|  |  |
| --- | --- |
| **Содержание** |  |
| **Введение** | 3 |
| **Глава 1.** Теоретические обоснования проблемы в психолого-педагогической литературе. | 7 |
| * 1. Психологическая характеристика школьников с

трудностями в обучении. | 7 |
| 1.2.Определение понятия «трудность»; классификация, причины трудностей. | 14 |
| 1.3.Особенности психологической помощи детям с трудностями в обучении. | 20 |
| **Глава 2.** Экспериментальное исследование. Эффективность применения системы коррекционно-диагностической работы по преодолению трудностей… | 26 |
| 2.1.Диагностика трудностей обучения на начальном этапе эксперимента. | 26 |
| 2.2.Организация коррекционной работы с младшими школьниками по преодолению недостатков когнитивной сферы. | 29 |
| 2.3.Диагностика трудностей обучения на конечном этапе эксперимента. | 34 |
| **Заключение** | 37 |
| **Библиографический список использованной литературы** | 40 |
| **Приложения** | 43 |

**ВВЕДЕНИЕ**

Освоение любой деятельности сопряжено с определенными трудностями. Учебная деятельность, в силу своей специфики, обладает объективной сложностью, т.к. учащийся постоянно осваивает то, чего он раньше не знал, чем не владел, сталкиваясь при этом, естественно, с многочисленными трудностями. Одни школьники преодолевают эти трудности относительно легко, другие - только путем мобилизации всех своих ресурсов, третьи - вообще без посторонней помощи не способны самостоятельно разрешить возникшие проблемы.

 Особую остроту данная проблема приобретает в младшем школьном возрасте. Это связано с тем, что младший школьник только лишь окунается в атмосферу школьной жизни, учебная деятельность предъявляет к нему такие требования, которые не предъявлялись на предшествующих этапах его развития. Поэтому, сталкиваясь с трудностями, не все младшие школьники в силу своих личностных и интеллектуальных особенностей могут их преодолеть. Трудности обучения в начальных классах существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой. Именно в этот период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, который пополняется в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующие учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, не овладение начальными знаниями и умениями приводит к чрезмерным трудностям в овладении школьной программой. Диагностирование причин трудностей в обучении и оказание ребенку своевременной коррекционной помощи поможет справиться с неуспеваемостью.
 Понятие «трудность» неоднократно рассматривалась в трудах психологов. Н.А. Подымов, Е.А. Домырева изучали преодоление различных преград, возникающих на пути удовлетворения потребностей человека, мешающих достижению его целей.(3) М. Тышкова, Е.Е. Данилова, В.В. Ковалев, Д.Н. Исаев рассматривали «трудные ситуации». (4) Проблема типичных трудностей в обучении изучена в работах А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой, Ю.З. Гильбух, Н.П. Локаловой.(2,10,14) Причины трудностей в учебной деятельности учащихся в школе рассматривались многими педагогами и психологами (Л.С.Славина, Н.Ф.Круглова, Н.П.Слободяник, А.Р. Лурия, Н.Я.Семаго, Л.В. Орлова, Н.Г.Лусканова, М.М.Безруких, В.В.Шмидт, Ю.К. Бабанский).(6,13,17,19,20,23,25)

Многие трудности в учебе образуют своего рода «порочный круг», в котором каждый нежелательный фактор вначале вызывается внешними обстоятельствами, а затем порождает другие нежелательные факторы, последовательно усиливающие друг друга. Поэтому чаще всего психологу нужно искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика, и стремиться в комплексе устранить их.

*Цель работы.* Данная работа нацелена на диагностику трудностей младшего школьника, вызванных неуспеваемостью и выбор путей их преодоления.

Для достижения этой цели были поставлены следующие *задачи:*

а) анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме;

б) выделение типичных трудностей, возникающих у младшего школьника в учебной деятельности;

в) подбор диагностических методик для изучения психологических причин трудностей;

г) определение направления и содержание коррекционной работы по оказанию помощи ребенку;

д) изучение конкретных трудностей, возникающих у младших школьников, и оказание им помощи.

*Предметом* исследования является процесс диагностики и коррекции трудностей младших школьников.

*Объектом* исследования является трудности в обучении как психолого-педагогическое явление.

Гипотеза исследования - разработанная система работы для устранения учебных трудностей младших школьников эффективна при соблюдении следующих условий:

* учет индивидуальных особенностей и состояния здоровья ребенка;
* независимая оценка результатов работы и функционального состояния ребенка не реже двух раз в год;
* наличие современных методов психофизиологической и психологической диагностики трудностей, их причин, выделения их особенностей;
* опора при обучении на сформированные функции и параллельное «подтягивание» несформированных функций в системе специальных занятий;
* совместная работа и единая тактика работы школы и семьи при организации помощи ребенку, имеющему школьные проблемы.

Методы исследования:

- сравнительно-сопоставительный анализ литературы по данной проблеме;

- наблюдение;

- тестирование;

- беседа;

- анкетирование;

- эксперимент.

Источниками работы явились теоретико-методические труды исследователей в области психологии и педагогики о трудностях в обучении, их диагностике и коррекции.

**База исследования**: младшие классы МОУ СОШ №1 г.Новоульяновска.

**Практическая значимость**: работа может быть использована учителями и практическими психологами при углубленном изучении данного вопроса.

1. **Теоретические обоснования проблемы в психолого-педагогической литературе.**
	1. **Психологическая характеристика школьников с трудностями в обучении.**

Несмотря на различие причин неуспеваемости у разных школьников, учащиеся с трудностями в обучении имеют достаточно много одинаковых черт и особенностей, что позволяет дать им общую психологическую характеристику.

Категории слабоуспевающих и неуспевающих школьников:

• дети с умственной отсталостью (легкая степень олигофрении);

• дети с временной задержкой психического развития;

• педагогически запущенные дети;

• дети с ослабленным слухом и зрением;

• дети в целом с нормальным психическим развитием, но имеющие недостаточный уровень сформированности отдельных психических функций либо по уровню их развития, относящиеся к нижней границе нормы.

 Именно эта, последняя, группа отстающих в учении школьников и будет находиться в центре внимания данной работы.

