

Коммуникативные трудности в обучении младших школьников

Санина С.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Расторгуева М.Д.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

В статье описаны основные трудности у младших школьников в обучении, которые проявляются в коммуникативной сфере. Для выявления рассматриваемых трудностей использована цифровая адаптация методики «Тест школьной тревожности Филлиписа». В исследовании приняли участие младшие школьники из 5 субъектов Российской Федерации: Республика Татарстан, Липецкая область, Волгоградская область, Чувашская республика, Самарская область. Выборку составил 2031 обучающийся 4 класса в возрасте 9—11 лет. Полученные данные выявили значительный процент школьников с повышенным и высоким уровнями тревожности и страхов, связанных со школой, что может являться предикторами появления учебных трудностей и школьной неуспешности. Экспериментальная апробация разработанной программы диагностики доказала: 1) обоснованность исходных теоретических предположений о формах проявлений трудностей в обучении у младших школьников в коммуникативной сфере, 2) валидность методики диагностики конкретных проявлений трудностей.

Ключевые слова: трудности в обучении; коммуникативные трудности; младшие школьники; программа диагностики трудностей в обучении.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 30.05.2022 № 073-00110-22-04 «Диагностика трудностей в обучении у обучающихся начальной школы».

Для цитаты: Санина С.П., Расторгуева М.Д. Коммуникативные трудности в обучении младших школьников // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 142—153. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280511>

Communicative Learning Difficulties of Primary School Students

Svetlana P. Sanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Margarita D. Rastorgueva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

The article describes the main learning difficulties primary school students face in communication. To identify these difficulties we used a digital adaptation of the School Anxiety Test (Phillips Test). Primary school students from 5 subjects of the Russian Federation were recruited for this study (The Republic of Tatarstan, Lipetsk Region, Volgograd Region, Chuvash Republic, Samara Region). 2031 4th grade students aged 9—11 years participated in the research. The data obtained revealed a significant percentage of primary school students with increased and high levels of anxiety and fears associated with school, which can be predictors of educational difficulties and school failure. Experimental testing of the developed diagnostic program proved that: 1) our initial theoretical assumptions about the forms of manifestations of learning difficulties of primary school students in the communicative area were reasonable; 2) the diagnostic method of some specific manifestations of learning difficulties is valid.

Keywords: learning difficulties; communicative difficulties; primary school students; a program for diagnosis of learning difficulties.

Funding. The study was carried out within the framework of the state program of the Ministry of Education of the Russian Federation № 073-00110-22-04 dated 30/05/2022 "Diagnosis of learning difficulties of Primary School Students".

For citation: Sanina S.P., Rastorgueva M.D. Communicative Learning Difficulties of Primary School Student's. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 142—153. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280511> (In Russ.).

Введение

Феномен трудностей в обучении является одним из образовательных явлений, которое находится в центре внимания заинтересованных специалистов. В оригинальных психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблемам трудностей школьников в обучении, приводятся данные о том, что по тем или иным причинам затруднения в обучении испытывают от 15 до 40% обучающихся [1; 6]. Одной из причин появления этих трудностей могут быть отклонения от нормального протекания коммуникативной

деятельности, реализуемой в образовательном процессе. Как правило, они приводят к негативным последствиям социально-психологического и личностного характера. Трудности обучающихся, возникающие в коммуникативной сфере, могут проявляться как в общении со сверстниками, так и с учителями и родителями. Одной из причин снижения мотивации к обучению и академической успеваемости является неготовность родителей или педагогов признавать право обучающегося высказывать собственное мнение и аргументировать свою точку зре-

ния. Многие родители и педагоги, основываясь на своем жизненном опыте и знаниях, могут склоняться к мысли, что они лучше знают, и что их ребенок или ученик должен просто слушать и следовать указаниям без возражений. Однако это ограничивает самостоятельность мышления. Важно понимать, что учебный процесс — это диалог, в котором учащиеся имеют возможность задавать вопросы, высказывать свои предположения, аргументировать свои взгляды [12; 13].

