**«Программа педагогической поддержки младших школьников, испытывающих трудности в обучении»**

**Волгоград – 2016**

**Содержание**

1. Пояснительная записка. 3-4
2. Общая характеристика детей с трудностями в обучении. 5-9

 3. Основные направления педагогической поддержки. 9-24

 3.1. Диагностическое направление.

 3.2.Формы и методы педагогической поддержки.

 4. Заключение. 22

 5. Список литературы. 23-24

1. **Пояснительная записка**

Данная программа направлена на создание системы комплексной помощи детям в освоении основной образовательной программы начального общего образования, коррекцию недостатков в развитии учеников, их социальную адаптацию и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы.

Рост числа неуспевающих и слабоуспевающих учеников - одна из главных проблем современной школы. Выделяют три основные причины неуспеваемости: физиологические проблемы (частые болезни, общая слабость здоровья, инфекционные болезни, болезни нервной системы, нарушения двигательных функций); психологические (особенности развития внимания, памяти, мышления, медленность понимания, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора); социальные (неблагополучные условия жизни, недостойное поведение родителей).

Одной из актуальных проблем в школе остается проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление школьной неуспеваемости . Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний у учащихся, которые учитывали бы их реальные возможности.

Причины трудностей в учебной деятельности учащихся в школе рассматривались многими педагогами и психологами: А.С. Выготский, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, М.М. Безруких, Л.В. Орлова, Л.С. Славина. Проблема типичных трудностей в обучении изучена в работах А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой, Ю.З. Гильбух, Н.П. Локаловой. М.А. Давыдов утверждал, что движущей силой учения и возбуждения потребности в овладении изучаемым материалом является переживание учащимися внутренних противоречий между знаниеми незнанием, между возникающими у них познавательными вопросами и проблемами и недостатком наличных знаний для их решения. Эти противоречия учеников и должны хорошо чувствовать учителя.

**Цель программы:**

Способствовать преодолению затруднений учащихся в учебной деятельности, создать условия для овладения навыками адаптации учащихся к социуму, развивать потенциал учащихся**,**испытывающими трудности в обучении.

**Задачи программы:**

1. выделение типичных трудностей, возникающих у младшего школьника в учебной деятельности;
2. подбор диагностических методик для изучения психологических причин трудностей
3. определение форм и методов педагогической коррекции при оказанию помощи ребенку;
4. изучение конкретных трудностей, возникающих у младших школьников, и оказание им помощи.

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

**Раздел 2. Общая характеристика детей, испытывающих трудности 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. [ Кащенко В.П. Педагогическая коррекция]

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.

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.

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.

Отставание в интеллектуальной работе усиливается нарастающими эмоциональными отрицательными переживаниями. Постоянные неудачи вызывают сначала огорчение, затем переживание безнадежности и равнодушия, появляется неуверенность в своих силах, формируется низкая самооценка. 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.).

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.). [Славина Л.С. Трудные дети/ Под ред. В.Э. Чудновского.-М., Воронеж, 1998]

Л.В. 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.

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. [Орлова Л. В. Что такое интеллектуальная пассивность?// Начальная школа.-1996.-№7.-С.26-29.]

**Раздел 3. Основные направления коррекционно-развивающей деятельности**

**3.1. Диагностическое направление (описание 2-3- х методик на изучение причин трудностей)**

Целью проводимой диагностической работы является: выявление и изучение причин трудностей в обучении учеников.

1. **Анкета для оценки уровня школьной мотивации (1-4 кл.) *(методика Н. Г. Лускановой)***

***Цель:*Определение уровня школьной мотивации.**

— ответ ребёнка, свидетельствующий о его *положительном отношении к школе* и предпочтении им учебных ситуаций, оценивается в *три балла;*
— *нейтральный ответ*(«не знаю», «бывает по-разному» и т.п.) оценивается в *один балл*;
— ответ, позволяющий судить об *отрицательном отношении* ребёнка к той или иной школьной ситуации, оценивается в *ноль баллов*.

