



П.А. Киршин

Причины школьной неуспеваемости и пути их устранения

Киршин Петр Аркадьевич — педагог-психолог муниципального бюджетного образовательного учреждения г. Сарапула (Республика Удмуртия РФ) СОШ №7.

В статье рассматривается понятие школьной неуспеваемости, психологические особенности неуспевающих школьников, причины возникновения и путей преодоления данной проблемы. Раскрывается сущность неуспеваемости при данных целях и содержании образования, выявляются структуры неуспеваемости, признаки, по которым могут опознаваться ее компоненты. Представлены научно обоснованные приемы обнаружения этих признаков. Все это необходимо для изучения факторов неуспеваемости и разработки мер борьбы с нею.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, обучаемость, успешность/неуспешность, психологические тесты, коррекционная программа.

Актуальность темы работы объясняется тем, что многие учащиеся испытывают трудности при усвоении учебного материала. Без выявления причин этих проблем невозможна эффективная работа по их преодолению.

Несмотря на общеизвестность многих рекомендаций по предупреждению и преодолению отклонений в поведении и учебной деятельности обучающихся, эта проблема продолжает существовать и по сей день. Только у отдельных учителей или педагогических коллективов некоторых образовательных учреждений эта проблема решается успешно. В связи с этим возникает два вопроса:

1. Почему некоторые преподаватели и педагогические коллективы успешно справляются с этой проблемой?
2. Что мешает другим преподавателям решать эту проблему столь же успешно?

Отсюда возникает еще одна трудность — это невозможность дать учителям точный, универсальный методический совет.

Исследование состава неуспеваемости и обоснование средств ее предупреждения требуют использования двух терминов: «неуспеваемость» и «отставание».

Под *неуспеваемостью* понимается несоответствие подготовки обучающихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения (например: цепочки уроков, посвященных изучению одной темы или раздела курса, семестра, года). В основе *отставания* в учении лежит расхождение требований, предъявляемых к познавательной деятельности обучающихся, с реально достигнутым ими уровнем умственного развития и их потенциальными возможностями. Чтобы учитель мог выделить причины неуспе-

ваемости, ему необходимо знать ряд типологий неуспевающих школьников.

Причины неуспеваемости школьников

1. Внутриличностная сфера

1.1. Педагогический уровень

- низкая эффективность учебной деятельности;
- низкая интенсивность учебной деятельности;
- пропуски занятий.

1.2. Психологический уровень

- несформированность познавательных мотивов и недисциплинированность;
- эмоциональные и волевые нарушения;
- несформированность знаний, умений и навыков;
- низкий уровень познавательных способностей.

1.3. Нейрофизиологический уровень

- общая ослабленность организма;
- слабый тип нервной системы;
- сенсорные и речевые нарушения;
- микропоражения в коре головного мозга, которое вызывает следующие проблемы обучения: акалькулия, аграфия, алексия, то есть нарушения счета, почерка и чтения.

2. Внеличностная сфера

2.1. Педагогический уровень

- нет дифференцированного подхода родителей и преподавателей;
- бедность психической стимуляции;
- дефицит любви и заботы родителей.

Неуспеваемость — это общемировая проблема. Однако на Западе она началась раньше, и дела с успеваемостью там обстоят еще хуже. По статистическим данным на 2013 год, число учащихся со снижением внимания и гиперактивных учащихся в России составляло 15–24% от общего числа учащихся, в Западной Европе 25–34%, а в Америке до 42% учащихся. Например, в США многие неуспевающие учащиеся по показаниям врачей для усиления внимания употребляют специальные таблетки. В Армии США 17% новобранцев с трудом читают, устав воинской службы в ней по типу комиксов.

Психофизиологи считают, что часть этих проблем можно преодолеть педагогическими технологиями не только на ранних ступенях обучения, но и в системе профессионального образования.

Портрет неуспевающих и отстающих школьников

В нашей школе изучались психологические особенности обучающихся, имеющих академическую неуспеваемость и угрозу второгодничества. Эта группа лиц выступала в качестве экспериментальной.

Контрольная группа включала в себя обычных учеников, которые продолжают обучение со средней успешностью. Изучение их психологических особенностей проводилось аналогично исследованию экспериментальной группы.