Проведенные исследования показали, что значительный процент учителей начальных классов испытывает затруднения в выявлении и понимании причин трудностей обучающихся, возникающих в том числе в коммуникативной сфере [3; 6; 15]. Объяснением недостаточного уровня диагностической компетентности учителей является отсутствие в практике организации образовательного процесса в начальном общем образовании научно обоснованных методов выявления причин учебных трудностей на основе данных психолого-педагогической диагностики.

Цель исследования — выявить, описать и проанализировать основные трудности в коммуникативной сфере у обучающихся начальной школы и обосновать выбор диагностической методики.

Чтобы достичь заявленной цели, были описаны основные трудности младших школьников, которые проявляются в коммуникативной сфере, проведен анализ и отбор диагностической методики по выявлению основных трудностей у обучающихся начальных классов, которые проявляются

в коммуникативной сфере, проведено экспериментальное обоснование программы диагностики в части коммуникативных трудностей у младших школьников.

Методы

Описание выборки. Экспериментальное обоснование программы диагностики в части коммуникативных трудностей у младших школьников было проведено на выборке, которую составил 2031 ученик 4 класса. В исследовании приняли участие младшие школьники из 5 субъектов Российской Федерации: Республика Татарстан, Липецкая область, Волгоградская область, Чувашская республика, Самарская область. Выборку составили обучающиеся начальных классов в возрасте 9—11 лет, из них 51,0% (1036) мальчиков, 49,0% (995) девочек. Распределение участников исследования по субъектам Российской Федерации представлено в табл. 1.

Методы и методики. Для достижения поставленной цели исследования были применены следующие методы: анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме трудностей в обучении у младших школьников в коммуникативной сфере, анализ существующего психодиагностического инструментария, психолого-педагогическая диагностика трудностей у младших школьников, которые проявляются в коммуникативной сфере.

На основе проведенного анализа существующего психодиагностического инструментария [9; 11] в диагностический портфель для выявления основных трудностей в

Таблица 1
Распределение участников исследования по субъектам Российской Федерации

Субъект Российской Федерации	Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Республика Татарстан	417	20,5	20,5	20,5
Липецкая область	335	16,5	16,5	37,0
Волгоградская область	406	20,0	20,0	57,0
Чувашская республика	455	22,4	22,4	79,4
Самарская область	418	20,6	20,6	100,0
Всего	2031	100,0	100,0	

обучении у обучающихся начальной школы в коммуникативной сфере отобрана методика «Тест школьной тревожности Филлипса». В рамках исследования была проведена цифровая адаптация выбранной методики. Участникам исследования было предложено в течение 15 минут последовательно ответить на вопросы анкеты в электронном формате, которые распределены на 8 факторов школьной тревожности по Филлипсу [11].

Анализ результатов теста школьной тревожности Филлипса позволил выявить причины нарушения общения обучающегося со взрослыми и сверстниками и дать им содержательную характеристику.

Описание трудностей в обучении младших школьников в коммуникативной сфере

При описании трудностей в обучении младших школьников мы опирались на представление об образовательном процессе как «культурном развитии» [2]. Согласно этому представлению культурная деятельная способность (умение, компетенция) формируется благодаря усвоению обучающимся знаковых структур, в которых кристаллизованы опоры (ориентиры) культурного способа действия. Культурный способ осваивается в совместном действии. Общение с другими — взрослыми и сверстниками — составляет онтологическую основу развития ребенка. При этом развивающая образовательная практика строится как целостность и взаимосвязь деятельностных, познавательных, коммуникативных и интерактивных процессов [4; 7]. В соответствии с таким пониманием образовательного процесса трудности в обучении у обучающихся могут проявиться в разных сферах: коммуникативной, общеучебных и универсальных действий, социальной адаптации. Приведем описание основных трудностей в обучении младших школьников в коммуникативной сфере.

Типичные трудности в обучении в коммуникативной сфере могут проявиться по причине нарушения общения обучающегося: 1) с педагогами, 2) со сверстниками, 3) с родителями. Дефицит развития речевых средств и средств информационных и коммуникацион-

ных технологий приводит к затруднениям в решении не только коммуникативных, но и познавательных задач [2].

В отношениях с учителями выделяются следующие основные коммуникативные трудности.