Их общая характеристика состоит в следующем. Они обычно не принимают активного участия в работе класса, не обнаруживают склонности к самостоятельному умственному труду, характеризуются более низким уровнем работоспособности, чем хорошо успевающие одноклассники. Они медленнее воспринимают материал и требуют длительного времени для его осмысления. Знания усваиваются этими детьми неполно, без достаточного осмысления, часто лишь весьма поверхностно или совсем не усваиваются. Дети не умеют применять имеющиеся знания в новых условиях учебной работы.

К числу конкретных трудностей слабоуспевающих учеников относятся, в частности, низкий уровень развития умения планировать, значительные затруднения у них вызывает необходимость устанавливать логические связи между частями усваиваемого содержания, отделять главное от второстепенного.

Темп усвоения и выполнения заданий у них бывает более медленный, чем у остальных учеников. Так, по данным Ю. К. Бабанского, переписывание текста из 50 слов слабоуспевающие школьники выполняли в 1,5 раза медленнее, при этом допустили в 3 раза больше ошибок, чем хорошо успевающие. Темп чтения у них в 1,7 раза ниже, чем у хорошо успевающих учащихся, а темп вычислений — в 2 раза ниже, чем у их одноклассников с более высокой успеваемостью. (3)

Естественным и закономерным результатом такого низкого качества учебной деятельности является все возрастающий рост трудностей в усвоении учебной программы и, как следствие, низкая успеваемость этих учеников.

Стремясь выполнить задания, они прибегают часто к наиболее легкому для них механическому заучиванию и бездумному выполнению упражнений. В их работе выступает стиль «проб и ошибок», который, к сожалению, нередко на начальных этапах обучения приводит к положительному результату. Такую «маскировку» учитель часто не замечает, положительно оценивает выполненное таким образом задание, что ведет к закреплению этого порочного стиля учебной работы.

Ребенок шел «наощупь», без понимания и осмысления того, что делает. И хотя он, так или иначе, пришел к правильному ответу, не знает, не понимает, не может объяснить, почему выполненные им действия оказались верными. Поэтому даже правильное решение не продвигает такого ученика в усвоении материала и не способствует его умственному развитию.

Отставание в интеллектуальной работе усиливается нарастающими эмоциональными отрицательными переживаниями. Постоянные неудачи, упреки родителей, учителей вызывают сначала огорчение, затем переживание безнадежности и равнодушия, появляется неуверенность в своих силах, формируется низкая самооценка. Учение становится для них пыткой. Малоэффективные способы учебной работы приводят к возникновению отрицательного отношения ребенка к учению и к школе, к потере чувства собственного достоинства.

У таких учащихся наблюдаются недостаточность развития всех познавательных процессов.

*Восприятие* - часто ограничено, дети указывают лишь резко выделяющиеся признаки объектов, не проявляют стремления к систематическому их анализу. Это приводит к фрагментарности и поверхностности знаний, что особенно отчетливо проявляется в ситуациях оперирования этими знаниями при решении различных задач.

*Внимание -* легко отвлекаемое, пониженная работоспособность при интеллектуальной деятельности в целом, при овладении новым способом действий и наличии отвлекающих факторов, определенные трудности возникают и при необходимости распределять внимание.

*Память –* на хорошо знакомый материал память не ниже, чем у других учащихся. Однако когда нужно запомнить и воспроизвести материал, требующий осмысления, они воспроизводят значительно меньше, и по содержание удерживают в памяти по преимуществу бросающиеся в глаза несущественные детали или положения, знакомые им ранее, опустив те части, где дается обобщенное изложение нового. При запоминании действуют чисто механически, многократно повторяя, «зубря» учебную информацию. Не осмысливая материал, подлежащий запоминанию, они запоминают много несущественного, поэтому при воспроизведении превалируют внешние детали, а закономерные связи упоминаются редко.

*Мышление* - особенно низко развит уровень мыслительных операций анализа и обобщения, что приводит к большим затруднениям при решении задач, содержащих не только необходимые, но и излишние, несущественные данные. При выполнении заданий трудности касаются не столько выделения существенных признаков, сколько абстрагирования от несущественных. Испытывают большие затруднения, когда решение задач требует проявления гибкости (переключения с одного хода мыслей на другой, иногда обратный; понимание относительности в связях и признаках объектов и др.). Складывающиеся системы знаний отличаются меньшей дифференцированностью, и поэтому они испытывают затруднения в тонком разграничении сходного учебного материала, требующего выполнения разных действий и использования различных учебных приемов. Определенные трудности при усвоении учебного материала создают возрастные особенности мыслительной деятельности младших школьников:

           - конкретность мышления (она затрудняет понимание школьником переносного значения слов и словосочетаний, пословиц, аллегорий; математического содержания задачи в связи с сосредоточенностью на ее сюжетной стороне),

- синкретичность мышления (отсутствие необходимого и достаточного анализа всех данных, что приводит к неправильным умозаключениям и ошибочным решениям задач),

-недостаточная обобщенность мышления (обусловливает затруднения при образовании понятий, которые основываются на выделении существенных признаков в учебном материале),

-однолинейность мышления (т.е. прикованность к какой-либо одной стороне рассматриваемого предмета или ситуации, неумение видеть и удерживать в сознании одновременно разные стороны, различные признаки одного и того же предмета, неумение оперировать одновременно всеми нужными для решения задачи данными, обусловливает решение задачи только одним способом),

- инертность мыслительной деятельности (приводит к образованию шаблонов мышления, к стереотипности действий, несмотря на изменение условий; может затруднять переход от прямого способа действий к обратному; проявляться в трудностях при переводе из одной формы в другую, например, из буквенной формы в цифровую).

Среди школьников испытывающих трудности в обучении можно выделить определенную категорию детей, которые характеризуются отсутствием необходимого уровня познавательной активности. Л. С. Славина назвала детей, отличающихся этой особенностью, «интеллектуально пассивными». Интеллектуально пассивные школьники отличаются нормальным интеллектуальным развитием, которое легко обнаруживается в игре и практической деятельности. Однако в учении они производят впечатление крайне неспособных, даже иногда умственно отсталых, так как не могут справиться с самыми элементарными учебными заданиями. Анализируя особенности интеллектуальной деятельности этой группы школьников, Л. С. Славина приходит к выводу, что самостоятельная интеллектуальная задача, не связанная с игрой или практической ситуацией, не вызывает у этих детей интеллектуальной деятельности. Они не привыкли и не умеют думать, для них характерно наличие отрицательного отношения к умственной работе и связанное с этим отрицательным отношением стремление избежать активной мыслительной деятельности. Поэтому в учебной деятельности при необходимости решать интеллектуальные задачи у них появляется стремление использовать различные обходные пути (заучивание без понимания, угадывание, стремление действовать по образцу, пользование подсказкой и т. д.). (22)

Л.Л.Орлова выделяет два вида интеллектуальной пассивности:

1) интеллектуальная пассивность как следствие несформированности приемов интеллектуальной деятельности;

2) интеллектуальная пассивность как следствие негативного развития мотивационно-потребностной сферы личности. (22)

По широте проявления различают общую и частичную (избирательную) интеллектуальную пассивность. Показателями интеллектуальной пассивности являются: отсутствие инициативы в интеллектуальной деятельности; прекращение умственной работы при отсутствии значимого подкрепления; избегание интеллектуального напряжения; отсутствие «умственного удивления»; низкая работоспособность в этой области.