Еще одной задачей работы являлось изучение связи уровня интеллектуального развития с фактом академической неуспеваемости и угрозы второгодничества. На этом этапе исследования планировалось проведение сравнительного анализа уровня интеллекта участников экспериментальной и контрольной группы.

Для исследования выраженности психологических свойств и качеств у разных групп обучающихся были использованы методика «16-факторный личностный опросник Кеттелла» (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16PF, Raymond Cattell, 1949; с полными текстами использованных методик можно ознакомиться в приложении к статье в электронной версии журнала на CD-диске).

По результатам исследования были выявлены индивидуально-психологические особенности школьников из группы риска, а также успевающих школьников.

По данным 16-факторного личностного опросника Кеттелла были выявлены следующие статистически значимые различия.

1. По фактору «общительность — отчужденность» (фактор А) учащиеся группы риска демонстрируют большую общительность, яркость эмоциональных проявлений, они больше направлены на межличностные отношения по сравнению с группой успевающих обучающихся.

2. По фактору «эмоциональная устойчивость — эмоциональная неустойчивость» (фактор С) обучающиеся группы риска отличаются от успевающих обучающихся более низкими баллами, что свидетельствует о том, что таким школьникам не хватает эмоциональной устойчивости. Они часто чувствуют себя беспомощными, склонными обижаться на других, неспособными контролировать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме. Успевающие же школьники оказались в целом хорошо приспособленными, реалистичными в отношении к жизни, самокритичными, хорошо осознающими требования действительности, редко поддающимся случайным колебаниям настроения.

3. По фактору «доминантность — конформность» (фактор Е) обучающиеся группы риска демонстрируют более высокий уровень доминантности по сравнению с успевающими школьниками. Им свойственна выраженная тенденция к самоутверждению, игнорированию социальных условностей и авторитетов, они могут агрессивно отстаивать свои права на самостоятельность. Успевающие школьники оказались больше руководствующимися мнением окружающих, легко подчиняющимися авторитетам, склонными к чувству вины, скромными, послушными. Таким образом, оппозиционность, выявляемая в группе риска,



является препятствующим успешному обучению фактором.

4. По фактору «беспечность — озабоченность» (фактор F) средние показатели в экспериментальной группе значительно выше, чем показатели в контрольной группе. Это может свидетельствовать о том, что обучающиеся группы риска живут, не задумываясь над событиями, легко относятся к жизни, не заботятся о будущем, строят жизнь по принципу «авось пронесёт», верят в удачу, доверчивы, импульсивны. Обучающиеся с такими характеристиками с трудом могут удерживаться в условиях, требующих ответственности, необходимости планировать и регулировать деятельность, произвольно поддерживать мотивацию, что предусматривает процесс обучения.

5. По фактору «высокая совестливость — недобросовестность» (фактор G) для группы риска характерны более низкие баллы, чем для группы успевающих обучающихся. Это говорит о том, что испытуемые экспериментальной группы могут быть охарактеризованы как слабо мотивированные, недобросовестные и эгоистичные. Они не прилагают усилий к выполнению общественных требований и культурных норм. Такая личность склонна к непостоянству и может легко бросить начатое дело, отказаться от своих обязательств. Эти особенности также ограничивают возможность адаптироваться к образовательному процессу, препятствуют добросовестности, последовательности, постоянству в подготовке к занятиям.

6. По фактору «контроль желаний — импульсивность» (фактор Q3) для обучающихся группы риска характерен слабый самоконтроль, внутренняя недисциплинированность, невнимательность к другим. Их деятельность хаотична, они часто теряются, не умеют организовать свое время и порядок выполнения дел. Обучающиеся контрольной группы, в свою очередь, хорошо уживаются в коллективе, активны в установлении контактов, сдержанны, с развитым чувством ответственности, хорошим самоконтролем. Они хорошо осознают социальные требования и стараются их выполнять, умеют контролировать свои эмоции и поведение.

Не достигали уровня статистической значимости различия между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы по уровню интеллекта (который измерялся как с помощью теста Равена, так и по фактору В «высокий — низкий интеллект» 16-факторного личностного опросника Кеттелла), по уровню тревожности (методика Тейлор), уровню нервно-психической напряженности (методика ОНПН), мотивации избегания неудачи (методика Элерс). Эти данные говорят о том, что интеллект, тревожность, нервно-психическая устойчивость и направленность мотивации, скорее всего, не выступают значимыми личностными детерминантами школьной неуспешности.