1. Неумение соблюдать правила поведения на уроках и на переменах. Нарушения правил поведения или так называемые дисциплинарные нарушения обучающегося вынуждают учителя прибегать к мерам дисциплинарного характера. Такие дисциплинарные действия педагога, с одной стороны, отвлекают других обучающихся от выполнения учебных заданий, а с другой стороны, препятствуют установлению деловых контактов учителя с обучающимся. Трудности в обучении могут проявиться в нарушении контактов педагога и учителя в учебной деятельности.

2. Страх обучающегося негативной оценки педагога, ощущение беспомощности. Для младшего школьника, особенно на начальном этапе его школьной жизни, большое значение имеет положительная оценка его учебных результатов, выражающаяся в высоких, как правило, отличных отметках. Данная тенденция не преодолевается практикой отмены отметок в первом классе начальной школы. Эмоция страха получить низкую отметку приводит к переживанию чувства беспомощности при выполнении новой учебной темы, опасению не справиться с учебным заданием и, как следствие, к трудности в усвоении учебного материала.

3. Неумение строить коммуникации с учителем в учебной деятельности. Неумение строить коммуникации в процессе обучения может быть вызвано речевым недоразвитием обучающегося. Плохое владение обучающимся языком обучения блокирует возможность его обращения к учителю. Это также непонимание смысла учебного задания или учебной задачи. Обучающийся не способен осознавать причины учебных проблем и просить помощи. В связи с этим младший школьник не способен пригласить учителя к сотрудничеству по поиску способов учебной деятельности, обратиться с конкретным запросом о недостающей информации. Неспособность обучающегося реф-

лексивно оценить учебную проблему, строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей делает невозможным его речевое обращение к учителю.

4. Трудности включения в совместную (фронтальную и групповую) учебную деятельность, организуемую педагогом.

Трудности включения в совместную деятельность проявляются в отсутствии инициативы при установлении и поддержании деловых отношений на основе учебных интересов, в принятии учебного сотрудничества. Неспособность учитывать мнение другого, добиваться согласования точек зрения, проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии приводит к трудностям в обучении.

5. Индивидуально-психологические особенности обучающегося. Трудности в коммуникации с учителем кроются также в индивидуальных особенностях обучающегося: застенчивости, стеснительности, наличии речевых дефектов (заикания) и других.

В отношениях со сверстниками выделяются следующие основные коммуникативные трудности.

1. Неумение аргументировать свою точку зрения, неспособность отстоять свою позицию. Общение со сверстниками характеризует наличие партнерства и равенства позиций. Сверстники не принимают нарушение данных условий. Попытки кого-либо навязать свою точку зрения, свое мнение в общении и взаимодействии со сверстниками разрушают учебное сотрудничество и ведут к трудностям в усвоении учебного материала.

2. Коммуникативные трудности, связанные со спецификой культурных норм и правил семьи ребенка. Трудности в общении со сверстниками, приводящие к трудностям в обучении, могут быть связаны с инокультурностью обучающегося. Различия культур отчетливо проявляются в речевом общении, в его лексическом наполнении и социальной прагматике речи. Неспособность воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в иной культуре ведет к взаимному непониманию и трудностям в обучении.

3. Неумение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать со сверстниками. Сверстник для обучающегося — партнер по учебной деятельности и досуговым формам активности. Умения вести конструктивный диалог, выражать свое отношение к излагаемой точке зрения являются неотъемлемыми атрибутами учебной деятельности младших школьников. Несформированность коммуникативных навыков обучающегося ведет к затруднениям при принятии или постановке учебной задачи, при планировании путей ее решения.

4. Несформированность навыков сотрудничества со сверстниками в учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности. Особое значение коммуникативные навыки имеют при выполнении учебно-исследовательской и проектной деятельности. Данные виды учебной деятельности, как правило, реализуются в групповых формах. Несформированность навыков общения и взаимодействия в данных видах деятельности затрудняет эффективное выполнение исследовательских задач и проектных заданий.

5. Трудности выстраивания коммуникаций со сверстниками в учебной и внеучебной деятельности, определяемые индивидуально-психологическими особенностями. Трудности в коммуникации со сверстниками, приводящие к трудностям в обучении, кроются в индивидуально-психологических особенностях обучающегося. Сверстники избегают общения и учебного сотрудничества с одноклассниками, отличающимися характерологическими особенностями: высокомерием, хвастливостью, агрессивностью, неуверенностью в себе и др.