По характеру интеллектуальной пассивности выделяют следующие группы детей:

* группа «операционально-технической» интеллектуальной пассивности.

Учащиеся характеризуются пробелами в знаниях, неумением применять их на новом материале, отсутствием умений и навыков организации учебной работы, отсутствием привычки самостоятельно выполнять задания. Доминирующими проявлениями интеллектуальной пассивности у этой группы детей являются: шаблонность в интеллектуальной деятельности; наличие избыточных действий и несущественных вопросов по ходу работы; использование обходных путей или неуместных приемов выполнения задания; предпочтение репродуктивной деятельности и простых, знакомых заданий.

* Группа «мотивационной» интеллектуальной пассивности.

 Отличительные особенности этой группы детей состоят в выборе преимущественно легких путей достижения цели; незаинтересованности в работе; стремлении получить быстрый результат без достаточного осмысливания; дискомфортном эмоциональном состоянии в ситуации интеллектуального напряжения.

* Группа «частичной», или избирательной, интеллектуальной пассивности

может проявляться в отношении отдельных видов работы или в отношении некоторых учебных дисциплин.

* Группа общей, или «разлитой», интеллектуальной пассивности.

Учащиеся этой группы не проявляют любознательности, не желают получать новые знания, избегают умственного напряжения. Поскольку умственные задачи в учебной деятельности возникают очень часто, интеллектуальная пассивность этих детей особенно ясно обнаруживается именно в этой деятельности. Если же от ребенка требуется выполнение аналогичных умственных операций для решения практических задач, эта интеллектуальная пассивность не проявляется.

Интеллектуальная пассивность связана с определенными внешними воздействиями. Она имеет приобретенный, обусловленный воспитанием характер, условно-рефлекторное происхождение. (22)

Из всего выше изложенного вытекают следующие вопросы:

* можно ли помочь таким детям;
* какие выбрать наиболее эффективные формы и методы организации этой работы?

Чтобы ответить на эти вопросы, нужно рассмотреть само понятие «трудность обучения», его причины, способы диагностики и коррекции.

* 1. **Определение понятия «трудность»; классификация, причины трудностей.**

В последние годы все чаще и откровеннее говорят о трудностях обучения в начальной школе. И педагоги, и родители знают цифры официальной статистики, а она показывает: в начальной школе почти 40% детей имеют непреходящие трудности обучения. Это значит, что 10-12 детей в каждом классе не верят в свои силы, так и не научились, как следует читать и писать, не имеют шансов успешно окончить школу и получить достойную профессию. И проблема эта не только и не столько педагогическая, но медицинская, психологическая и социальная. Фактически в ситуации неудачи оказывается не только ребенок, но и педагог, и родители, что создает дополнительные проблемы.

Понятие «трудность» неоднократно рассматривалась в трудах психологов. Н.А. Подымов, Е.А. Домырева изучали преодоление различных преград, возникающих на пути удовлетворения потребностей человека, мешающих достижению его целей.(3) М. Тышкова, Е.Е. Данилова, В.В. Ковалев, Д.Н. Исаев рассматривали «трудные ситуации». (4) Проблема типичных трудностей в обучении изучена в работах А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой, Ю.З. Гильбух, Н.П. Локаловой.(2,10,14) Причины трудностей в учебной деятельности учащихся в школе рассматривались многими педагогами и психологами (Л.С.Славина, Н.Ф.Круглова, Н.П.Слободяник, А.Р. Лурия, Н.Я.Семаго, Л.В. Орлова, Н.Г.Лусканова, М.М.Безруких, В.В.Шмидт, Ю.К. Бабанский).(6,13,17,19,20,23,25)

Чтобы говорить о причинах трудностей в обучении, необходимо развести встречающиеся в литературе определения, которые иногда употребляют как синонимы: школьные трудности, неуспеваемость, школьная дезадаптация.

Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. под школьными трудностями имеют в виду весь комплекс школьных проблем, которые могут возникать у ребенка в связи с началом систематического обучения в школе, которые, как правило, приводят к выраженному функциональному напряжению, ухудшению здоровья, нарушению социально-психологической адаптации, а также к снижению успеваемости обучения.(6,24)

Под неуспеваемостью, обычно, имеют в виду неудовлетворительные оценки по какому-либо предмету (или по всем предметам сразу) в четверти или в году. По мнению специалистов, школьные трудности, которые не были вовремя выявлены и скомпенсированы, приводят неуспеваемости.

Школьная неуспеваемость может спровоцировать возникновение школьной дезадаптации, то есть такого состояния учащихся, при которых они не усваивают учебную программу, испытывают трудности при взаимодействии со сверстниками и учителями.

Н.П. Локалова считает, что трудности в обучении — субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося. По ее мнению от 15 до 40 % учащихся начальных классов испытывают различные трудности в процессе школьного обучения. Определенные трудности в учении возникают в случае расхождения требований предъявляемых учебным процессом к уровню осуществления познавательной деятельности школьника, с реальным уровнем его умственного развития. (14)

Ряд исследователей выделили несколько групп трудностей при усвоении учебного материала:

**Первая группа** трудностейсвязана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения (нестабильность графических форм, отсутствие связных движений при письме, низким уровнем понимания читаемого, очень медленный темп и т.п.). Конкретными недостатками развития психомоторной сферы являются: несформированность зрительно-двигательных координаций, недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки, недостатки в развитии микромоторики, смешивание близких по акустическим или артикуляционным признакам букв, затруднение осуществления синтеза смысловых единиц текста.