Оценки в два балла отсутствуют, так как математический анализ показал, что при оценках в ноль, один, три балла возможно более надёжное разделение детей на группы с высокой, средней и низкой мотивацией.
*Установлено пять основных уровней школьной мотивации*:

*Первый уровень. 25—30 баллов — высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.*

У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики чётко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

*Второй уровень. 20—24 балла — хорошая школьная мотивация.*

Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жёстких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

*Третий уровень. 15–19 баллов — положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью.*

Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие ученики изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

*Четвертый уровень. 10–14 баллов — низкая школьная мотивация.*

Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой.

*Пятый уровень. Ниже 10 баллов — негативное отношение к школе, школьнаядезадаптация.*

Такие дети испытывают серьёзные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Маленькие дети (5—6 лет) часто плачут, просятся домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребёнка.

*Тест*

*Инструкция:*Выбери один из трёх предъявляемых ответов (наиболее тебе подходящий) на поставленный вопрос, отметь его галочкой.

1. *Тебе нравится в школе?*

*а) не очень б) нравится в) не нравится*

1. *Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идёшь в школу или тебе часто хочется остаться дома?*

*а) чаще хочется остаться дома б) бывает по-разному в) иду с радостью*

1. *Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, что желающие могут остаться дома, ты пошёл бы в школу или остался дома?*

*а) не знаю б) остался бы дома в) пошёл бы в школу*

*4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?*

*а) не нравится б) бывает по-разному в) нравится*

*5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?*

*а) хотел бы б) не хотел бы в) не знаю*

*6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?*

*а) не знаю б) не хотел бы б) хотел бы*

*7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?*

*а) часто б) редко в) не рассказываю*

*8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?*

*а) точно не знаю б) хотел бы в) не хотел бы*

1. *У тебя в классе много друзей?*

*а) мало б) много в) нет друзей*

1. *Тебе нравятся твои одноклассники ?*

*а) нравятся б) не очень в) не нравятся*

*Обработка данных:*учитель собирает и обрабатывает данные тестов, делает выводы по каждому ребенку и строит свою дальнейшую работу согласно новой полученной информации.

1. **Методика "Простые аналогии"**

Цель: исследование логичности и гибкости мышления.
Оборудование: бланк, в котором напечатаны два ряда слов по образцу.

1. Бежать Кричать
стоять а) молчать, б) ползать, в) шуметь, г) звать, д) конюшня
2. Паровоз Конь
вагоны а) конюх, б) лошадь, в) овес, г) телега, д) конюшня
3. Нога Глаза
сапог а) голова, б) очки, в) слезы, г) зрение, д) нос
4. Коровы Деревья
стадо а) лес, б) овцы, в) охотник, г) стая, д) хищник
5. Малина Математика
ягода а) книга, б) стол, в) парта, г) тетради, д) мел
6. Рожь Яблоня
поле а) садовник, б) забор, в) яблоки, г) сад, д) листья
7. Театр Библиотека
зритель а) полки, б) книги, в) читатель, г) библиотекарь, д) сторож
8. Пароход Поезд
пристань а) рельсы, б) вокзал, в) земля, г) пассажир, д) шпалы
9. Смородина Кастрюля
ягода а) плита, б) суп, в) ложка, г) посуда, д) повар
10. Болезнь Телевизор
лечить а) включить, б) ставить, в) ремонтировать, г) квартира, д) мастер
11. Дом Лестница
этажи а) жители, б) ступеньки, в) каменный,
**Порядок исследования.** Ученик изучает пару слов, размещенных слева, устанавливая между ними логическую связь, а затем по аналогии строит пару справа, выбирая из предложенных нужное понятие. Если ученик не может понять, как это делается, одну пару слов можно разобрать вместе с ним.

