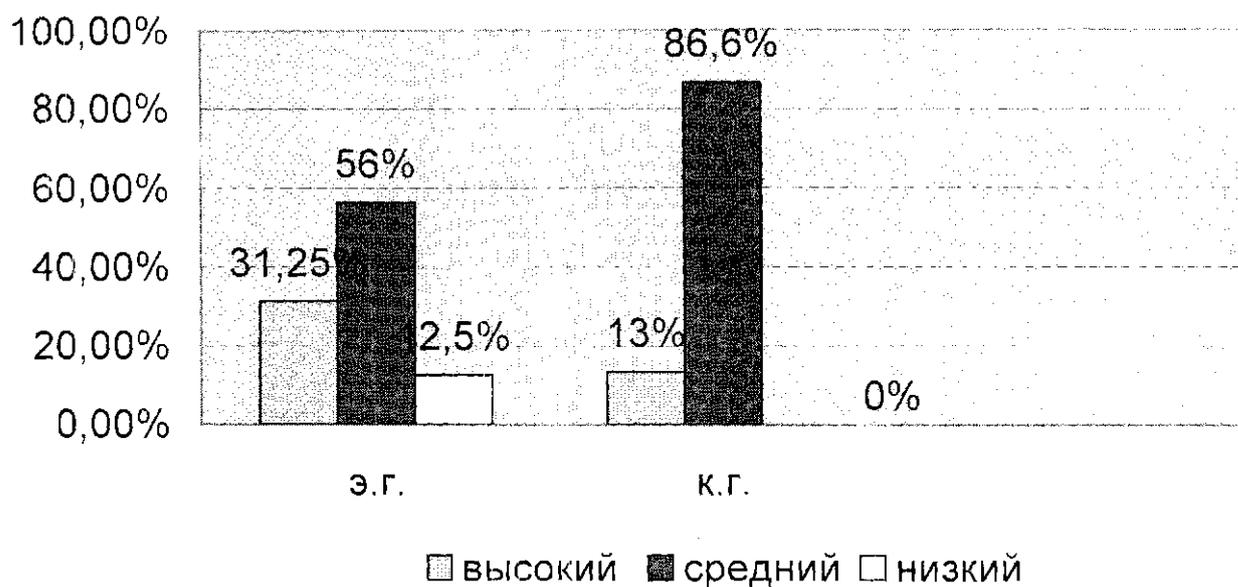
Сравнив результаты первого и второго срезов, мы можем сделать вывод, что коррекционные занятия дали положительный результат. У учащихся контрольного класса: высокий уровень скорости прогнозирования не изменился; сред-

ний на 6,6% увеличился; низкий на 6,6% снизился, результаты отражены в графике 16.

График 16

Скорость прогнозирования в экспериментальном и контрольном классах

(%)



Кратковременная память в экспериментальной группе на высоком уровне развития увеличилась на 18,75 %, на 25 % развития средний уровень уменьшился; учащихся с низким уровнем развития скорости нет.

Долговременная память: высокий уровень развития на 18,75 % увеличился; средний уровень развития на 25% снизился; низкий – на 6,25 % снизился.

При выполнении заданий, где необходимо сопоставление предметов, сравнение, учащиеся с низким уровнем развития интеллекта справились и при диагностировании показали средний уровень развития. Задания, где необходимо было запомнить и воспроизвести материал ранее заученный, Балапанова Диана, Касько Витя, Шершенюк Оля испытывали затруднения, что говорит о несформированности долговременной памяти.

В контрольной группе заметен небольшой рост динамики развития памяти: высокий уровень кратковременной памяти уменьшился на 6,7 %; средний на 13,3 % уменьшился; низкий на 6,6 % уменьшился, таблица 3

Таблица 3

**Уровень развития памяти в экспериментальном и контрольном классах
(%)**

группа	кратковременная			долговременная		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
экспериментальная	56,25%	25%	18,8%	53%	33,3%	13,3%
контрольная	46,6%	53,3%	0%	0%	80%	20%

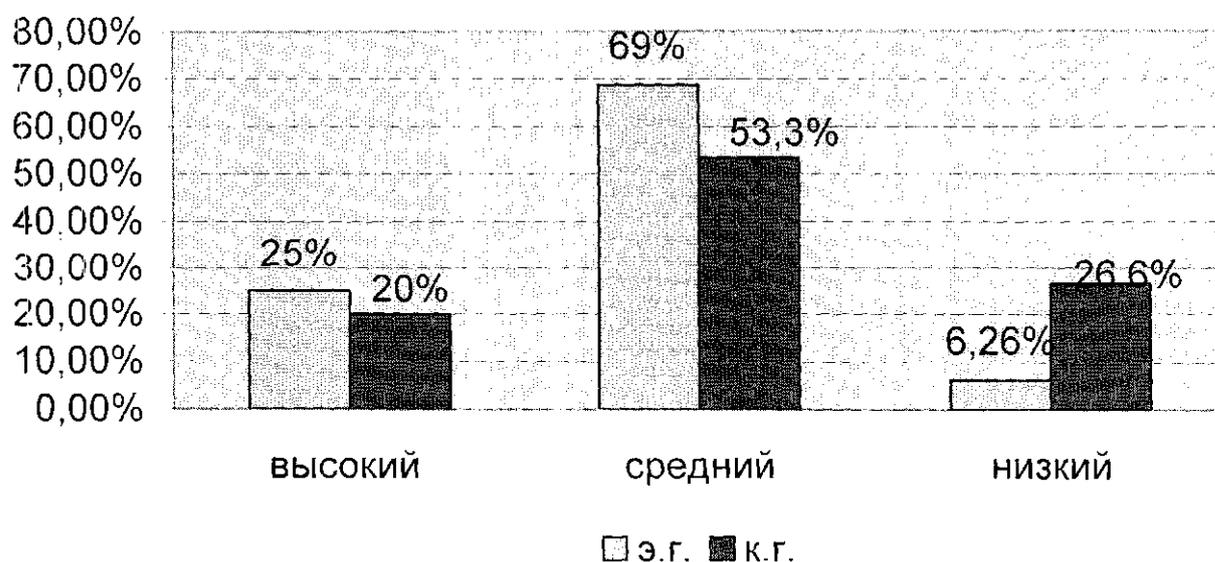
Высокий уровень развития мышления в экспериментальной группе на 6,25% увеличился; средний и низкий уровни развития остались без изменения.

В решении заданий требующих логического размышления, воображения, в выполнении заданий на установление взаимосвязей учащиеся испытывают затруднение, что говорит о несформированности логического мышления.

В контрольной группе заметна динамика уровня развития логического мышления: количество учащихся показавших средний уровень развития мышления увеличилось на 20 %, количество учащихся с высоким уровнем развития мышления на 13,3 % уменьшилось и учащихся с низким уровнем развития логического мышления на 20 % уменьшилось, результаты отражены в графике 17.

График 17

Уровень развития мышления в экспериментальном и контрольном классах (%)



Уровень развития внимания в экспериментальном классе:

Устойчивость: на 25% высокий уровень развития увеличился; на 18,75% средний уровень развития уменьшился; низкий уровень развития на 6,25% снизился.

Переключаемость: на 16,25% увеличился высокий уровень; средний уровень развития на 12,5% увеличился, низкий на 25% снизился.

Распределяемость: высокий на 12,5% снизился; средний уровень развития на 43,75% увеличился; низкий на 37,5% снизился.

Балапанова Диана, Шершенюк Оля при выполнении заданий допустили минимальное количество ошибок, что говорит о динамике в развитии внимания. Кайдаров Кайрат при выполнении заданий не может переключаться на другие предметы, что говорит о несформированности переключаемости внимания. Касько Витя испытывает затруднения в распределении внимания.