**Вторая группа** трудностейобусловлена особенностями формирования когнитивногокомпонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Основные проявления трудностей, вызванной данной причиной, состоят в следующем:        замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв, недописывание слов и предложений, трудности понимания слов, незнание отношений между смежными числами, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план, неумение решать задачи.

         Конкретными психологическими причинами, лежащими в основе этой группы трудностей, могут быть названы следующие: несформированность пространственных представлений, недостатки в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза, недостатки фонетико-фонематического восприятия, недостатки в развитии познавательных процессов.

           **Третья группа** трудностейсвязана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Конкретная психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции. Следствиями недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции могут быть: неумение обнаруживать свои ошибки, выполнение требований учителя не в полном объеме.

         **Четвертую группу** составляют трудности в учении, вызванные особенностями темперамента учащихся, отражающего своеобразие природной организации их нервной системы. Излишняя медлительность или наоборот торопливость.(2)

Н.П. Локалова в своих исследованиях по данной теме установила: «Систематизация трудностей, возникающих у младших школьников при овладении умениями писать, читать и считать, и их соотнесение с возможными психологическими причинами позволила установить, что почти 70 % всех трудностей, которые младшие школьники испытывают в процессе обучения, вызваны недостаточным развитием процессов анализа и синтеза, различными по своему характеру и проявлениям, а значит, более низким, чем требует процесс школьного обучения от детей этого возраста, уровнем развития нейрофизиологических механизмов когнитивной деятельности».(14)

Психологи А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина довольно подробно рассмотрели данный вопрос в своих трудах, выделили ряд школьных трудностей, проранжировали их, а также определили возможные психологические причины данных трудностей:

Примерно 20% детей из всего класса могут пропускать буквы в письменных работах. Это явление имеет несколько причин - низкий уровень развития фонематического слуха, слабая концентрация внимания, несформированность приемов самоконтроля, индивидуально-типологические особенности личности.

19% ребят постоянно допускают орфографические ошибки, хотя при этом могут наизусть ответить любое правило, - это случай так называемой “неразвитости орфографической зоркости”. Возможные причины таковы: низкий уровень развития произвольности, несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень объема и распределения внимания, низкий уровень развития кратковременной памяти, слабое развитие фонематического слуха.

Около 17% класса страдают невнимательностью и рассеянностью. Причины были выделены следующие: низкий уровень развития произвольности, низкий уровень объема внимания, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания.

14,8% детей испытывают трудности при решении математических задач - плохо развито логическое мышление, слабое понимание грамматических конструкций, несформированность умения ориентироваться на систему признаков, низкий уровень развития образного мышления.

Примерно 13,5% ребят испытывают затруднения при пересказывании текста. Причины: несформированность умения планировать свои действия, слабое развитие логического запоминания, низкий уровень речевого развития и образного мышления, заниженная самооценка.

13,1% детей неусидчивы. Чаще всего это вызвано низким уровнем развития произвольности, индивидуально-типологическими особенностями личности, низким уровнем развития волевой сферы.

12,7% детей испытывают трудности в понимании объяснения учителя с первого раза. Причины: слабая концентрация внимания, несформированность приема учебной деятельности, низкая степень восприятия и произвольности.

У 11,5% детей постоянная грязь в тетради. Причина может находиться в слабом развитии мелкой моторики пальцев рук и в недостаточном объеме внимания.

10,2% ребят плохо знают таблицу сложения (умножения). Это связано с низким уровнем развития механической памяти и долговременной памяти, со слабой концентрацией внимания и с несформированностью приемов учебной деятельности.

9,6% детей часто не справляются с заданиями для самостоятельной работы. Причины - несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности.

9,5% детей постоянно забывают дома учебные предметы. Причины - низкий уровень развития произвольности, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания и основная причина - высокая эмоциональная нестабильность, повышенная импульсивность.

Ребенок плохо списывает с доски - 8,7% - не научился работать по образцу. 8,5% детей домашнюю работу выполняют отлично, а с работой в классе справляются плохо. Причины различны - низкая скорость протекания психических процессов, несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности.

6,9% - любое задание приходится повторять несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять. Вероятнее всего, виноват низкий уровень развития произвольности и несформированность навыка выполнять задания по устной инструкции взрослого.

6,4% детей постоянно переспрашивают. Это может говорить о низком уровне объема внимания, о слабой концентрации и устойчивости внимания, о низком уровне развития переключения внимания и развитии кратковременной памяти, о несформированности умения принять учебную задачу.

5,5% ребят плохо ориентируются в тетради. Причины - низкий уровень восприятия и ориентировки в пространстве и слабое развитие мелкой мускулатуры кистей рук.

4,9% - часто поднимают руку, а при ответе молчат. Не воспринимают себя как школьника, или же у них заниженная самооценка, но возможны трудности в семье, внутренне стрессовое состояние, индивидуально-типологические особенности.

0,97% - комментируют оценки и поведение учителя своими замечаниями. Причины - трудности в семье, перенесение функции матери на учителя.

0,7% детей долгое время не могут найти свою парту. Причины скрыты в слабом развитии ориентировки в пространстве, в низком уровне развития образного мышления и самоконтроля. (2)

Итак, в последнее время значительно увеличилось число детей со школьными проблемами. Из всего вышесказанного со всей очевидностью вытекает, что преодоление школьных трудностей у детей должно быть в виде комплексного подхода, включающего в себя работу такого уровня, которая бы обеспечивала успешное осуществление учебной деятельности младшего школьника.

Для достижения этого есть всего лишь один путь — путь, связанный с подбором точных диагностических методик, а также использованием систематизированных коррекционных воздействий, оказывающих интенсивное стимулирующее влияние на психическое развитие ребенка.

**1.3. Особенности психологической помощи детям с трудностями в обучении.**

М.М. Безруких выделила основные принципы помощи детям, имеющим трудности обучения.(6)

Первый принцип – любой ребенок, имеющий школьные проблемы, в состоянии получить полноценное начальное образование при соответствующей и вовремя организованной системе коррекционной помощи.

Второй принцип – коррекция комплексных трудностей – многоаспектная задача, следовательно, для ее успешного решения необходимо учитывать как внешние, так и внутренние факторы.

Третий принцип – помощь детям со школьными проблемами - это помощь, при которой корректируются не трудности обучения письму и чтению, а причины, вызывающие их.