Обработка и анализ результатов. О высоком уровне логики мышления свидетельствуют восемь-десять правильных ответов, о хорошем 6-7 ответов, о достаточном - 4-5, о низком - менее чем 5.

1. **Методика "Определение типа памяти"**
Цель: определение преобладающего типа памяти.
Оборудование: четыре ряда слов, записанных на отдельных карточках; секундомер.
**Для запоминания на слух**: машина, яблоко, карандаш, весна, лампа, лес, дождь, цветок, кастрюля, попугай.
**Для запоминания при зрительном восприятии:** самолет, груша, ручка, зима, свеча, поле, молния, орех, сковородка, утка.
**Для запоминания при моторно-слуховом восприятии**: пароход, слива, линейка, лето, абажур, река, гром, ягода, тарелка, гусь.
**Для запоминания при комбинированном восприятии:** поезд, вишня, тетрадь, осень, торшер, поляна, гроза, гриб, чашка, курица.

Порядок исследования. Ученику сообщают, что ему будет прочитан ряд слов, которые он должен постараться запомнить и по команде экспериментатора записать. Читается первый ряд слов. Интервал между словами при чтении - 3 секунды; записывать их ученик должен после 10-секундного перерыва после окончания чтения всего ряда; затем отдых 10 минут.

Предложите ученику про себя прочитать слова второго ряда, которые экспонируются в течении одной минуты, и записать те, которые он сумел запомнить. Отдых 10 минут.

Экспериментатор читает ученику слова третьего ряда, а испытуемый шепотом повторяет каждое из них и "записывает" в воздухе. Затем записывает на листке запомнившиеся слова. Отдых 10 минут.

Экспериментатор показывает ученику слова четвертого ряда, читает их ему. Испытуемый повторяет каждое слово шепотом, "записывает" в воздухе. Затем записывает на листке запомнившиеся слова. Отдых 10 минут.

Обработка и анализ результатов. О преобладающем типе памяти испытуемо a го можно сделать вывод, подсчитав коэффициент типа памяти (С). C = , где а - 10 количество правильно воспроизведенных слов.

 Тип памяти определяется по тому, в каком из рядов было большее воспроизведение слов. Чем ближе коэффициент типа памяти к единице, тем лучше развит у испытуемого данный тип памяти.

**3.2. Формы и методы педагогической поддержки детей.**

М.М. Безруких выделила основные **принципы** помощи детям, имеющим трудности обучения.

Первый принцип – любой ребенок, имеющий школьные проблемы, в состоянии получить полноценное 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 основе специальных методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности лежат обще педагогические подходы, подтверждением чему определена совокупность методов и приемов коррекционной работы с детьми с трудностями в обучении, нацеленные на развитие сохраненных или восстановление нарушенных функций организма, знаний или умений ребенка. Это методы упражнения, методы убеждения, методы примера, методы стимулирования поведения и деятельности детей.

Среди словесных методов обучения широкое распространение в практике обучения имеет беседа. Действительно беседа позволяет вовлечь всех детей в учебный процесс, она учит живому общению, позволяет выявить и закрепить имеющиеся у детей знания.

Эффективность коррекционно-педагогической работы повышается, если наглядные методы сочетаются с практическими. Я.А. Коменский заметил, что лучше всего обучает деятельность, в процессе которой показывают. В условиях специфики образования детей младшего школьного возраста существует ограниченное единство наглядных и практических методов обучения реальным воплощением, которого является предметно-практическое обучение: для развития сенсомоторного и социального опыта, навыков учебно-познавательной деятельности, языка и речи в ее коммуникативной функции создается специально организованная дидактическая среда, вызывающая познавательный интерес и естественную потребность в речевом общении в процессе совместной деятельности.