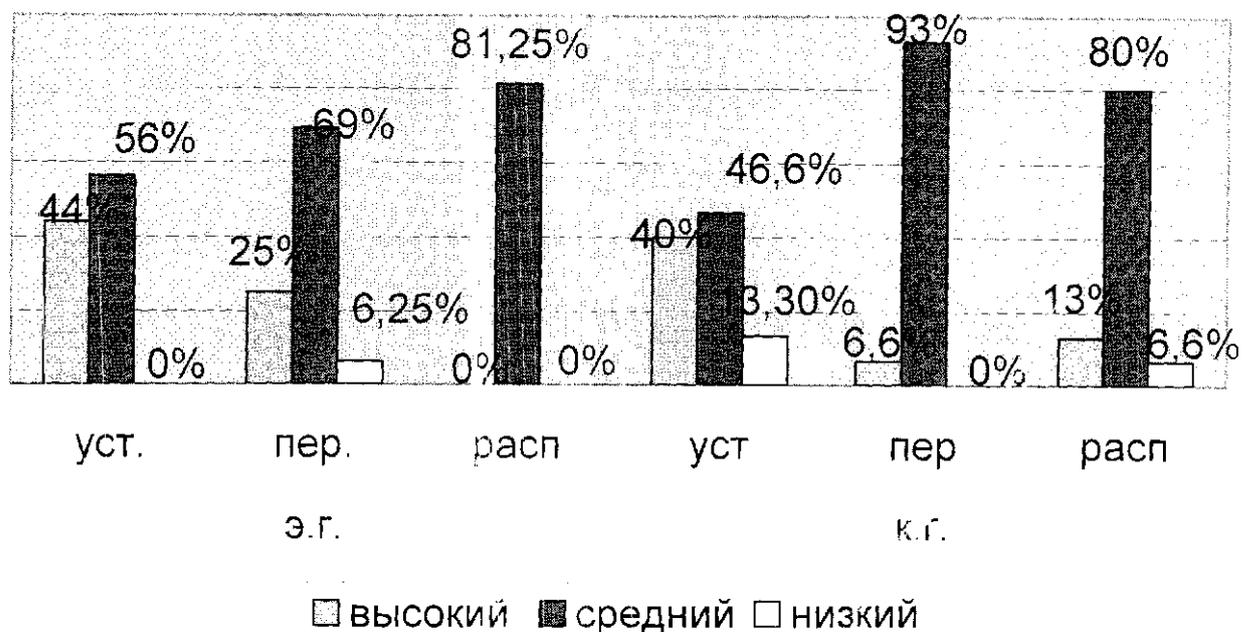
В контрольном классе динамика роста внимания значительно увеличилась: высокий уровень устойчивости на 6,7% увеличился, средний на 13,4 увеличился, низкий на 6,7% увеличился.

Переключаемости высокий уровень не изменился, средний на 13,3% увеличился, низкий на 13,3 % снизился.

Высокий уровень распределения внимания на 6,7 % снизился, средний на 13,4% увеличился, низкий не изменился, результаты отражены в графике 18

График 18

Уровень развития внимания в экспериментальном и контрольном классах



В экспериментальном классе речь на высоком уровне осталась без изменений; на 31,25 % средний уровень увеличился; низкий на 31,25 % уменьшился.

У Балапановой Дианы, Шершенюк Оли заметно увеличился словарный запас, девочки стали с интересом читать книги, Диана самостоятельно сочиняет небольшие рассказы и сказки, но испытывает затруднения в построении логически правильных предложений, Оля не всегда понимает значение некоторых слов. Касько Витя, Кайдаров Кайрат не знают значения некоторых слов, кругозор не развит, значительно увеличился пассивный словарный запас, построение предложений с правильной конструкцией не получается, сдвиг в развитии речи заметен, но общий уровень развития речи низкий.

В контрольном классе высокий уровень развития речи на 6,7% снизился, средний на 13,4 % увеличился, низкий на 6,7 % уменьшился. Учащиеся контрольной группы не любят читать книг, кругозор развития не достаточно, но динамика в развитии речи заметна (график 19)

График 19

Уровень развития речи в экспериментальном и контрольном классах (%)

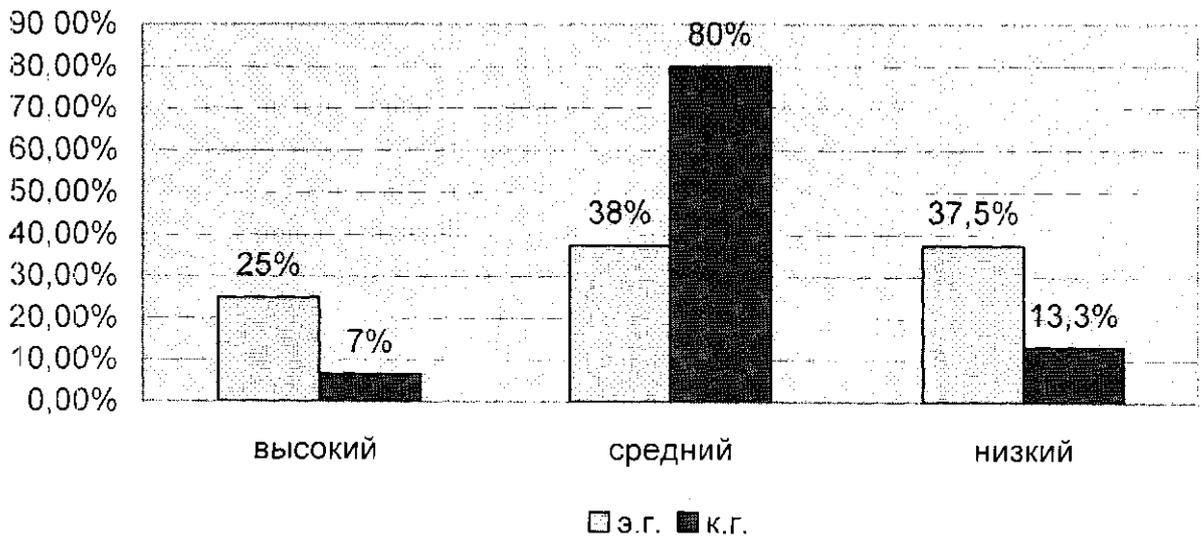
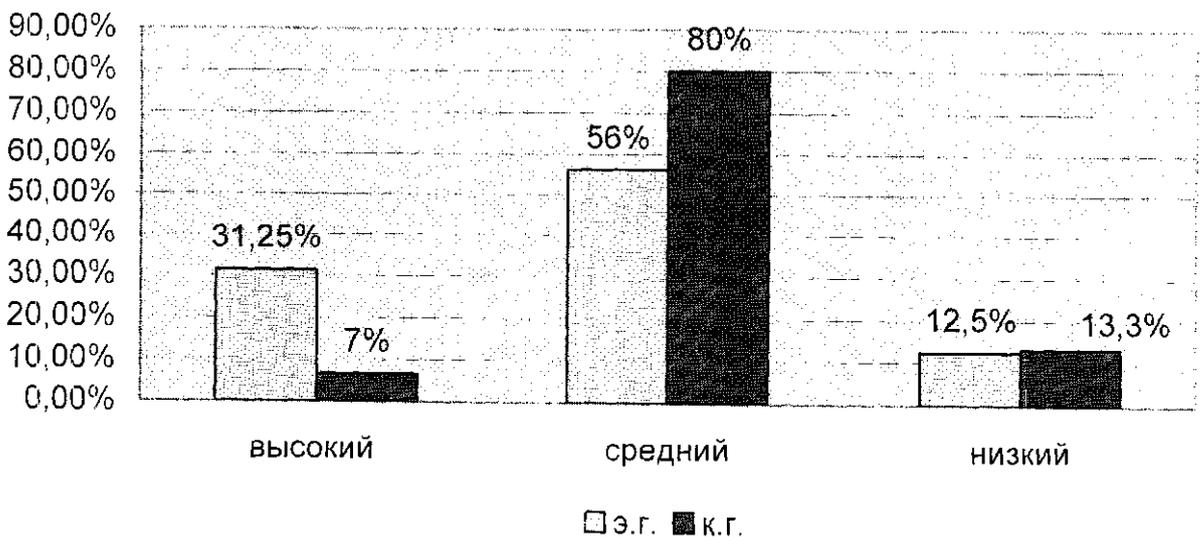


График 20

Сравнительный анализ уровня развития речи в экспериментальном и контрольном классах (%)

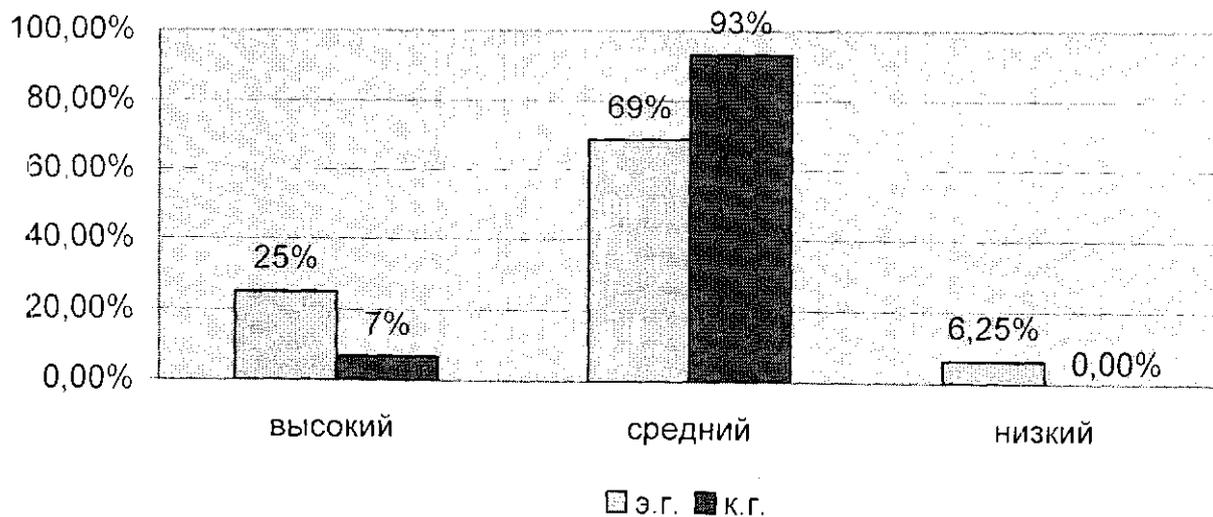


В развитии успешности заметна динамика развития: высокий уровень успешности в экспериментальной группе на 6,25% увеличился; на 6,25 % средний уровень успешности увеличился; на 12,5 % низкий уровень успешности уменьшился. Учащиеся стали с интересом посещать занятия, появился интерес к чтению книг, сочинению собственных рассказов и сказок. Дети стали с помощью наводящих вопросов, слов и рисунков составлять загадки, придумывать игры, значительно увеличился интерес к решению логических задач. При небольшой помощи Балапанова Диана с большим интересом придумывает и проводит с классом различные викторины, конкурсы, что говорит о повышении уровня успешности в обучении. У Касько Вити уровень успешности остается неизменным, причиной является неразвитость познавательных процессов, и частые проблемы в семье.