Четвертый принцип – системная помощь детям с трудностями в обучении, включающая меры неспецифической (оптимизация учебного процесса, нормализация режима, ликвидация конфликтных ситуаций в семье и школе и т.п.) и специфической несформированности или нарушений в развитии познавательных функций.

Пятый принцип – организация комплексной помощи детям с трудностями в обучении. Это системная работа и системное взаимодействие педагога, психолога, логопеда и родителей.

В соответствии с этими принципами строится система комплексной помощи, включающая:

– наблюдение и анализ возникающих проблем, определение причин школьных трудностей;
– консультации специалистов;
– четкое определение целей и конкретных задач помощи;
– составление индивидуального плана организации работы комплексной помощи (с учетом индивидуальных особенностей работоспособности и состояния здоровья);
– составление индивидуального плана обучения (для детей с прогнозом школьных трудностей);
– опору при обучении на сформированные функции и параллельное «подтягивание» несформированных функций (в системе специальных занятий);
– постепенность (пошаговость) освоения учебного материала;
– переход к новому этапу обучения лишь после полного освоения предыдущего (индивидуальный темп обучения);
– регулярное повторение пройденного материала;
– независимую оценку результатов работы и функционального состояния ребенка не реже двух раз в год.

Главным условием эффективности помощи при трудностях обучения является определение точки отсчета, с которой следует начинать коррекционную работу. А для этого нужно вернуться к элементам предварительной подготовки, выяснить, все ли освоил ребенок. Если нет, надо начинать с того, что вызывает затруднение.

Эффективная коррекция школьных трудностей не возможна без соблюдения ряда условий.

* ПЕРВОЕ УСЛОВИЕ – наличие современных методов психофизиологической и психологической диагностики трудностей, их причин, выделения их особенностей.
* ВТОРОЕ УСЛОВИЕ – знание педагогами причин и механизмов школьных трудностей, умение выделить эти причины, владение методиками и технологиями организации помощи.
* ТРЕТЬЕ УСЛОВИЕ – возможность получения необходимой консультативной помощи специалистов – психолога, логопеда, врача – и разработки комплексной программы помощи.
* ЧЕТВЕРТОЕ УСЛОВИЕ – совместная работа и единая тактика работы и семьи при организации помощи ребенку, имеющему школьные проблемы.
* ПЯТОЕ УСЛОВИЕ – наличие специалистов, помещений, материальных средств и т.п. для организации комплексной системной помощи учащимся.(6)

 Помощь психолога в содействии саморазвития ребенка начинается с диагностики. Ее цель  – выявить основные трудности в обучении школьников. Наиболее эффективными методами и психологической диагностики неуспеваемости школьников являются тестирование, анкетирование, анализ школьной документации, наблюдение. Необходимо учитывать, что диагностика должна осуществляться в самом процессе обучения и проводиться систематически. Только в этом случае, возможно будет прослеживать положительные результаты работы с неуспевающими детьми. Психолого-педагогическое изучение учащихся с трудностями в обучении целесообразно осуществлять по простой общей схеме: выявление трудностей в обучении, выявление причин, которые обусловливают эти трудности.

Исходя из оценки проблем, которые испытывают дети с трудностями в обучении в рамках учебной деятельности, можно выделить две группы взаимосвязанных задач коррекционно-педагогической работы с ними:

• устранение причин трудностей в обучении, которые определяются особенностями психического развития этих детей;

• восполнение пробелов предшествующего обучения.

Решение указанных задач осуществляется в процессе работы по направлениям, которые достаточно полно и четко охарактеризованы

В.В. Гладкой и сведены в три блока:

1) формирование учебной деятельности и коррекция ее недостатков (формирование учебной мотивации, формирование общеучебных интеллектуальных умений, развитие личностных компонентов познавательной деятельности);

2) развитие до необходимого уровня психических функций, которые обеспечивают учебную деятельность (зрительного восприятия, пространственной ориентировки, фонематического восприятия и др.);

3) формирование базовых представлений и умений (об окружающем, количественных, графических и др.), которые нужны для усвоения программного материал.(13)

Другое дело, что формирование учебной деятельности и коррекция ее недостатков осуществляются главным образом на уроках и их нецелесообразно выделять как самостоятельное направление (раздел плана) коррекционных занятий.

Задачи же второго и третьего блоков применительно к коррекционным занятиям неоспоримы и в обобщенном виде названы выше.

При планировании коррекционных занятий необходимо учитывать:

• результаты психолого-педагогического изучения учащихся;

• объем коррекционных занятий, который зависит от условий организации обучения .

Многовариантность причинно-следственных свя­зей при выяснении причин трудностей в обучении определяет сложности с определением круга возможных психологических нарушений (причин), выбором необходимых в данный момент адекватных психодиагностических методик и эффек­тивных коррекционных упражнений. Связать воедино все эти эле­менты помогают школьному психологу средства психодиаг­ностического описания объекта психодиагностики, представленные в виде пси­ходиагностических таблиц. В них связываются воедино практически все элемен­ты диагностического процесса — от запроса до выдачи реко­мендаций. В настоящее время различными исследователями уже разработаны психодиагностические таблицы( А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина, Н.П.Локалова). (2)

В них выделены наиболее часто встречающиеся трудности в обучении школьников, возможные психологические причины трудностей и методы их диагностики. (Приложение)

Проведенный анализ таблиц привел к убеждению, что в подавляющем большинстве школьных трудностей, какими бы они ни были и какие бы они внешние формы ни принимали, в своей глубинной основе они имеют недостатки в когнитивном развитии учащихся. Именно это является первопричиной многих трудностей учащихся не только познавательного характера, но и в поведенческом плане. Повышение познавательных возможностей детей, их интеллектуального потенциала, формирует у младших школьников психологическую основу обучения, помогающую им успешно преодолевать возникающие в процессе обучения трудности.

Итак, анализ изученного материала позволяет сделать выводы о том, что школьные трудности – это серьезная психолого-педагогическая проблема, к которой обращались многие исследователи. Были изучены способы диагностики и разработаны методы коррекции с ними. Однако это не снижает остроту данной проблемы. Рассмотрим данный вопрос на практике.

1. **Экспериментальное исследование. Эффективность применения системы коррекционно-диагностической работы по преодолению трудностей.**

**2.1. Организация и психолого-педагогическое сопровождение детей с трудностями обучения.**

Экспериментальная работа проводилась на базе МОУ СОШ № 1 г.Новоульяновска. Для эксперимента были взяты школьники вторых и третьих классов, имеющих трудности в обучении. Работа делилась на несколько этапов.