Разновидностью практического метода является использование дидактических игр и занимательных упражнений. Они же выступают как метод специализирования обучения. Недостаток жизненного и практического опыта, недоразвитие технических функций, значительных для развития воображения, фантазии, речевого оформления игры, интеллектуальная недостаточность вызывают сначала необходимость обучения таких детей игре и постепенному включению игры как метода обучения в коррекционно-образовательный процесс.

При обучении детей практически всегда используется сложное сочетание нескольких метод и приемов работы в целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта.

Один из эффективных методов - сказкотерапия. Это метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развитие творческих способностей, расширение сознания, совершенствование взаимодействий с окружающим миром. Возможности работы со сказкой: использование сказки как метафоры; рисование по мотивам сказки; обсуждение поведения и мотивов действий персонажей; направление эпизодов сказки; творческая работа по мотивам сказки (дописывание, переписывание).

Психогимнастика - метод, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов. Это эффективное средство оптимизации социально персептивной сферы личности, т.к. позволяет обратить внимание на «язык тела» и пространственно-временные характеристики общения. Психогимнастика в узком значении понимается как игры, эпизоды, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе.

Формы работы:

* Групповые формы работы. Это работа парами, бригадами. В основном это дифференцированно-групповые формы работы, когда дети объединяются в группы в зависимости от их познавательных возможностей, темпов учебной деятельности, задач коррекционно-образовательного процесса, а также бригадная, когда дети объединяются во временные группы для выполнения какого-либо учебного задания. Групповые формы работы способствуют активизации деятельности детей, более полному вовлечению их в учебный процесс, практическому освоению усилий коллективной деятельности и навыков социального поведения, активизации речевой, мыслительной и коммуникативной деятельности, в условиях естественной, ситуационной мотивации общения, познания, межличностного взаимодействия. Работа парами, бригадами позволяет осуществлять взаимообучение детей с, развивает самостоятельность, инициативность, ответственность, чувство товарищества, партнерства, готовности к взаимопомощи.
* Индивидуализированная форма работы применяется на уроке в отношении тех учащихся, которые значительно отстают по своим познавательным возможностям, темпам и объему деятельности от остальных детей.

К числу дополнительных форм организации педагогического процесса относятся:

экскурсии, дополнительные занятия, внеклассные формы педагогической работы, самопроверка.

К числу вспомогательных форм работы относятся проведение факультативов, кружковой и клубной работы, эпизодические мероприятия внеклассной работы (олимпиады, соревнования, соревнования, конкурсы, викторины, походы).

Консультативное направление. С трудностями при обучении сталкиваются почти все дети, но одни преодолевают их довольно просто (чаще они спокойны, уравновешены, здоровы, и у них нет каких-либо других школьных трудностей ) , другие мучаются сами, доставляют немало хлопот и родителям, и учителю. Чтобы помочь ребёнку преодолеть все трудности, взрослым необходимо разобраться в причинах их возникновения.

Специальные исследования психологов показали, что результаты обучения зависят не только от того, насколько трудна данная конкретная задача ( причём «задачей» может быть любое задание: и решение примеров, и письменное задание, и чтение, и т. п), но и от ожидаемого результата. А ожидаемый результат, в свою очередь, зависит от того, успешно или неуспешно решал ребёнок аналогичную за –дачу до этого, от того, считает ли он задачу просто трудной или вообще нерешаемой, и, самое главное, от того, считает ли он эту задачу непосильной только для себя.

Переживания собственных неудач усиливается во много раз при неправильной тактике поведения учителя и родителей. Выражения типа «ты бестолковый», «у меня нет сил с тобой возиться» , «это так просто, а ты не можешь научиться» , «неужели не можешь постараться?» , «ты всё равно не научишься» , сказанные ребёнку, или замечания типа «он у меня двоечник» , «ничего у него не получиться» , сказанные кому-то в присутствии ребёнка, совершенно недопустимы. Мама, открывающая тетрадь с тяжёлым вздохом (даже если она при этом ничего не говорит), тоже создаёт ситуацию, в которой ребёнок чувствует себя беспомощным и неполноценным.