В контрольной группе высокий уровень успешности остался без изменений, средний 6,7% увеличился, низкий на 6,6% уменьшился. У учащихся с низким уровнем успешности заметны положительные результаты, они стали проявлять интерес к учебе, но не всегда могут справиться с необходимым материалом. В общем по классу можно сделать вывод, что динамика развития уровня успешности заметна, результаты отражены в графике 21.

График 21

Сравнительный анализ уровня развития успешности в экспериментальном и контрольном классах (%)



Анализируя результаты второго промежуточного диагностирования можно сделать вывод, что коррекционно - развивающие занятия дали положительный результат. На 50% снизился уровень неуспевающих учащихся, на 12,5% увеличилось число хорошистов.

Далее будут проводиться занятия по общеобразовательной программе, без коррекционных занятий. В ходе работы были апробированы некоторые приемы индивидуальной работы с учащимися, у которых обнаруживалось отставание в овладении операциями творческой деятельности и низкий уровень познавательных интересов. Учащиеся выполняли задания при поддержке учителя. Выбор заданий, организация их выполнения и проверки были подчинены нескольким взаимосвязанным целям: возбудить интерес к учебному предмету, дать некоторый опыт преодоления трудностей творческой деятельности. Успешное преодоление трудностей должно вызывать положительное эмоциональное отношение к ним. Задания были также направлены и на то, чтобы расширить кругозор учащихся, познакомить с источниками информации в данной предметной области.

Работа была организована следующим образом. На протяжении 2—3 месяцев учащийся получал от учителя ряд индивидуальных заданий. На перемене или после урока учащийся консультировался с учителем в связи с выполнением задания, отчитывался он на уроке, перед классом. Если ответ был удачным, учитель это отмечал. Отметки за выполнение задания не ставились, стимулирующее значение в данном случае имело одобрение учителя, внимание товарищей, удовлетворение от достигнутого успеха. В 1—4 классах мы использовали серию из пяти заданий. В первом задании ученику предлагалось выбрать в ранее пройденном материале учебника все то, что ему нравится.

Давая эти задания, учитель объяснял, что в классе предстоит провести повторение. Задание заставляло ученика по-новому взглянуть на учебный предмет, на самого себя как субъект учения, на отношение к нему учителя.

Учащиеся 3 класса указали, что им понравились только те задачи по математике, в которых требовалось вычисление по образцу, это подтвердило сделанный

ранее на основе наблюдения вывод о недостаточном уровне развития творческой деятельности.

Второе задание состояло в том, чтобы отгадать, две-три головоломки: занимательные задачи по математике, вопросы викторины, кроссворды, чайнворды, загадки. Материал для таких заданий содержится в сборниках для внеклассной работы. Второе задание дается примерно через неделю после выполнения первого. Мотивируется это задание, равно как и следующее, третье, тем, что необходимо подготовить викторину, конкурс. Ученик выступает в роли помощника учителя, как активный член классного коллектива.

Опыт показывает, что если первое задание добросовестно выполнено учеником, то он активно включается в работу по второму заданию. В тех случаях, когда первое задание не выполнено, а такие случаи возможны, поскольку мы имеем здесь дело с инертными, отчужденными от учебной деятельности детьми, его не повторяют, а по истечении некоторого времени дают второе задание.

Смысл второго задания заключается в стимулировании творческих усилий, приобщении ученика к деятельности мыслительного поиска. С. Л. Рубинштейн отмечал, что анализ условий в задачах-головоломках имеет общее с анализом условий при решении проблем. В обоих случаях, требуется переформулировать условия, выделив в них существенное. Успешное выполнение данного задания оказывает положительное влияние на развитие интереса ученика к учебному предмету, вселяет в него уверенность в свои силы (даже если решить головоломку помог учитель).

В третьем задании учащемуся поручается самому выбрать из предложенной ему учителем книги две-три головоломки и, обязательно решив, загадать их в классе. Учитель уже не помогает ученику, предоставляя ему возможность отказаться от тех задач, которые ему решить не под силу, и искать другие — доступные.

С педагогической точки зрения очень важно, что ученик решает задачи по собственной инициативе, сам преодолевает трудности. Не все учащиеся одинаково успешно справляются с трудностями, многие нуждаются в помощи, но это

уже другой вопрос. Существенно то, что изменяется отношение к трудностям творческой деятельности: ученик начинает верить в возможность их преодоления.

Четвертое задание состоит в том, что ученик должен сам придумать головоломку для своих товарищей. Это задание, так же как и предыдущее, дает учащемуся возможность приобрести некоторый опыт творческой деятельности, заинтересоваться материалом учебного предмета. Надо иметь в виду, что одни ученики могут лишь перефразировать или перекомпоновать условие какой-либо найденной головоломки, изменить числовое выражение занимательной задачки, другие же способны сами придумать занимательное задание. Прежде чем выступать перед классом, ученик должен показать свой материал учителю; само собой разумеется, что самостоятельность и творческий подход должны заслужить одобрение.

Пятое задание — чтение отрывка из научно-популярной книги с последующим сообщением в классе о том, что нового и интересного содержалось в этом отрывке. Это задание следует повторить несколько раз, чтобы у ученика появилась привычка читать дополнительную литературу (оно нацелено на то, чтобы возбудить познавательный интерес, стремление расширить свои знания). В 1—4 классах необязательно все ответы учащихся по индивидуальным заданиям прослушивать в классе. Иногда достаточно того, чтобы ученик отчитался только перед учителем.

Выполнение учащимися индивидуальных заданий оказывает положительное влияние на их учебную работу. По мере выполнения серии индивидуальных заданий активность на уроках стабилизируется. Положительное отношение ученика к работе появлялось обычно после выполнения трех заданий, т. е. по истечении 3—4 недель индивидуальной работы учителя с данным учеником. Приведем некоторые примеры из нашей опытной работы.

Шершенюк Оля (3а класс) В процессе наблюдения у Оли Ш. были обнаружены признаки отставания в опыте творческой деятельности и в развитии познавательных отношений. Даже на самых интересных уроках Оля оставалась

совершенно равнодушной. Известную роль в изменении её настроения сыграло то, что, когда она назвала понравившиеся ей задачи, один из сильных учеников поддержал её, сказав, что ему тоже они нравятся. Второе задание (через месяц) Оля Ш. тоже выполнила, но объяснить его не сумела: суть решенной ею головоломки она при ответе не раскрыла. Учительница похвалила его, сказав: «Это интересные задачки, и Оля их решила, но не сумела объяснить». После выполнения Олей третьего задания она заметно изменила свое отношение к учению. Это проявилось, в частности, во время самостоятельной работы с выбором заданий. Она выполнила вариант средней трудности и затем приступила к работе по варианту высшей трудности. В дальнейшем Оля становилась на уроках математики все активнее и старательнее: обращалась к учительнице с вопросами по существу изучаемого, бралась за трудные задачи. Повысилась её заинтересованность и на других уроках.

После двух месяцев занятий по общеобразовательной программе без коррекционной работы был проведен контрольный срез с целью определения уровня развития интеллектуальных способностей учащихся и уровня развития познавательных процессов и сравнения полученных данных с данными констатирующего эксперимента.