Первый этап - сбор информации о ребенке, определение возможных причин трудностей.

Второй этап – диагностика познавательной сферы.

Третий этап – работа по коррекции причин трудностей.

Четвертый этап – диагностика результатов работы.

Общение с педагогами позволяет получить необходимую информацию, отражающую личностные и учебные характеристики школьников, объем знаний и навыков, специфику их учебных затруднений, отношение к школе т.д. Для лучшего взаимодействия с педагогами была разработана анкета, помогающая учителю наблюдать, классифицировать факты по отношению к ребенку и обстоятельствам его жизни: его поведение, трудности обучения, особенности взаимоотношений с одноклассниками, обстоятельства, отрицательно влияющие на процесс адаптации к школе. (Приложение).

Исследование начинается с проведения динамического наблюдения за поведением учащихся в школе, которое включает анализ наиболее важных сфер его деятельности. К ним относят овладение навыками учебной деятельности, формирование целеполагающего поведения, приобретение дружеских контактов. В процессе наблюдения на уроке оценивается активность или пассивность ребенка, темп его деятельности, способность к удержанию "учебной задачи", особенности регулирующей функции речи. При исследовании продуктов учебной деятельности, отмечаются типичные ошибки, характерные для основных предметов, сформированность учебных навыков чтения, письма, счета в уме, решения задач. На перемене фиксируется эффективность контактов с окружающими, произвольность действий, конфликтность в отношениях с учителем и сверстниками.

Первый этап завершает анализ полученной информации, установление возможных причин трудностей, подбор диагностических методик.

По итогам данного этапа были выделены 2 группы учащихся: 6 человек из 2-х классов, 8 человек из 3-х классов. Из нее видно, что больше всего дети допускают ошибок при письме – 3 и 4чел, не справляются с самостоятельной работой – 5 и 3 чел, трудно понимают объяснение с первого раза – 4 и 4 чел., Меньше испытывают трудности с решением примеров и знанием таблиц сложения и умножения. Значит надо изучить особенности развития внимания, произвольности, сформированности приемов учебной деятельности, слухового восприятия, мышления. (Приложение)

На втором этапе проводится диагностика. При психологическом обследовании младших школьников использовались стандартные хорошо проверенные методики. Для изучения внимания - Методика "Корректурная проба", Методика "Красно-черная таблица", Таблицы Шульте, Методика изучения концентрации и устойчивости внимания (модификация метода Пьерона — Рузера).

Для изучения памяти - Методика "Логическая память", Методика «10 слов», методика «Оперативная память», Методика «Пиктограммы». Для изучения мышления - Методика "Лабиринт", Методика "Четвертый лишний", методика «Подбор парных аналогий», методика «Подбор простых аналогий», методика «Матрицы Равена».

Для изучения восприятия – методика «Найди отличия», методика «Сравни картинки», методика «Найди пару», методика «Рисование домика» по Ульенковой, методика «Узнавание фигур», методика «Собери картинку».

Для изучения произвольности, сформированности учебных действий – методика «Графический диктант», методика «Домик», методика «Узор», методика «Рисование точек».

Для изучения мотивации анкета Лускановой. Для изучения семьи и школы – проективные методики: рисунок «Моя школа», «Моя семья».

Диагностика показала следующие результаты. (Приложение)

Из нее видно, что лучше развиты в группе детей 3 класса - память, наглядно-образное мышление и слуховое восприятие. Хуже выполнены задания на диагностику свойств внимания (концентрация, переключение), мышления (операции анализа и синтеза), произвольности, а также сформированности учебных действий.

Анализ диагностики познавательной сферы в 2 классе показал, что в коррекционной работе можно будет опираться на память, произвольность деятельности, восприятие и концентрацию внимания. Но надо будет поработать над развитием переключения внимания, мыслительных операций анализа и обобщения, а также сформированности учебных действий.

Полученные данные подтвердили предположение о неравномерности развития отдельных сторон психической деятельности у этих детей. Наряду с недостаточным развитием одних психических процессов наблюдалось удовлетворительное или даже хорошее развитие других.

Именно этот вывод обнадеживает и делает весьма перспективной работу со слабоуспевающими детьми, в ходе которой опора должна осуществляться на психические процессы, получившие свое наилучшее развитие. Поэтому специальные занятия с отстающими школьниками не должны проводить в виде традиционных дополнительных занятий. Они должны состоять из специального подобранных развивающих заданий, направленных на формирование тех сторон и качеств психической деятельности, которые в значительной степени определяют низкую эффективность их учебного труда.

**2.2. Коррекционная работа с младшими школьниками по преодолению недостатков когнитивной сферы.**

Занятия в коррекционных группах проводятся на основе программы Н.П.Локаловой «Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов» с небольшими вариативными изменениями в зависимости от особенностей причин трудностей обучения в данной группе.

Содержанием уроков является развитие познавательных процессов (ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), психологических предпосылок овладения учебной деятельностью, то есть таких психологических качеств и умений, без которых успешно учебная деятельность осуществляться не может (умение копировать образец, заданный как в наглядной, так и в словесной формах; умение слушать и слышать учителя, то есть умение подчиняться словесным указаниям учителя; умение учитывать в своей работе заданную систему требований), формирование психологических новообразований младшего школьного возраста (внутреннего плана действия, то есть умения выполнять задания в интеллектуальном плане без опоры и реального манипулирования объектами; произвольности в управлении не только двигательными, но, главным образом, интеллектуальными процессами, то есть школьник должен научиться произвольно управлять своим восприятием, вниманием, произвольно запоминать, подчинять мыслительную деятельность поставленной задаче; рефлексии, то есть умения осознавать свои психические процессы, ход своей деятельности, анализировать свой ответ, затруднения, ошибки).

 «Стержнем» предложенной развивающей программы и одним из важных конкретных ее результатов является развитие разных форм и видов процесса мыслительного анализа, под которым понимается процесс выделения в объекте различных сторон, свойств, связей, отношений и соответствующих им форм и видов процессов синтеза. Целенаправленному и планомерному развитию подлежат как чувственные, так и логические их формы.

Процессы анализа и синтеза пронизывают всю познавательную деятельность учащихся. Основное направление здесь состоит в формировании умения вычленять отдельные признаки объектов, оперировать ими и интерпретировать их.