По совокупным данным личностных тестов можно составить **психологический портрет** обучающихся, имеющих академическую неуспеваемость и угрозу

второгодничества. Им присущи такие особенности, как невысокая способность к эмоциональной регуляции поведения, что в сочетании с повышенной импульсивностью, беспечностью обуславливает трудности адаптации к среде, которая предъявляет повышенные требования к волевой регуляции поведения, способности отторгивать свои импульсы, подчинять поведение ближайшим и долговременным целям, критично относиться к себе; повышенная оппозиционность, доминантность, гипертрофированная тенденция к самоутверждению, которые и приводят к фактам неуспеваемости и угрозе второгодничества.

Обучающимся группы риска присущи такие особенности, как слабая мотивированность, непостоянство, пониженная добросовестность. Они могут легко бросить начатое дело, отказаться от обязательств, непостоянны в подготовке к занятиям. Для них характерны слабый самоконтроль, внутренняя недисциплинированность, невнимательность к другим. Снисходительность к своим промахам, склонность обвинять других в своих неудачах затрудняют формирование устойчивой учебной мотивации и целенаправленности в достижении образовательных целей.

Неэффективные способы учебной работы:

1. заучивание без предварительной логической обработки материала;
2. выполнение различных упражнений без предварительного усвоения соответствующих правил;
3. недостатки контролирующей деятельности и др.;
4. пользование подсказкой одноклассника;
5. попытки списать у товарищей.

Одной из важных характеристик процесса обучения является обучаемость. **Обучаемость** — восприимчивость к обучению. Она зависит от интеллектуальных особенностей обучающегося.

Компоненты обучаемости:

1. обобщенность мыслительной деятельности;
2. экономичность мышления;
3. самостоятельность мышления;
4. гибкость мыслительных процессов и др.

Согласно психологическим исследованиям, слабые и инертные по своим нейродинамическим особенностям школьники хуже учатся, чаще относятся к категории слабоуспевающих, чем учащиеся с сильным и средним типом нервной системы.

Виды учебных ситуаций, которые затрудняют деятельность учащихся со слабой нервной системой:

1. длительная напряженная работа;
2. ответственная, требующая напряжения контрольная работа или экзамен при дефиците времени;
3. ситуация, когда учитель в высоком темпе задает вопросы и требует немедленного ответа;
4. неожиданные вопросы;
5. работа после неудачного ответа, оцененного отрицательно;

6. работа в условиях шума;
7. работа, требующая переключения или распределения внимания;
8. работа после резкого замечания учителя;
9. ситуация, где требуется усвоение большого по объему материала.

Рекомендации учителям по работе с обучающимися со слабой нервной системой:

1. не ставить слабого в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него;
2. требовать ответа предпочтительно не в устной, а в письменной форме;
3. избегать подачи сложного материала в условиях дефицита времени;
4. использовать похвалу и поощрения;
5. осторожнее оценивать неудачи;
6. давать время для подготовки ответа.

Виды учебных ситуаций, которые затрудняют деятельность учащихся с инертной системой:

1. выдача учителем разнообразных заданий;
2. высокий темп подачи материала учителем;
3. угроза отрицательной оценки в условиях цейтнота (дефицита времени);
4. необходимость частого отвлечения;
5. необходимость переключения внимания;
6. выполнение заданий насообразительность при высоком темпе работы.

Рекомендации учителям по работе с инертными обучающимися:

1. не требовать немедленного включения в работу, так как их активность возрастает постепенно;
2. избегать выдачи им разнообразных заданий;
3. не требовать от инертного быстрого изменения неудачных формулировок, избегать импровизаций;
4. не проводить опрос в начале урока в силу вязкости их мыслительных процессов;
5. не давать неожиданных вопросов при дефиците времени;
6. не отвлекать в момент выполнения заданий;
7. давать использовать графики, схемы, таблицы.