По данным результатам тестирования в экспериментальной группе заметна динамика развития интеллекта: очень высокий уровень интеллектуального развития показали –18,75% , высокий –43,75% учащихся; 37,5% учащихся при работе затруднялись в абстрагировании, задания 2,5 субтестов выполнили однотипно (что говорит о низком уровне развития воображения), в результате эти учащиеся набрали средний балл, что говорит о среднем уровне развития интеллекта (график 22)

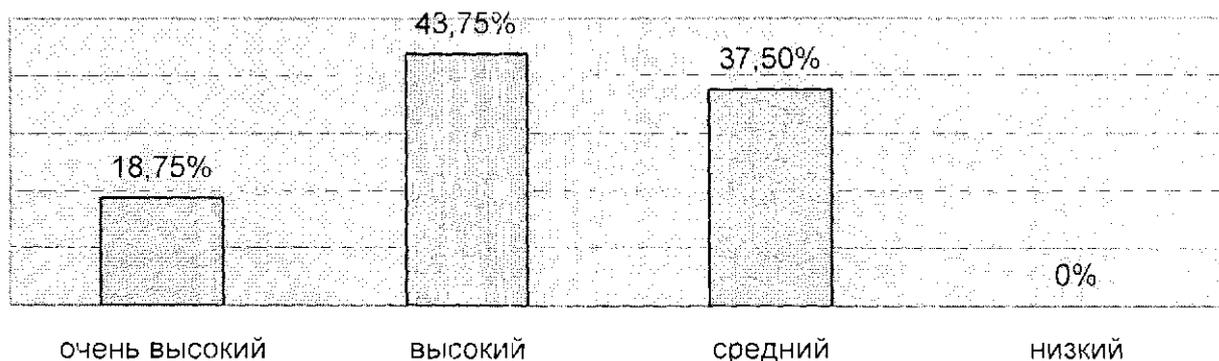
Учащиеся с низким уровнем развития интеллекта: Балапанова Диана, Касько Витя, Кайдаров Кайрат, Шершенюк Оля при выполнении арифметических задач, заданий на установление логических взаимосвязей не испытывали затруднений, в заданиях, требующих деятельности воображения учащиеся показали очень высокий результат ,данные показатели говорят о среднем уровне разви-

тия интеллекта. Учащиеся со средним уровнем развития интеллекта показали более высокий результат, наибольшее количество баллов они получили при выполнении заданий, на воображение, установление логических взаимосвязей, Обобщение понятий, небольшое затруднения вызывают задания на арифметические действия, работу с цифровым рядом.

График 22

Уровень развития интеллекта (%)

Уровень развития интеллекта (экспериментальная группа)



Сравнив результаты констатирующего и контрольного эксперимента (таблица 4) мы можем сделать вывод, что количество учащихся с очень высоким уровнем развития интеллекта осталось не измененным, количество учащихся с высоким уровнем развития интеллекта на 6,25% увеличилось, количество учащихся со средним уровнем развития интеллекта на 18,75% увеличилось, к учащимся показавшим низкий уровень развития интеллекта нет, результаты отражены в таблице.

Таблица 4

Сравнительный анализ уровня развития интеллекта в экспериментальной группе (%)

Уровень развития интеллекта	«0» срез	«1» срез	«2» срез	Контрольный срез
Очень высокий	18,75%	12,5%	6,25%	18,75%
Высокий	37,5%	37,5%	50%	43,75%
Средний	18,75%	25%	25%	37,5%
низкий	25%	25%	18,75%	0

В контрольной группе очень высокий уровень развития интеллекта показали 6,6% учащихся, высокий 26,6%, средний 53,3%, низкий 13,3% (график 23). Сравнив результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы можем сделать вывод, что количество учащихся с очень высоким уровнем развития интеллекта не изменилось, количество учащихся с высоким уровнем развития интеллекта не изменилось, количество учащихся со средним уровнем развития интеллекта на 6,7% увеличилось, количество учащихся с низким уровнем развития интеллекта на 6,7% уменьшилось, результаты отражены в таблице 5.

Проанализировав результаты экспериментов, мы можем сделать вывод, что у учащихся не занимавшихся по коррекционной программе процесс развития познавательных процессов более длительный, чем у учащихся которые занимаются по ней.

Таблица 5

Сравнительный анализ уровня развития интеллекта в контрольной группе (%)

Уровень	«0» срез	«1» срез	«2» срез	Контрольный срез
Очень высокий	6,6%	6,6%	20%	6,6%
Высокий	26,6%	33,3%	33,3%	26,6%
Средний	46,6%	40%	33,3%	53,3%
Низкий	20%	20%	13,3%	13,3%

График 23

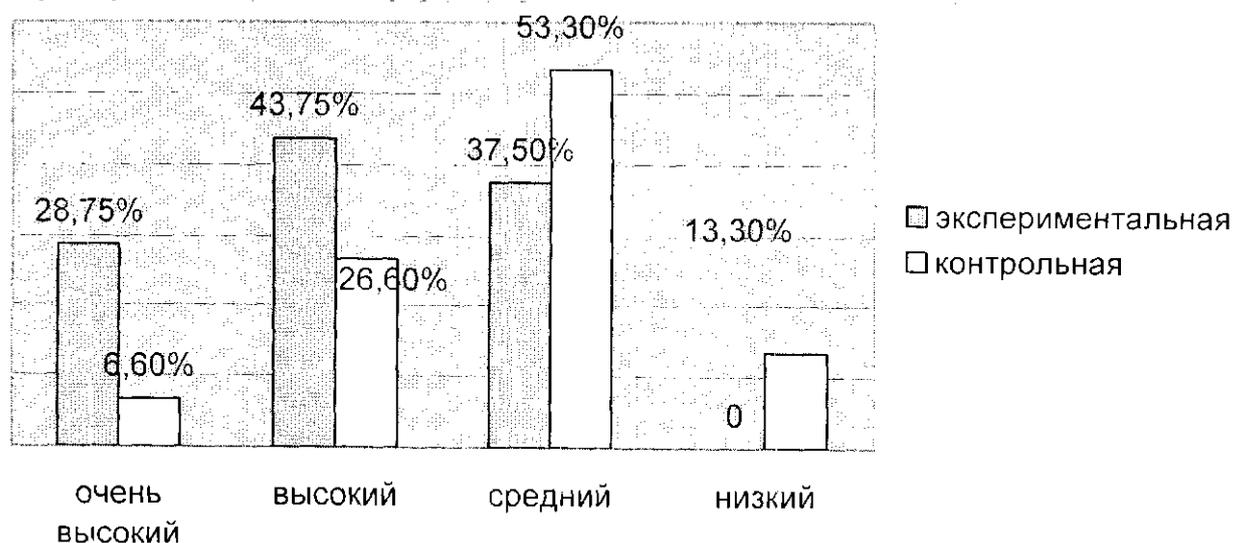
Уровень развития интеллекта в контрольной группе



Сравнив результаты диагностирования в обеих группах мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе очень высокий уровень развития интеллекта на 12,5 % выше, чем в контрольной группе, высокий на 17,5 % выше, средний на 15,8 % меньше, чем в экспериментальной группе, низкий на 13,3 % меньше, результаты отражены в графике 24.

График 24

Сравнительный анализ уровня развития интеллекта в экспериментальном и контрольном классах (%)



Для выявления особенностей прогностической деятельности при проведении контрольного диагностирования использовалась методика «Угадайка» (приложение № 2). Цель проведения методики: исследование особенностей прогностической деятельности; определение особенностей кратковременной и долговременной памяти, мышления; устойчивость, переключаемость, распределяемость внимания, сравнительный анализ констатирующего и контрольного эксперимента.

При проведении данной методики в экспериментальной группе выявлено, что скорость прогнозирования у 43,75 % на высоком уровне это на 12,5% выше, чем результаты констатирующего эксперимента, это говорит о том, что данные учащиеся способны удерживать в памяти свои прогнозы, сопоставлять их с порядком предъявляемых элементов; 56,25 % учащихся в некоторых заданиях затруднялись в прогнозировании, не всегда могли сопоставить прогнозирование с порядком предъявляемых элементов - это говорит о среднем уровне скорости прогнозирования, что на 12,5% выше, чем результаты «0»среза (график 25, таблица 6). Учащихся с низким уровнем прогнозирования нет, это говорит о том, что учащиеся справляются с прогнозированием предъявляемого набора элементов.