Главная задача, решаемая в процессе развития восприятия, — научить школьников не только выделять и анализировать отдельные признаки или свойства воспринимаемых объектов (цвет, форма), но и научиться осмысливать увиденное, активно включая в процесс восприятия мыслительную деятельность.

При развитии внимания значение придается формированию его устойчивости, распределению, то есть умению контролировать выполнение одновременно двух или больше действий. Такое умение также основывается на расчлененном, дифференцированном отражении различных параметров и условий деятельности.

Основным направлением в развитии памяти школьников является формирование у них опосредованного запоминания, то есть научение использованию для запоминания вспомогательных средств, в том числе знаков-символов. Для этого требуется умение расчленять запоминаемые объекты на части, выделять в них различные свойства, устанавливать определенные связи и отношения между каким-либо из них и некоторой системой условных знаков.

Существенное значение придается всестороннему развитию мыслительной деятельности, а именно таких ее операций как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, установление закономерностей, формирование логических операций. Путь от глобального, целостного к дифференцированному, конкретному реализуется в последовательности заданий: начиная с заданий, в которых требуется оперирование объектами сильно отличающимися и где, следовательно, осуществляется достаточно грубый их анализ, и переходя к заданиям с оперированием объектами, отличающимися одним-двумя признаками и, следовательно, требующими тонкого анализирования. Таким образом постепенно закладываются основы абстрактного мышления у младших школьников. Не менее важной является и подготовка мышления учащихся к переходу на более высокие уровни понятийного и словесно-логического мышления, требования к которым в средней школе значительно повышаются. Поэтому на уроках психологического развития у учащихся формируются умения определять соотношения конкретных и более общих понятий, такие отношения, как «род — вид», «целое — часть», «причина — следствие» и др., формируются элементарные логические операции.

При развитии процессов воображения, являющегося важной составляющей уроков психологического развития, выполняются задания как на воссоздающее, так и на творческое воображение. Работа начинается с выполнения заданий, в которых разные заданные элементы включаются в разные системы связей, и заканчивается заданиями, в которых один и тот же заданный элемент должен быть включен также в разные системы связей.

По своей структуре урок делится на вводную часть, основную и заключительную. Задачей вводной части является создание у учащихся определенного положительного эмоционального фона, без которого эффективное усвоение знаний невозможно. Этот эмоциональный настрой учащихся, постоянно создаваемый на уроках психологического развития, постепенно закрепляется и переносится на другие школьные уроки. В качестве приема создания положительного эмоционального фона мы выбрали просьбу учителя улыбнуться друг другу и сказать добрые слова. Есть ли у нас запас добрых, хороших слов, часто ли мы говорим их друг другу? Эти слова несут положительную энергию, помогают создавать атмосферу доверия, тепла, дружелюбия и хорошего настроения.

Важным моментом вводной части является выполнение упражнений для улучшения мозговой деятельности Деннисона П. . Стимулирующее воздействие физических упражнений на психическую деятельность известно давно. Имеется много данных об улучшении показателей различных психических процессов под влиянием физических упражнений: увеличивается объем памяти, повышается устойчивость внимания, ускоряется решение элементарных интеллектуальных задач, убыстряются психомоторные процессы. Тем самым обеспечивается более высокий уровень работоспособности, который не может не влиять положительно на успешность учебной деятельности. Для каждого урока подобраны специальные упражнения, стимулирующие те психические функции, которые подлежат развитию на данном уроке.

Задания для основной части урока подбирались с учетом их направленности на осуществление дифференциации познавательных структур и с точки зрения удобства для коллективной работы в классе. Для предотвращения снижения интереса учащихся к повторным выполнениям одного и того же задания с целью достижения развивающего эффекта было обеспечено разнообразие внешнего оформления содержания ряда заданий, но сохранение единства их внутренней психологической направленности.

Через всю программу реализуется и принцип «спирали», то есть возвращение к одному и тому же заданию, но на более высоком уровне трудности (от I класса к IV).

Задача заключительной части урока состоит в подведении итогов занятия, обсуждении результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникали при выполнении заданий. Существенным моментом здесь являются ответы учащихся на вопрос, чем же они занимались и чему научились на данном уроке.

Чтобы дети лучше воспринимали развивающий материал, занятия проводились в доброжелательной атмосфере, с положительным эмоциональным окрасом. Такая форма проведения занятий в сочетании с игровыми методами и игровой мотивацией делала их приятными и интересными для участников.

В работе по преодолению трудностей должны принимать активное участие педагоги и родители. Для педагогов была разработана специальная памятка по оказанию помощи слабо успевающему ученику, в которой были даны рекомендации по работе с данной группой учащихся при разных формах работы на уроке. (Приложение)

 Чаще всего при трудностях в обучении родители сами ищут варианты помощи детям. Между тем, результаты работы родителей с детьми, имеющими трудности обучения, при систематичной и целенаправленной коррекции могут быть очень эффективны. Помощь родителей не должна ограничиваться только контролем за выполнением домашних заданий. Родители должны знать, как нужно организовать занятия, как взаимодействовать с ребенком. Для родителей были организованы индивидуальные консультации, на которых для них были раскрыты причины учебных трудностей ребенка и предложены упражнения и игры по их преодолению. (Приложение) Также разработаны памятки с рекомендациями по работе с детьми дома. (Приложение)

Занятия в группах проводились в течение учебного года. В мае месяце проводился контрольный диагностический срез по тем же параметрам.

**2.3. Диагностика трудностей обучения на конечном этапе.**

Исследование начиналось с беседы с учителями, которые наблюдали за поведением учащихся в школе, анализировали наиболее важные сферы его деятельности. Педагоги повторно заполнили таблицу на основе карты наблюдений, помогающей учителю наблюдать, классифицировать факты по отношению к ребенку и обстоятельствам его жизни. (Приложение 2,3).

Сравнительный анализ полученных результатов показал снижение количества трудностей у каждого ребенка. Что можно увидеть в таблице.

Сравнительная диаграмма трудностей в 2 классе.

Сравнительная диаграмма трудностей в 3 классе.

Качественный анализ наличия трудностей показал, что не все виды трудностей устранены окончательно. В группе второклассников не справляются с самостоятельной работой и испытывают трудности с решением задач по 2 уч-ся, неусидчивы, плохо понимают объяснения с первого раза и допускают ошибки при письме – по 1 уч-ся. В группе третьеклассников неусидчивы и испытывают трудности с решением задач –по 2 уч-ся, невнимательны и рассеяны, плохо понимают объяснения с первого раза, допускают ошибки при письме, не справляются с самостоятельной работой – по 1 уч-ся. (Приложение)

Занятия помогли второклассникам и третьеклассникам полностью справиться с невнимательностью и рассеянностью, с грязью в тетрадях, а также закрепить таблицу сложения и устранить ошибки при счете.