Хотелось бы обратить внимание родителей и на некоторые факторы, усугубляющие школьные трудности, затрудняющие помощь ребёнку. Один из таких факторов – неправильная тактика [взаимоотношений](http://infourok.ru/go.html?href=http%3A%2F%2Fwww.pandia.ru%2Ftext%2Fcategory%2Fvzaimootnoshenie%2F) с ребёнком. Известный детский [психиатр](http://infourok.ru/go.html?href=http%3A%2F%2Fpandia.ru%2Ftext%2Fcategory%2Fpsihiatriya%2F) А. И.Захаров выделяет следующие ***черты неправильной тактики родителей:***

·  низкая сплочённость и разногласия членов семьи по вопросу воспитания ;

·  высокая степень противоречивости, непоследовательности, неадекватности ;

·  выраженная степень опеки и ограничений в каких-либо сферах жизнедеятельности детей;

·  повышенная стимуляция возможности детей, в связи с этим частое применение угроз, осуждений.

***Отрицательно действуют на ребёнка***, способствуют конфликтам, создают стрессовые ситуации, а значит, усугубляют трудности такие черты личности родителей, и прежде всего мам, как :

·  повышенная эмоциональная чувствительность, склонность всё принимать близко к сердцу, легко расстраиваться и волноваться ;

·  эмоциональная возбудимость или неустойчивость настроения, главным образом, в сторону его снижения;

·  склонность к беспокойству;

·  противоречивость личности;

·  стремление играть значимую, ведущую роль в отношениях с окружающими;

·  эгоцентризм – фиксация на своей точке зрения, отсутствие гибкости суждений;

·  гиперсоциальность – повышенная принципиальность, утрирование чувства долга, трудность компромиссов.

Американский психолог Х. Джайнотт предлагает «новый код общения с детьми», основанный на уважении друг к другу и умении общаться. Первое – обе стороны должны помнить о взаимном уважении; второе – понимание должно предшествовать советам и наставлениям. Особенно важно подчеркнуть второе – необходимость понять ребёнка, понять причину его трудностей, увидеть и понять его переживания, понять без необходимости оправдываться, объяснять свои ощущения. Понять и, главное, знать, как и чем помочь. Ещё важнее научиться любить и ценить не успехи и достижения ребёнка, а самого ребёнка, вне зависимости от его успехов.

Как же снять страх ребёнка перед непреодолимым на его взгляд трудностям, как помочь ему поверить в себя, как научить работать, не боясь неудач? Всё это очень сложные вопросы, на которые нет однозначного ответа.

1. **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.

Программа коррекционной работы в начальной школе является инструментом решения противоречий и регулирования путей организации учебного процесса, а также отношений, возникающих при обучении и воспитании младших школьников.

**5. Список литературы**

1.​ Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – М., 1990.

2.​ Андрюшенко Т.Ю., Корабекова Н.В. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения /Вопросы психологии. – 1993 - № 1.

3.​ Бурменская Г.В., Корабекова Н.В., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М., 1990.

4.​ Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. – М., 1991.

5.​ Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к школьному обучению. – М., 1991.

6.​ Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М., 1999.

7.​ Мухина В.С. Детская психология. – СПБ., 1992.

8.​ Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. – М., 1999.

9.​ Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1996.

10.​ Славина Л.С. Трудные дети/ Под ред. В.Э. Чудновского.-М., Воронеж, 1998..

11.​ Овчарова Л.В. Справочная книга школьного психолога. – М., 1993.

12.​ Орлова Л. В. Что такое интеллектуальная пассивность?// Начальная школа.-1996.-№7.-С.26-29.

Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1996.

13.​ Учимся общаться с ребенком /Петровский В.А., Виноградова Л.М., Кларина Л.М. и др. – М., 1993.

14.​ Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска»./Астапов В.М., Микадзе Ю.В. – М., 1996.