График 25

Уровень развития скорости прогнозирования в экспериментальном классе
(%)

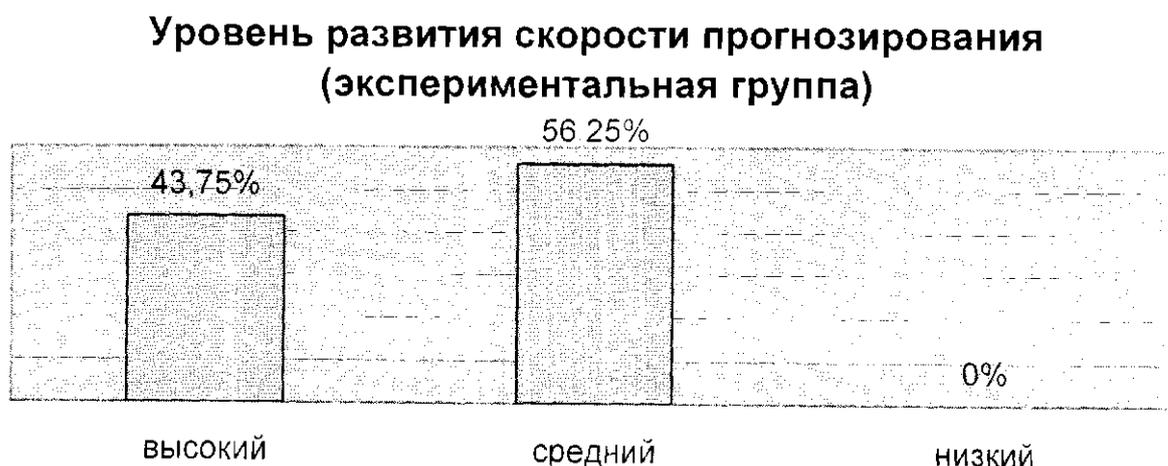


Таблица 6

Сравнительный анализ уровня развития скорости прогнозирования в экспериментальной группе (%)

уровень	«0» срез	«1» срез	«2» срез	Контрольный срез
Высокий	31,25%	31,25%	31,25%	43,75%
Средний	43,75%	50%	56,25%	56,25%
низкий	25%	18,75%	12,5%	0%

В контрольной группе высокий уровень скорости прогнозирования у 6,6% учащихся, сравнив данные результаты с результатами «0» среза, мы можем сделать вывод, что они не изменились, средний уровень 93,3% , что на 20% больше, чем в констатирующем эксперименте, низкий 0%, что на 20% ниже, чем результаты «0» среза, результаты отражены в таблице 7.

Таблица 7

Сравнительный анализ скорости прогнозирования в контрольном классе (%)

уровни	«0» срез	промежуточный срез	контрольный
Высокий	31,25%	13,3%	43,75%
Средний	43,75%	86,6%	56,25%
Низкий	25%	0%	0%

Проанализировав результаты контрольного диагностирования в экспериментальной и контрольной группах, мы можем сделать вывод, что в экспери-

ментальной группе на 24,65 % высокий уровень развития скорости прогнозирования увеличился, средний уровень развития скорости прогнозирования на 37,5 % увеличился, низкий на 12,5 % снизился, результаты отражены в таблице 8.

Таблица 8

Сравнительный анализ скорости прогнозирования в экспериментальном и контрольном классах (%)

уровень	экспериментальная группа	контрольная группа
высокий	43,75%	6,6%
средний	56,25%	93,3%
низкий	0 %	0 %

При исследовании кратковременной памяти: 68,75 % учащихся экспериментальной группы показали высокий результат, что на 31,25% выше результатов констатирующего эксперимента: средний 31,25%, что на 18,75% выше «0» среза, низкий 0%, что на 25% ниже.

При исследовании долговременной памяти: 31,25% высокий результат, 68,75% средний, что на 12,5% выше чем, констатирующий эксперимент., 0 % низкий. У учащихся, которые при проведении констатирующего эксперимента показывали низкие результаты, заметны сдвиги в развитии, на что положительное влияние оказали коррекционные занятия, и заметно увеличили процент развития памяти у этих учащихся, результаты отражены в таблице 9.

Таблица 9

Сравнительный анализ уровня развития памяти в экспериментальной группе (%)

Уровень	«0» срез		«1» срез		«2» срез		контрольный срез	
	кратк.	долг.	кратк.	долг.	кратк.	долг.	кратк.	долг.
высокий	37,5%	25%	31,25%	31,25%	50%	12,5%	68,75%	25%
средний	50%	56,25%	68,75%	43,75%	43,75%	68,75%	31,25%	68,75%
низкий	12,5%	18,75%	0	25%	0%	18,75%	0%	6,25%

В контрольном классе при исследовании кратковременной памяти высокий уровень показали 46,6 % учащихся, данный результат на 13,3% больше, чем результаты констатирующего эксперимента, средний уровень у 53,3% учащихся, низкий у 0% учащихся, что на 13,3% меньше, чем результаты «0» среза. Результаты отражены в таблице 10.

У 6,6 % учащихся высокий уровень развития долговременной памяти, что на 6,6 % выше результатов констатирующего эксперимента, средний уровень развития долговременной памяти у 93,3 % , что на 30,8% выше результатов «0» среза, количество учащихся с низким уровнем развития долговременной памяти - 0 %, что на 33,3% ниже результатов констатирующего эксперимента.

Сравнив результаты контрольного диагностирования в обеих группах, мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе высокий уровень развития кратковременной памяти на 22,15 % выше, чем в контрольной группе, средний уровень развития на 22,05 % ниже, чем в контрольной группе. Высокий уровень развития долговременной памяти на 18,4 % выше, чем в контрольной группе. Средний на 24,55 % ниже, чем в контрольной группе. Учащихся с

низким уровнем развития долговременной памяти в обеих группах нет, что говорит о результативности проведения коррекционной работы .

Таблица 10

**Сравнительный анализ уровня развития памяти в контрольной группе
(%)**

Уровень	«0» срез		«1» срез		«2» срез		контрольный срез	
	кратк.	долг.	кратк.	долг.	кратк.	долг.	кратк.	долг.
высокий	33,3%	0%	53,3%	0%	46,6%	0%	46,6%	6,6%
средний	53,3%	62,5%	40%	66,6%	53,3%	80%	53,3%	93,3%
низкий	13,3%	33,3%	6,6%	33,3%	0%	20%	0%	0%

После проведения контрольного среза в экспериментальной группе, мы получили следующие результаты: у 68,75 % учащихся высокий уровень развития устойчивости внимания, что на 43,75 % больше результатов «0» среза; средний уровень развития 31,25% , что на 12,5% меньше результатов «0» среза; низкий уровень развития снизился на 31,25%. Перключаемость: у 31,25 % учащихся, высокий уровень развития переключаемости внимания, что на 18,75% выше результатов констатирующего диагностирования; средний уровень развития 68,75% , что на 12,5% выше, низкий 0 %, что на 31,25% снизился. Распределяемость: высокий уровень показали 12,5% учащихся, что на 6,25% меньше, чем результаты «0» среза, средний уровень развития у 87,5% учащихся, что на 43,75% увеличился, у 37,5% учащихся низкий уровень развития распределяемости внимания снизился, результаты диагностирования отражены в таблице 11.

Учащиеся, которые показали низкий уровень развития в констатирующем эксперименте, при проведении контрольного среза, задания выполняли правильно, за отведенное время просмотрели необходимое количество колец, и до-

пустили минимальное количество ошибок и замен, что говорит о заметном сдвиге в развитии внимания у этих учащихся.

Таблица 11

Сравнительный анализ уровня развития внимания экспериментальном классе (%)

уровни	«0» срез			«1» срез			«2» срез			контрольный срез		
	уст.	пер.	расп.	уст.	пер.	расп.	уст.	пер.	расп.	уст.	пер.	расп.
высокий	25%	12,5	18,75	43,75	25	12,5	43,75	25	12,5	31,25	68,75	31,25
средний	43,75	56,25	43,75	56,25	68,75	81,25	56,25	68,75	81,25	68,75	31,25	68,75
низкий	31,25	18,75	0	0	6,25	0	0	6,25	0	0	0	0

В контрольном классе: высокий уровень устойчивости у 60% учащихся, что на 33,4% больше показателя констатирующего эксперимента, 40% учащихся показали средний результат, что на 10% меньше результатов «0» среза, низкий уровень устойчивости внимания на 18,75% уменьшился.

Высокий уровень переключаемости внимания у 13,3% учащихся, что на 13,3% больше результатов «0» среза. средний уровень развития у 86,6%, что на 6,7% меньше результатов «0» эксперимента, учащиеся с низким уровнем развития переключаемости внимания нет, что на 6,6% ниже результатов констатирующего среза.

Учащихся с высоким уровнем распределения внимания 13,3%, что на 6,7% больше первых результатов, количество учащихся со средним уровнем развития на 7% уменьшилось, количество учащихся с низким уровнем развития распределения нет, что на 0,35% меньше показателя «0» среза, результаты диагностирования отражены в таблице 12.

Проанализировав и сравнив результаты полученные при контрольном диагностировании мы можем сделать вывод, что заметна незначительная динамика в развитии внимания в контрольной группе.

Таблица 12

**Сравнительный анализ уровня развития внимания в контрольном классе
(%)**

уровни	«0» срез			«1» срез			«2» срез			контрольный срез		
	уст.	пер.	расп.	уст.	пер.	расп.	уст.	пер.	расп.	уст.	пер.	расп.
высокий	26,6	0	13,3	40	6,6	13,3	40	6,6	13,3	60	13,3	13,3
средний	50	93,3	46,6	46,6	93,3	80	46,6	93,3	80	40	86,6	80
низкий	18,75	6,25	20	13,3	0	6,6	13,3	0	6,6	0	0	0

Сравнив результаты контрольного диагностирования в обеих группах, мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе результативность наиболее эффективна, что доказывает значимость коррекционной работы.