В отношениях с родителями выделяются следующие основные коммуникативные трудности.

1. Инфантильность ребенка в отношениях с родителями. Родители обучающегося максимально участвуют в его учебе и жизни, постоянно помогают учить уроки, объясняют, ищут материал, организуют мероприятия в школе и следят за всем, что происходит в классе. Такое поведение родителей затрудняет

ет формирование навыков самостоятельности в целеполагании в учебной деятельности и ответственности за ее результаты.

2. Отсутствие контакта с родителями, страх негативной оценки и наказаний за плохие отметки. Родители интересуются тем, как учится ребенок, лишь формально. Основное внимание уделяется отметкам, которые получает ребенок: за положительные отметки поощряют, а за плохие — ругают и наказывают. Отсутствие родительской поддержки в форме мягкого поощрения и участия в школьной жизни ребенка снижает внутреннюю мотивацию учения, лишает учебную деятельность личностного смысла.

Все перечисленные трудности проявляются в коммуникативной сфере и чаще всего их замечают педагоги и заинтересованные родители. В ходе обсуждений проблемных ситуаций выстраивается работа психолога с ребенком и его семьей. Однако чаще всего описанные симптомы являются следствием неэффективной организации учебного процесса, отсутствием конструктивной коммуникации всех его участников. Установлено, что средой, в которой зарождается инициативное поведение в познавательной сфере, является группа равных, сверстников, совместно решающих задачу [8]. Поэтому при организации учебного процесса, основанного на принципах развивающего обучения, главной задачей учителя становится формирование класса как учебного сообщества, способного соорганизоваться для совместного выполнения дел, непосильных для каждого отдельного участника общей работы. В условиях учебного сотрудничества обеспечивается эмоциональная поддержка ученика, который высказывает свои мысли о чем-то неизвестном. Социально-деловые связи и отношения всех участников учебной работы являются источником мотивации, чтобы включиться в учебный процесс и не выпадать из него [5; 8]. Доказано, что сотрудничество со сверстниками — это та область деятельности, где наиболее успешно осваиваются культурные способы действий [10; 14]. Сотрудничество в группе равных является источником развития рефлексии и

децентрации как в интеллектуальной, так и в эмоциональной и личностной сферах [8].

Развивающее образование можно рассматривать и как объект диагностики, а предмет диагностики развития индивида в образовании — образовательный процесс как единство и целостность процессов общения, познания, взаимодействия в совместной учебной деятельности. Единицей диагностики развития выступает детско-взрослая образовательная общность.

Поэтому основное средство преодоления наступления коммуникативных трудностей в обучении у младших школьников — совершенствование дидактико-методической компетентности педагога.

Результаты

Описательная статистика. Анализируя выборку из 2031 учащегося 4 класса, можно заметить, что большинство детей испытывают не только общую школьную тревожность, но и конкретные тревожные симптомы, которые указывают на определенные проблемы. Дополнительные данные, представленные в табл. 2, подробно описывают результаты по всем шкалам.

Как видно из табл. 2, распределения по шкалам 1. Общая тревожность в школе, 2. Переживание социального стресса, 3. Фрустрация потребности в достижении успеха, 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих и, в особенности, 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу Теста школьной тревожности Филлипса имеют выраженную правостороннюю асимметрию (знак A отрицателен, модуль A кратно превышает стандартную ошибку асимметрии), что означает преобладание в выборке более высоких показателей. Все распределения отличаются от нормального (критерий Колмогорова-Смирнова, $p=0,000$, $p<0,001$). Распределение респондентов по уровням выраженности этих показателей тревожности, связанной со школой, у детей младшего школьного возраста заставляет задуматься (см. таблицы ниже).

В табл. 3—10 представлены распределения показателей по уровням выраженности для всех 8-ми субшкал теста Филлипса.