Обоснование коррекционных воздействий на неуспевающих обучающихся

Известно, что умственное развитие обучающихся является продуктом школьного и семейного воспитания и обучения. Состояние умственного развития, его уровень не есть нечто неизменное, их можно улучшить. С этой целью необходимо установить пробелы и недостатки умственного развития школьника. Анализ этих пробелов, проявляющихся в виде недостаточного усвоения конкретных дидактических единиц по дисциплинам или ошибок при выполнении заданий теста умственного развития (который есть у любого психолога) необходим для характеристики особенностей умственного развития неуспевающего

школьника. Качественный анализ ошибок, допущенных неуспевающими учащимися при тестировании, — отправной пункт для составления индивидуального варианта коррекции умственного развития неуспевающего школьника. При наличии отклонений разрабатывается план их ликвидации.

Полученные учителем или психологом с помощью качественного анализа теста данные позволяют выявить, какие именно пробелы в умственном развитии того или иного неуспевающего школьника необходимо ликвидировать в первую очередь с помощью коррекционной работы. Для этого следует соотнести данные анализа ошибок и их возможных причин с теми заданиями коррекционной программы, которые призваны развивать необходимые логические операции, типы функциональных отношений между понятиями и т. д. Таким образом, можно решить, какие разделы коррекционной программы следует отрабатывать с данным школьником в наибольшей степени. Поэтому нельзя ограничиваться в работе с отдельным обучающимся простым «прогоном» всей коррекционной программы. Для каждого неуспевающего школьника в зависимости от его ошибок и трудностей в выполнении теста следует разработать индивидуальную тактику проведения психологической коррекции. Так, например, некоторые разделы программы следует повторять с некоторыми неуспевающими обучающимися неоднократно.

Таким образом, прежде чем приступить к работе с коррекционной программой, необходимо предварительно проанализировать трудности и ошибки, возникающие у школьников, и спланировать индивидуальную тактику проведения корректирующих воздействий.

Используемые нами упражнения коррекционной программы.

1 упражнение. Метод словесных ассоциаций (ускоряет процесс воспроизведения слов и перевода пассивного словаря в активный). Например, требуется подобрать свободные ассоциации к слову «стол» — комната, качается, большой. Или «программа» — федеральная, финансируемая, социальная.

2 упражнение. Подбирается к понятиям «специалист» и «культура» только нарицательное существительное, например: специалист — профессионал; культура — искусство.

3 упражнение. Подбирается к понятиям «физика» и «шрифт» только прилагательное, например: физика — ядерная; шрифт — наклонный.

4 упражнение. Подбирается к понятиям «металл» и «скульптура» только глагол, например: металл — ржавеет; скульптура — стоит.

5 упражнение. Произвести обобщение и ограничение понятий, например: отрицательное число — а) сумма; б) число; в) минус пять; г) положительное число. Для понятия «отрицательное число» родовым является понятие «число», а видовым — «минус пять».



6 упражнение. Назвать обобщающее (родовое) и ограничивающее (видовое) понятие, например «христианство»: родовое — религия, видовое — православие.

7 упражнение. Произвести ряд последовательных обобщений до предела, например: пятиугольник — многоугольник — плоская фигура — фигура.

8 упражнение. Расположить понятия по порядку от частных к общим, например: газ, состояние вещества, кислород, жидкий кислород — жидкий кислород — кислород — газ — состояние вещества.

9 упражнение. Из понятий построить систему. Например, даны понятия: факторы, влияющие на величину прибыли; внутренние факторы; производственные факторы; внешние факторы; внепроизводственные факторы; экстенсивные факторы; интенсивные факторы.

Таким образом, на основе анализа результатов диагностики обучаемости составляется прогноз абсолютной и качественной успеваемости отдельных школьников (можно и всего класса). Далее следует адресная помощь неуспевающим обучающимся. Все перечисленные меры призваны оптимизировать процесс обучения.

Вывод

Исследования последних лет убедительно доказывают, что несоответствие режимов и методов обучения функциональным возможностям детей ведет к нарастающему ухудшению состояния здоровья школьников, увеличению числа учащихся, испытывающих непреодолимые трудности при обучении.

Это лишь основные причины возможных психофизиологических механизмов возникновения различных трудностей в обучении у школьников.

Понятно, что по мере возрастного развития и совершенствования механизмов организации деятельности и всех познавательных процессов будет изменяться характер школьных проблем, менее значимыми будут физиологические и психофизиологические компоненты школьных трудностей, но станут более значимыми психологические и социальные.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. — М.: Просвещение, 1991.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. — Москва — Воронеж, 2003.
3. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития учащихся. — М., 2006.