Высокий уровень успешности в экспериментальной группе у 25% учащихся, что на 6,25% больше первого показателя, средний уровень успешности у 75% учащихся, что больше на 18,75%: низкий уровень успешности уменьшился на 25%.

В контрольной группе высокий уровень успешности у 20% учащихся, что на 13,4% больше результатов констатирующего эксперимента, средний у 80%, что на 6,7% больше результатов «0» среза, низкий на 20% уменьшился.

Сравнив результаты диагностирования, мы пришли к выводу, что проведенная нами коррекционная работа дала положительный результат.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Неуспеваемость учащихся – это проблема школы. Школа, в которой есть неуспевающие учащиеся, – это школа, выпускающая брак, работающая недостаточно эффективно. Неуспевающие учащиеся – это кандидаты на второгодничество, которое ложится тяжелым бременем на школу в моральном, экономическом и социальном отношениях.

В диссертационной работе «Особенности коррекционной работы со слабоуспевающими учащимися начальных классов» рассматривается сущность понятия «неуспевающие», «слабоуспевающие», раскрываются причины неуспеваемости, особенности коррекционной работы со слабоуспевающими учащимися начальной школы.

При проведении исследовательской работы в качестве экспериментальной группы использовался 3а класс, состоящий из 16 учащихся. В классе 4 отличника, 5 хорошистов и 4 неуспевающих: Балапанова Диана, Касько Витя, Кайдаров Кайрат, Шершенюк Оля. В качестве контрольной группы был взят 3 Б) класс состоящий из 15 учащихся. В данном классе 2 отличника 6 хорошистов, и 3 неуспевающих.

В ходе экспериментальной работы проводились такие методики как: диагностика уровня интеллектуального развития. Цель проведения диагностирования: определение уровня развития интеллекта: «Угадайка» цель проведения диагностики: выявление особенностей прогностической деятельности ; тест Равена цель: определение уровня развития наглядно – образного, словесно-логическое мышления и зрительного восприятия.

После проведения констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группе были получены результаты, где неуспевающие учащиеся показали низкий уровень развития интеллекта, они не справились с заданием на определение аналогий, решение задач на логические взаимосвязи. При комплексном обследовании познавательных процессов – эти учащиеся показали низкий уровень развития, не сформированность познавательных процессов, слабый уровень развития речи, скудный словарный запас.

После проведения констатирующего эксперимента, для экспериментальной группы была разработана программа по коррекции и снижению неуспеваемости, в которую входили специальные дополнительные коррекционно - развивающие занятия, цель которых: развитие уровня интеллекта, развитие познавательных способностей учащихся. Учащиеся контрольной группы занимались

по общеобразовательной программе, без дополнительных коррекционно - развивающих занятий.

После проведения 5 коррекционно - развивающих занятий (через месяц , после проведения «0» среза) было проведено первое промежуточное диагностирование. Проанализировав результаты. Мы можем сделать выводы, что в экспериментальной группе неуспевающие учащиеся продолжали затрудняться с заданиями на решение аналогий, установление логических взаимосвязей. Они показали низкий уровень развития интеллекта. При исследовании памяти Балапанова Диана, Касько Витя показали средний уровень развития памяти, средний уровень развития речи.

После проведения «1» промежуточного среза, коррекционно- развивающая программа была усложнена и были разработаны 5 занятий на следующий месяц , после чего был проведен «2» промежуточный срез, результаты которого на 25% выше , чем результаты «1» среза. У слабоуспевающих учащихся повысился уровень развития интеллекта, средний уровень развития памяти, внимания, речи, но на низком остался уровень развития успешности.

После проведения «2» промежуточного диагностирования учащиеся занимались 2 месяца по общеобразовательной программе, без коррекционных занятий, после чего было проведено контрольное диагностирование.

Анализ результатов показал, что неуспеваемость учащихся была преодолена, Балапанова Диана, Касько Витя, Кайдаров Бауржан, Шерпиенюк Оля показали средний уровень развития интеллекта, средний уровень развития познавательных процессов. Увеличился очень высокий уровень развития интеллекта на 12,5% , на 18,75% увеличился высокий уровень развития внимания.

В контрольной группе динамика развития уровня интеллекта повысилась на 6,6%, но количество неуспевающих учащихся осталось не измененным.

Сделав анализ диагностирования экспериментальной и контрольной групп, мы можем сделать вывод, что неуспеваемость учащихся можно преодолеть, для этого учителю необходимо организовать деятельность так, чтобы она включала в себя развивающие занятия. Нами разработаны методические реко-

мендации для организации деятельности педагогов по преодолению неуспеваемости у учащихся начальных классов

Методические рекомендации для организации деятельности педагогов по преодолению неуспеваемости :

1. Эффективность обучения определяется в конечном итоге характером отношения учащихся к учению, характером их учебной работы. Это отношение во многом зависит от того, осознают ли учащиеся личностную и общественную значимость учебной работы, понимают ли они крайнюю необходимость и важность для самого ученика и для общества активной, творческой, систематической и упорной работы. Поэтому организация учебного процесса должна быть такой, чтобы каждому ученику была ясна личностная и общественная значимость его активной, творческой и упорной учебной работы и основным показателем была бы оценка именно такой учебной работы ученика.

2. Для того чтобы интенсифицировать учебную работу каждого ученика, недостаточно прямого воздействия учителя на ученика. Более эффективным средством является воздействие на него через ученический коллектив. А для этого нужно, чтобы ученическая группа была подлинным коллективом, референтным по отношению к каждому его члену.

Поэтому учебный процесс должен проводиться в органическом единстве коллективных, фронтальных и индивидуальных форм учебных занятий при определяющем характере общей коллективной деятельности учащихся.

3. Для того чтобы своевременно выявлять любое отставание в учении каждого ученика и тут же его восполнять, текущий контроль должен иметь всеохватывающий характер. Это значит, что контроль должен проводиться по каждому элементу содержания учебной программы и охватывать одновременно всех без исключения учащихся. Для этого, очевидно, необходимо привлечение самих учащихся к проведению текущего контроля и оценки в форме взаимо- и самоконтроля, взаимо- и самооценки под руководством учителя.

4. Для преодоления неуспеваемости учащихся учителям, психологу необходимо разрабатывать коррекционно - развивающие занятия, при составлении данной

программы необходимо учитывать особенности коррекционной работы, в программу которых входят занятия на развитие познавательных процессов, развивающие игры и упражнения, игры направленные на развитие двигательной моторики, на уроках проводятся дидактические игры и упражнения. Вся коррекционно – развивающая программа направлена на устранение неуспеваемости учащихся и развитие интеллектуальных способностей.

5. Важнейшим фактором повышения эффективности обучения является субъективный и осознанный характер деятельности ученика в учебном процессе. Ученик должен быть не только объектом педагогических воздействий учителей, но и активным субъектом учебно-воспитательного процесса. Важным средством для этого является ролевое участие школьников в организации и проведении всего учебного процесса. Это означает, что в каждом классе организуется ученическое самоуправление, которое организует не только общественную жизнь класса, но и значительную часть учебной работы (текущий контроль, оценку и учет учебной работы учащихся, взаимопомощь в восполнение пробелов у отдельных учащихся, подготовку к урокам и т.д.)

6. Эффективность учебной работы учащихся зависит от развития у них способности к обучению, способности разумно и правильно учиться. Для этого они должны овладеть обще учебными умениями и навыками. Поэтому овладение обще учебными умениями и навыками должно быть включено в учебные программы учителей по каждому учебному предмету.

7. Эффективность учебной работы учащихся в конечном итоге определяется характером их личностной воспитанности, их нравственными и социальными качествами. Поэтому обучение должно проводиться так, чтобы оно в максимальной степени способствовало воспитанию каждого ученика как высоко-нравственной, творчески активной и социально зрелой личности.

8. Эффективность обучения, характер отношения ученика к учебной работе зависят и от того, какова жизнь ученика в школе и классе, удовлетворяет ли эта жизнь его потребности и особенно потребность в эмоциональном насыщении, с

какими чувствами он идет в школу, какие эмоции и чувства вызывает у него учебно-воспитательный процесс.

Жизнь учащихся в школе, учебный процесс, уроки и внеклассные и внешкольные занятия и мероприятия должны быть так организованы, чтобы в них могли и хотели принимать активное участие все школьники, чтобы они вызывали, формировали и развивали у каждого школьника его личностные интересы и склонности. Взаимоотношения между учителями и учащимися должны быть основаны на оптимистическом отношении учителя к каждому ученику: учитель должен верить в возможности и силы ученика. Он должен выявлять лучшие и сильные стороны каждого ученика и, опираясь на них, вместе с учеником бороться с его слабыми качествами. Для того чтобы бороться с недостатками того или иного ученика, учитель должен искать его достоинства и создавать условия, чтобы каждый ученик добился успеха в какой-либо области. Ученик, который в школе не достигает успеха, становится неудачником, чувствует себя таковым, и тем самым он обречен на неуспех в учебной работе. Надо исходить из постулата, что хотя воспитание, школа и учитель не всемогущи, но их возможности велики и надо в максимальной степени использовать эти возможности, опираясь на глубокое и всестороннее знание ученика, его особенностей и качеств.