Таблица 2

Описательная статистика по Тесту школьной тревожности Филлипса (N=2031)

	N	Минимум	Максимум	Среднее (M)	Стд. откл. (SD)	Асимметрия (A)		Экссесс (E)	
						A	Стд. ошибка	E	Стд. ошибка
Общая тревожность в школе (балл)	2031	0,00	22,00	13,14	5,70	-0,269	0,054	-0,810	0,109
Переживание социального стресса (балл)	2031	0,00	11,00	7,10	2,26	-0,329	0,054	-0,503	0,109
Фрустрация потребности в достижении успеха (балл)	2031	2,00	13,00	8,38	2,02	-0,336	0,054	-0,285	0,109
Страх самовыражения (балл)	2031	0,00	6,00	3,22	1,77	-0,024	0,054	-1,009	0,109
Страх ситуации проверки знаний (балл)	2031	0,00	6,00	2,94	1,81	0,039	0,054	-1,021	0,109
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих (балл)	2031	0,00	5,00	2,80	1,41	-0,219	0,054	-0,869	0,109
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (балл)	2031	0,00	5,00	3,47	1,48	-0,719	0,054	-0,494	0,109
Проблемы и страхи в отношениях с учителями (балл)	2031	0,00	8,00	4,40	1,40	-0,026	0,054	-0,292	0,109

Таблица 3

Распределение младших школьников по уровням выраженности общей тревожности в школе по тесту Филлипса (N=2031)

1. Общая тревожность в школе: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	227	11,2	11,2	11,2
	2. повышенный уровень тревожности	557	27,4	27,4	38,6
	3. нормативный уровень тревожности	587	28,9	28,9	67,5
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	660	32,5	32,5	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 4

Распределение младших школьников по уровням выраженности переживания социального стресса по тесту Филлипса (N=2031)

2. Переживание социального стресса: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	52	2,6	2,6	2,6
	2. повышенный уровень тревожности	427	21,0	21,0	23,6
	3. нормативный уровень тревожности	926	45,6	45,6	69,2
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	626	30,8	30,8	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 5

Распределение младших школьников по уровням выраженности фрустрации потребности в достижении успеха по тесту Филлипса (N=2031)

3. Фрустрация потребности в достижении успеха: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	24	1,2	1,2	1,2
	2. повышенный уровень тревожности	346	17,0	17,0	18,2
	3. нормативный уровень тревожности	1018	50,1	50,1	68,3
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	643	31,7	31,7	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 6

Распределение младших школьников по уровням выраженности страха самовыражения по тесту Филлипса (N=2031)

4. Страх самовыражения: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	394	19,4	19,4	19,4
	2. повышенный уровень тревожности	723	35,6	35,6	55,0
	3. нормативный уровень тревожности	367	18,1	18,1	73,1
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	547	26,9	26,9	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 7

Распределение младших школьников по уровням выраженности страха ситуации проверки знаний по тесту Филлипса (N=2031)

5. Страх ситуации проверки знаний: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	518	25,5	25,5	25,5
	2. повышенный уровень тревожности	698	34,4	34,4	59,9
	3. нормативный уровень тревожности	359	17,7	17,7	77,5
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	456	22,5	22,5	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Анализируя данные, представленные в табл. 3—10, можно сделать несколько наблюдений. Во-первых, выяснилось, что 18,2% младших школьников испытывают высокий или повышенный уровень фрустрации в отношении достижения успеха. Это означает, что эти дети часто чувствуют себя разочарованными или неудовлетворенными своими результатами в учебе. Кроме того, 23,6% детей испытывают социальный стресс.

Это может быть связано с трудностями в общении со сверстниками или ситуациями, когда они чувствуют себя неуверенно. Также было обнаружено, что 24,7% детей имеют низкую физиологическую сопротивляемость стрессу. 38,6% детей испытывают общую школьную тревожность. Это может быть связано с ощущением постоянного напряжения или беспокойства, которое они испытывают в школьной среде.