Диагностика познавательных процессов показала положительный сдвиг в развитии детей. Значительно уменьшилось количество детей с низким уровнем развития и увеличилось с высоким.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уров-ни | Внимание | Мышление | Произвольн. | Восприят. | Приемы Уч.Деят-ти. | Па-мять |
|  | Конц. | Пер. | И-О | н/о |  |  | узор | точки |  |
| 2 класс\* |
| Выс. | 0 | 0 | 0 | 0 - 1 | 3 - 5 | 0 - 1 | 0 | 0 - 1 | 1 - 3 |
| Ср. | 4 - 6 | 2 - 6 | 1 - 3 | 3 - 5 | 2 - 1 | 4 - 5 | 0 - 5 | 1 - 5 | 4 - 3 |
| низ | 2 - 0 | 4 - 0 | 5 - 3 | 3 - 0 | 1 - 0 | 2 - 0 | 6 - 1 | 5 - 0 | 0 |
| 3 класс |
| выс | 1 - 2 | 0 - 1 | 0  | 0 | 1 - 3 | 3 - 4 | 0  | 0 – 2  | 5 – 6  |
| Ср. | 2 - 6 | 4 - 5 | 3 - 7 | 6 - 7 | 3 - 4 | 4 - 4 | 4 – 8  | 8 – 6  | 2 – 2  |
| низ | 5 - 0 | 4 - 2 | 5 - 1 | 2 - 1 | 4 - 1 | 1 - 0 | 4 – 0  | 0 | 1 - 0 |

\*( первая цифра в каждой клетке – результат начала года, вторая цифра – результат окончания года).

Качественный анализ каждого ребенка позволяет выделить второклассницу Дашу В.. Девочка достигла значительных успехов в своем развитии. Огромную помощь и поддержку ей оказали родители, которые держали тесную связь с учителем и выполняли все наши рекомендации.

Итак, практическое изучение вопроса о школьных трудностях позволило установить, что эффективное устранение неуспеваемости возможно при целенаправленном и комплексном подходе.

**Заключение**

 Младший школьный возраст - важный период в жизни ребенка. Этот период заслуживает самого серьёзного внимания. Это связано с тем, что коренным образом изменяются условия учения. Новые условия предъявляют более высокие требования к развитию детей, к их личностному развитию, а также степени сформированности у учащихся учебных умений и навыков. Однако уровень развития значительного числа учащихся едва достигает необходимого предела, а у довольно многочисленной группы школьников уровень развития явно недостаточен для перехода в среднее звено. Поэтому актуальность проблемы, рассмотренной в данной работе, в наши дни всё возрастает. Для успешного её решения требуется серьёзная целенаправленная работа.

 К данному вопросу обращались многие исследователи: Л.С.Славина, Н.Ф.Круглова, Н.П.Слободяник, А.Р. Лурия, Н.Я.Семаго, Л.В. Орлова, Н.Г.Лусканова, М.М.Безруких, В.В.Шмидт, Ю.К. Бабанский. (6,13,17,19,20,23,25)

 На основе их исседований был составлен портрет слабоуспевающего школьника. Его характеризуют: неравномерность интеллектуальной и двигательной сфер, недостаточность сформированности процессов саморегуляции, медлительность, интеллектуальная пассивность, ограниченность восприятия.

 Изучая труды А.Ф. Ануфриева, С.Н.Костроминой, А.Т.Аристовой, Т.В.Ахутиной, М.М.Безруких, Н.Ф.Кругловой, Н.П.Локаловой, Н.Я. Семаго, М.М.Семаго, Н.Г.Лускановой были выделены типичные трудности учебной деятельности младшего школьника: пропуски букв в письменных работах, орфографические ошибки при хорошем знании правил, невнимательность и рассеянность, трудности при решении математических задач, трудности в пересказе текста, неусидчивость, трудности в понимании объяснения учителя с первого раза, постоянная грязь в тетради, плохое знание таблицы сложения (умножения), трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы.

 Анализ работ А.Ф. Ануфриева, С.Н.Костроминой, Н.П.Локаловой позволил выделить основные причины трудностей в обучении. Это – недостаточный уровень развития памяти, восприятия, свойств внимания, произвольности, мыслительных операций, несформированность приемов учебной деятельности, мелкой моторики.

 Также было выяснено, что главным условием эффективной помощи при трудностях обучения является определение точки отсчета, с которой следует начинать коррекционную работу. А для этого нужно точно определить зону актуального и зону ближайшего развития ребенка. Для точности диагностики в данной работе были использованы психодиагностические таблицы А.Ф. Ануфриева, С.Н.Костроминой. На основе полученных результатов была разработана система коррекционных воздействий, направленная на устранение выявленных недостатков, при этом опора была сделана на хорошо развитые стороны познавательной деятельности. За основу коррекционной работы была взята программа развития когнитивной сферы, разработанная Н.П. Локаловой.

 Для более эффективного процесса преодоления трудностей в учебной деятельности младшего школьника была организована совместная работа с учителями и родителями.

 Повторная диагностика в конце учебного года показала положительные результаты проделанной работы. У всех детей была выявлена положительная динамика развития познавательных процессов и как следствие уменьшение количества трудностей.

 Позитивное изменение в уровне познавательных процессов у учащихся подтвердило гипотезу о том, что разработанная система работы для устранения учебных трудностей младших школьников эффективна при соблюдении следующих условий:

* учет индивидуальных особенностей и состояния здоровья ребенка;
* независимая оценка результатов работы и функционального состояния ребенка не реже двух раз в год;
* наличие современных методов психофизиологической и психологической диагностики трудностей, их причин, выделения их особенностей;
* опора при обучении на сформированные функции и параллельное «подтягивание» несформированных функций в системе специальных занятий;
* совместная работа и единая тактика работы школы и семьи при организации помощи ребенку, имеющему школьные проблемы.

Предлагаемые теоретические материалы коррекционные и диагностические методики помогут психологам, преподавателям начальной школы и родителям выявить степень развития познавательных способностей младших школьников, предупредить появление учебных трудностей.