Чтобы предотвратить неуспеваемость, надо своевременно выявлять образовавшиеся пробелы в знаниях, умениях и навыках учащихся и организовать своевременную ликвидацию этих пробелов. Так организовать учебный процесс, жизнь учащихся в школе и в классе, чтобы вызвать и развить у учащихся внутреннюю мотивацию учебной деятельности, стойкий познавательный интерес к учению.

9. Взаимоотношения между учителями и учащимися должны быть основаны на оптимистическом отношении учителя к каждому ученику: учитель должен верить в возможности и силы ученика и, опираясь на них, вместе с учеником бороться с его слабыми качествами. Для того чтобы бороться с недостатками того или иного ученика, учитель искать его достоинства и создавать условия, чтобы

каждый ученик добился успеха в какой-либо области. Ученик, который в школе не достигает успеха, становится неудачником, чувствует себя таковым, и тем самым он обречен на неуспех в учебной работе.

Мы считаем, что только при осуществлении указанных условий можно добиться полной успеваемости учащихся, предупредить отставание и неуспеваемость учащихся.

Выводы по второму разделу

Эффективность обучения определяется в конечном итоге характером отношения учащихся к учению, характером их учебной работы. Это отношение во многом зависит от того, осознают ли учащиеся личностную и общественную значимость учебной работы, понимают ли они крайнюю необходимость и важность для самого ученика и для общества активной, творческой, систематической и упорной работы.

Поэтому организация учебного процесса должна быть такой, чтобы каждому ученику была ясна личностная и общественная значимость его активной, творческой и упорной учебной работы и основным показателем была бы оценка именно такой учебной работы ученика.

Для того чтобы интенсифицировать учебную работу каждого ученика, недостаточно прямого воздействия учителя на ученика. Более эффективным средством является воздействие на него через ученический коллектив. А для этого нужно, чтобы ученическая группа была подлинным коллективом, референтным по отношению к каждому его члену.

Поэтому учебный процесс должен проводиться в органическом единстве коллективных, фронтальных и индивидуальных форм учебных занятий при определяющем характере общей коллективной деятельности учащихся.

Для того чтобы своевременно выявлять любое отставание в учении каждого ученика и тут же его восполнять, текущий контроль должен иметь всеохватывающий характер. Это значит, что контроль должен иметь всеохватывающий характер. Это значит, что контроль должен проводиться по каждому элементу содержания учебной программы и охватывать одновременно всех без исключения учащихся. Для этого, очевидно, необходимо привлечение самих учащихся к проведению текущего контроля и оценки в форме взаимно - и самоконтроля, взаимно- и самооценки под руководством учителя.

Важнейшим фактором повышения эффективности обучения является субъективный и осознанный характер деятельности ученика в учебном процессе. Ученик должен быть не только объектом педагогических воздействий учите-

лей, но и активным субъектом учебно- воспитательного процесса. Важным средством для этого является ролевое участие школьников в организации и проведении всего учебного процесса. Это означает, что в каждом классе организуется ученическое самоуправление, которое организует не только общественную жизнь класса, но и значительную часть учебной работы (текущий контроль, оценку и учет учебной работы учащихся).

Жизнь учащихся в школе, учебный процесс, уроки и внеклассные и внешкольные занятия и мероприятия должны быть так организованы, чтобы в них могли и хотели принимать активное участие все школьники, чтобы они вызывали, формировали и развивали у каждого школьника его личностные интересы и склонности. Взаимоотношения между учителями и учащимися должны быть основаны на оптимистическом отношении учителя к каждому ученику: учитель должен верить в возможности и силы ученика. Он должен выявлять лучшие и сильные стороны каждого ученика и, опираясь на них, вместе с учеником бороться с его слабыми качествами. Для того чтобы бороться с недостатками того или иного ученика, учитель должен искать его достоинства и создавать условия, чтобы каждый ученик добился успеха в какой – либо области. Ученик, который в школе не достигает успеха, становится неудачником, чувствуя себя таковым, и тем самым он обречен на неуспех в учебной работе.

Надо исходить из постулата, что хотя воспитание, школа и учитель не всемогущи, но их возможности велики, и надо в максимальной степени использовать эти возможности, опираясь на глубокое и всестороннее знание ученика, его особенностей и качеств.

Заключение

Работая над темой: «Особенности коррекционной работы со слабоуспевающими учащимися начальных классов» мы установили, что особенностью и основными средствами педагогической коррекции дисгармонии развития, эмоциональной нестабильности, неразвитости произвольности поведения, является понимание, сочувствие со стороны педагога, снятие напряжения, рационализация воспитательно-образовательного процесса, выравнивание культурно-образовательных возможностей детей. И при этом важную роль играет метод личной перспективы, создающий у ребёнка веру в свои возможности. Доверие к ребёнку, формирование реально осознаваемых и реально действующих мотивов его поведения, анализ конфликтных ситуаций, в которые он часто попадает, личный пример педагога, дальнейшее позитивное воздействие педагога своим авторитетом на отношения ребёнка, со сверстниками, помогает корректировать высокую тревожность запущенных детей, преодолевать трудности общения, неадекватность поведения и повышает тем самым социальный статус ребёнка. Проведение коррекционных занятий направленных на развитие познавательной сферы учащихся, помогут искоренить неуспеваемость и повысить качество знаний учащихся начальной школы.

Мы считаем, что выдвинутая нами гипотеза, подтвердилась, если в процессе обучения для неуспевающих учащихся разрабатывать индивидуальные коррекционные программы по снижению причин неуспеваемости, то это будет способствовать лучшему усвоению учебного материала и повышению качества знаний у слабоуспевающих учащихся.

В арсенале педагога обязательно должны быть такие коррекционные методы, как наглядные опоры в обучении, комментируемое управление, поэтапное формирование умственных действий, опережающее консультирование по трудным темам. В силу особенностей учебной деятельности запущенных школьников нужны учебные ситуации с элементами новизны, занимательности, опора на жизненный опыт детей, а также щадящая учебная нагрузка, разработка коррекционных занятий по профилактике и преодолению неуспеваемости уча-

шихся. Решающая роль принадлежит методу ожидания завтрашней радости, к которому прибегают многие опытные педагоги. Психологическая коррекция социально педагогически запущенных детей. Эта группа методов коррекции классифицируется по объекту (запущенный ребёнок, его воспитательный микро социум) и по предмету. К методам психокоррекции индивидуально-типологических особенностей личности запущенного ребёнка, относятся методы развития произвольности двигательной, познавательной, эмоциональной сферах, поведении и общении, методы коллективной тренировки вербального интеллекта и методы терапии средствами искусства.

Нарушения учебной деятельности можно корректировать с помощью методов снижения значимости учителя на уроке, снижения потребностей, связанных с внутренней позицией школьника, методы снижения чувствительности к оцениванию, формирование адекватной самооценки школьных достижений. Эти методы используются на фоне метода рекламации и ориентирования школьных страхов запущенного ребёнка. Нарушение развития самосознания запущенного ребёнка требует применения таких методов, как психологический массаж, идентификация, зеркальное отражение, подтверждение уникальности ребёнка, развитие позитивного восприятия других. Можно дополнить эту группу методом самовнушения — «Я хочу;» «Я могу;» «Я буду.»

Средства профилактики и коррекции социально педагогической запущенности разнообразны по объекту, предмету, цели и содержанию. Их целесообразное сочетание в практической деятельности педагогов и психологов, направлять на преодоление недостатков развития личности ребёнка, улучшение условий его обучения и воспитания могут дать положительные результаты.

Работая над данной проблемой, я поняла необходимость индивидуального подхода, как нужно осуществлять его в обучении, как его осуществляют в разных школах разные учителя, на чём они основываются при проведении индивидуального и дифференцированного подхода, выявила основные причины неуспеваемости и запущенности детей, определила и описала способы преодоления педагогической запущенности и способы её искоренения с начала обуче-

ния детей в школе. Необходимо постоянно помнить, что осуществление индивидуального подхода невозможно без педагогического такта по отношению к учащимся, т.е. способности находить, правильный, умелый подход к ученику.