Таблица 8

Распределение младших школьников по уровням выраженности страха не соответствовать ожиданиям окружающих по тесту Филлипса (N=2031)

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	421	20,7	20,7	20,7
	2. повышенный уровень тревожности	413	20,3	20,3	41,1
	3. нормативный уровень тревожности	461	22,7	22,7	63,8
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	736	36,2	36,2	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 9

Распределение младших школьников по уровням выраженности низкой физиологической сопротивляемости стрессу по тесту Филлипса (N=2031)

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	259	12,8	12,8	12,8
	2. повышенный уровень тревожности	243	12,0	12,0	24,7
	3. нормативный уровень тревожности	393	19,4	19,4	44,1
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	1136	55,9	55,9	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 10

Распределение младших школьников по уровням выраженности проблем и страхов в отношениях с учителями по тесту Филлипса (N=2031)

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	187	9,2	9,2	9,2
	2. повышенный уровень тревожности	871	42,9	42,9	52,1
	3. нормативный уровень тревожности	848	41,8	41,8	93,8
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	125	6,2	6,2	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Более чем 40% детей (41,1%) испытывают страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Это может быть связано с тем, что ученики боятся, что не оправдают высокие ожидания своих родителей или учителей. Более половины обучающихся (52,1%) испытывают проблемы и страхи в отношениях с учителями. Возможно, это связано с недостаточной поддержкой со стороны учителей, конфликтами или непони-

манием, что может отрицательно сказываться на учебном процессе. Кроме того, 55,0% детей испытывают страх самовыражения. Это может быть связано с неуверенностью в своих способностях или опасением быть осужденными или отвергнутыми другими людьми, если они выскажут свое мнение или покажут свою индивидуальность. И, наконец, почти 60% детей (59,9%) испытывают страх ситуации проверки

знаний. Это может быть связано с боязнью провала или страхом получить низкую оценку, что может создавать дополнительное давление и тревогу в процессе обучения.

Эти данные говорят о том, что многие младшие школьники сталкиваются с различными видами стресса и тревожности в школьной среде.

Проведенное исследование, направленное на диагностику трудностей в обучении у обучающихся 4-х классов начальной школы в коммуникативной сфере, позволяет сделать вывод о том, что предположения о формах проявления трудностей в обучении у младших школьников в коммуникативной сфере оказались обоснованными. Методика диагностики конкретных проявлений трудностей в коммуникативной сфере является валидной. В ходе исследования были выявлены пять уровней действий младших школьников в экспериментальной ситуации: высокий уровень, соответствующий возрастной норме, немного ниже нормы, низкий уровень и очень низкий уровень коммуникативного развития. Таким образом, результаты диагностики позволяют отнести обучающихся к определенному уровню коммуникативного развития на основе выполненных заданий. Особое внимание следует уделить обучающимся, у которых наблюдаются уровни коммуникативного развития ниже нормы, низкий уровень и очень низкий уровень. Эти результаты свидетельствуют о наличии у них трудностей в коммуникативной сфере и требуют дифференцированной психологической помощи и индивидуальной педагогической работы.

Отметим также вызывающие определенные опасения полученные на данной выборке большие доли школьников с повышенным и высоким уровнем тревожности и страхов, связанных со школой. Это как раз та сфера школьной жизни, которая нередко выпадает из зоны внимания педагога, но которая имеет существенное значение как фактор и предиктор появления учебных трудностей и школьной неуспешности.

Описание трудностей обучающихся, которые проявляются в коммуникативной сфере в единстве с диагностической методикой, позволяет выявить не только имеющиеся дефициты развития у обучающихся коммуникативных компетенций, но и разработать

программу формирования метапредметных образовательных результатов (в части формирования коммуникативных компетенций) и усовершенствовать учебный процесс.

Заключение

Трудности в коммуникативной сфере проявляются уже на начальном этапе обучения в школе. Развитая коммуникация учеников с педагогом и сверстниками является важным условием развития личности, познавательной активности и успешности обучения.

Трудности в общении со сверстниками могут проявляться в неумении аргументировать свою точку зрения, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать со сверстниками, выстраивать конструктивное взаимодействие при выполнении учебно-исследовательской и проектной деятельности, найти общий язык со сверстниками в учебной и внеучебной деятельности, определяемом индивидуально-психологическими особенностями, а также в целом — неспособности отстаивать свою позицию, вести конструктивный диалог.

Трудности в общении с учителями могут проявляться в неумении соблюдать правила поведения на уроках и на переменах, строить коммуникации с учителем в учебной деятельности, включаться в совместную (фронтальную и групповую) учебную деятельность, организуемую педагогом, в страхе обучающегося негативной оценки педагога, в ощущении беспомощности.