Работа с запущенными в воспитательном отношении детьми представляет большие трудности, требует времени, сил, настойчивости и терпения. Но результат обычно целиком оправдывает затраченное время и силы. При этом всегда надо помнить: легче предупредить возникновение отрицательных привычек и проявлений личности, нежели потом ликвидировать уже укоренившиеся привычки и проявления, корректировать личность. И если мы сумеем правильно поставить воспитательную работу со школьниками с первых дней их пребывания в школе и нейтрализовать отрицательное влияние семьи, то не будет ни трудных детей, ни неудач, ни провалов, в благородном деле формирования личности человека. Поэтому учителю в обязательном порядке необходимо знать причины неуспеваемости младших школьников, индивидуальные особенности этих детей, а также учитель должен знать как организовывать свою работу с неуспевающими детьми, чтобы процесс обучения и воспитания был более эффективен.

Список использованных источников

1. Абасов З. Эта вечная проблема – неуспеваемость//Директор школы 2003, № 3, С.22-28.
2. Бабанский Р.К. и др. Педагогика высшей школы. – Алматы, 1989
3. Бабанский Ю.К. О причинах неуспеваемости школьников и путях ее предупреждения. Ростов на Дону, 1989
4. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ребенка? - М.: Просвещение , 1991
5. Безруких Л.М., Ефимова С.П. Как помочь хорошо учиться. М., 2003
6. Бескоровайная Л.С. Настольная книга учителя начальных классов. Ростов - на Дону : Финикс, 2002
7. Баженов В.Г. Баженова В.П. Предупреждение педагогической запущенности школьников – Алматы: Мектеп, 1989
8. Бухвалов В.А., Плинер Я. Г. Педагогическая экспертиза школы.- Москва: Педагогический поиск, 2000
9. Большая Советская Энциклопедия – М.: Советская энциклопедия, 1972- Т.10.- 591
10. Волкова С.И., Столярова Н.Н. Развитие познавательных способностей детей на уроках математики.// Начальная школа- 1992, № 2 - с.7-8
11. Волошина М.И. Активизация познавательной деятельности младших школьников на уроках математики.// Начальная школа- 1992, № 6 - с.9-10
12. Воскобойников В.М. Как определить и развить способности ребенка. СПб: Респекс, 1996
13. Воробьев Г.Г. Школа будущего начинается сегодня- М.: Просвещение, 1991
14. Воспитание младшего школьника: пособие для студентов средних и высших учебных заведений, учителей начальных классов и родителей/ сост. Л.В. Ковинко. М., 2000

15. Василевич Л.П. Дневник самопознания. Минск, 2002
16. Воспитание младшего школьника: пособие для студентов средних и высших учебных заведений, учителей начальных классов и родителей / Сост. Л.В. Ковинько. М.; 2000
17. Воспитательная работа в школе: Методическое пособие, Псков, 1994
18. Государственный стандарт образования Республики Казахстан - Алматы, 2002
19. Гликман И. Как стимулировать желание учиться// Народное образование, 2003, №2 –с.137- 140
20. Гликман И. Рекомендации по организации работы с учащимися, имеющими низкие учебные возможности// Завуч, 2004, №4- с.100- 108
21. Герасимов С.В. когда учение становится привлекательным - М.: 1993
22. Гегель. Сочинения- М., 1946- Т.VII- с.82
23. Гишпенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М., 2000
24. Газман О.С. Педагогика свободы и педагогика необходимости. М., 1999
25. Давыдов В.В. Психологическое развитие в младшем школьном возрасте- М., 1993
26. Древис У., Фурман Э. Организация урока- М.: Просвещение, 1991
27. Дереклеева Н.И. Родительские собрания «Вако» Москва, 2004
28. Ежкова Н. Поговорим о свободном времени младших школьников М., 2002 № 10 - с.36-41
29. Закон « Об образовании» Республики Казахстан. Астана, 2000
30. Зотов Ю.Б. Организация Современного урока- М.: Просвещение, 1984
31. Имею право. Сборник игр и задач для тебя и твоих друзей. М., 1999
32. Игры- обучение, тренинг, досуг.../ Под ред. В.В.Петрушинского. М., 1994
33. Карпова Е.В. Дидактические игры. Ярославль, 1991
34. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога- М.: Знание; 1992
35. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости – М., 1992

- 36.Катович Н.К. Модели воспитания школьников. Минск, 2002
- 37.Колягин Ю.М., Авдеева Т.К. Еще раз о занимательности в обучении младших школьников.// Вопросы. - 1992, № 4- с.9-10
- 38.Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Ярославль «Академия развития», 1997
- 39.Карпова Е.В. Дидактические игры. Ярославль, 1997
- 40.Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Ярославль «Академия развития», 1997
- 41.Кабум У.Т. Воспитание в современной школе. Мн., 1995
- 42.Козлова О.Н. Введение в теорию воспитания. Пособие для преподавателей. М., 1994
- 43.Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. Екатеринбург, 1997
- 44.Лещенко М.В. О чем рассказал детский рисунок.// Вопросы психологии.- 1992, № 4- с. 15-17
- 45.Т.И.Линго «Игры, ребусы, загадки» -Ярославль, 1998
- 46.Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему ученику. М.: Ось –89,2001
- 47.Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителем- М.: Педагогический поиск, 2000
- 48.Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: МОДОК- 2003
- 49.Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. М., 1999
- 50.Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников.- М.: 1993
- 51.Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе.- М.: Просвещение, 1990
52. Михайлова М.А. Детские праздники, игры, забавы - Ярославль, 1997
- 53.Минияров В.М. Психология семейного воспитания. М., 2000
- 54.Мещкевич Ж.И. Социальная работа с семьей: мир взрослых и детей. Минск, 2002
- 55.Михайлова М.А., Горбина Е.В. Поем, играем, танцем дома и в саду. Ярославль, 1997

56. Мудрик А.В. Общение школьников. М., 1997
57. Нугманова К. Познавательное развитие как основной аспект формирования ценностей ориентации // ВШК- 2001, № 4,5,- с. 20-23
58. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. Психолого - педагогический аспект: Сб. научных трудов. Под. ред. Е.Д. Божович- М.: Новая школа, 1995
59. Оконь В. Введение в общую дидактику.- М., 1990г
60. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога- М., Просвещение, 1996
61. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальных классах.- М.: Творческий центр, 1999
62. Педагогика начальной школы. Владос-2001
63. А.Павлов Десять ошибок в воспитании, которые все когда-нибудь совершали // Воспитание школьника, 2001, №8 - с. 36-39
64. Психолого - педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. М.И. Лукьянова – М.: Сфера, 2004
65. Практическая психология: Учебно - методическое пособие. Минск, 1997
66. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова и др.; Под ред. И.В.Дубровина – М., Просвещение ,1991
67. Работа с родителями: Сборник статей./ Под общей ред. Осиповой М.Н., Бутрим Г.А., Минск: У.П. «Экоперспектива», 2003
68. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании М.: Владос ,1996
69. Реморенко И. Игровая педагогика // Управление школой -- 2001 № 4 – с.2-6
70. Райнпрехт Х. Воспитание без огорчений / пер. с нем. Н.Брусковой. М., 2000
71. Сатыбалдиев Б.Д. Тренинг, 1-4 кл.: методическое пособие для школьников, Алматы, 2003

- 72.Справочник администрации школы (часть 2). – М.: Педагогический поиск, 2000
- 73.Сонин В.А. Психологический практикум. М., 1998
- 74.Сикорский И.А. Ребенок как целостность // Школьный психолог, 2005 №5 – с.2-7
- 75.Сизанов А.Н. Тесты и психологические игры, Минск.: Харвест, 2003
- 76.Селиванов В.С. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания. М., 2000
- 77.Тихомирова Л.Ф. Познавательные способности, Ярославль –2000
- 78.Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Популярное пособие для родителей и педагогов - Ярославль: Академия развития, 1996
- 79.Титова Е.В. Если знать как действовать. Разговор о методике воспитания. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993
- 80.Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под. Ред.В.А.Караковского, Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой М.,1999
- 81.Филимонова Г. Игра как средство формирования познавательной самостоятельности учащихся в контексте непрерывного образования // Высшая школа Казахстана – 2002 - № 1 – с. 102-108
- 82.Фридман Л.М. Опыт предотвращения неуспеваемости // Завуч ,1999 №7-стр. 34- 48
- 83.Филимонова И.И. Через занимательное – к развитию личности. М., 2000
- 84.Фридман Л.М. Опыт предотвращения неуспеваемости // Завуч, 1999 №8 – с. 29-40
- 85.Фридман Л.М, Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя - М.: Просвещение, 1991
- 86.Холт Дж. Причина детских неудач. СПб., 1996
- 87.Цетлин В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся - М.: Знание, 1989

- 88.Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности-
Москва: Владос, 1999
- 89.Шмаков С.А. Игры учащихся - феномен культуры. М.: Новая школа, 1994
- 90.Школа радости, методическая копилка для учителей начальных классов.
Ростов на Дону «Феникс»- 2002
- 91.Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань, 1991
- 92.Яковлев В. Игры для детей – М., 1993
93. Якунин В.А. Педагогическая психология СПб,- 1998