В отношениях с родителями выделяют следующие основные коммуникативные трудности: инфантильность ребенка и отсутствие контакта с родителями, страх негативной оценки и наказаний за плохие отметки.

Трудности в обучении характеризуют, прежде всего, сам процесс обучения. Развивающее обучение строится на основе конструктивного общения и взаимодействия обучающегося и педагога, самих обучающихся в совместной учебной деятельности. И все, что происходит в процессе обучения, — это продукт их совместных действий.

Своевременное выявление педагогом возникающих проблем в коммуникативной сфере у обучающихся позволяет ему эф-

фективно выстраивать педагогическое взаимодействие и при необходимости проекти-

ровать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся.

Литература

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М.: Ось-89, 1997. 224 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Гуружапов В.А., Санина С.П., Воронкова И.В., Шиленкова Л.Н. Диагностическая компетентность учителя как условие преодоления учебной неуспешности обучающихся [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 43—55. DOI:10.17759/jmfp.2019080105
4. Исаев Е.И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 109—119. DOI: 10.17759/pse.2020250509
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: стандарты второго поколения: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.] / ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
6. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб: Питер, 2009. 368 с.
7. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5—39. DOI:10.17759/pse.2021260301
8. Обучение учебному сотрудничеству / Г.А. Цукерман, Н.В. Елизарова, М.И. Фрумина, Е.В. Чудинова // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 35—43.

References

1. Anufriev A.F., Kostromina S.N. Kak preodolet' trudnosti v obuchenii detei. Psikhodiagnosticheskie tablitsy. Psikhodiagnosticheskie metodiki. Korrektsionnye uprazhneniya [How to overcome difficulties in teaching children. Psychodiagnostic tables. Psychodiagnostic techniques. Corrective exercises]. Moscow: Axis-89, 1997. 224 p.
2. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka. Sbranie sochinenii v 6 tomakh. Tom 4 [Pedology of a Teenager: Collected Works in 6 vol. Vol. 4]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
3. Guruzhapov V.A., Sanina S.P., Voronkova I.V., Shilenkova L.N. Diagnosticheskaya kompetentnost' uchitelya kak uslovie preodoleniya uchebnoi neuspeshnosti obuchayushchikhsya [Diagnostic competence of a teacher as a condition for overcoming the educational failure of students].

9. Поливанова Н.И., Ривина И.В., Улановская И.М. Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социо-когнитивного конфликта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 4. С. 312—322.
10. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6—10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: Коллективная монография / ред. В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. 203 с.
11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.
12. Санина С.П., Расторгуева М.Д. Психолого-педагогические основы подготовки педагогов к развитию исходных представлений младших школьников (на материале курса «Окружающий мир») [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 4. С. 82—98.
13. Санина С.П., Тюхтина М.Д. Развитие коммуникативных компетенция у обучающихся 4-х классов при решении задач групповой работы // XVIII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования: Тезисы конференции, Москва, 01—30 мая 2019 года. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. С. 324—325.
14. Совместная учебная деятельность и развитие детей: Коллективная монография / ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
15. Уляшев К.Д. Профессиональные затруднения педагогов при реализации ФГОС // Вестник образования. 2014. № 14. С. 29—41.

- Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 43—55. DOI:10.17759/jmfp.2019080105
4. Isaev E.I. Deyatel'nostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii: stanovlenie i realizaciya [Activity approach in pedagogical education: formation and implementation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 109—119. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2020250509
 5. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole. Ot deistviya k mysli: standarty vtorogo pokoleniya: posobie dlya uchitelya [How to design universal learning activities in elementary school. From action to thought: standards of the second generation: a manual for teachers]. A.G. Asmolov et al. Moscow: Enlightenment, 2011. 152 p.

6. Lokalova N.P. Shkol'naya neuspevaemost': prichiny, psikhokorrektsiya, psikhoprofilaktika [School failure: causes, psychocorrection, psychoprophylaxis]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 368 p.
7. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity approach in pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5—39. DOI:10.17759/pse.2021260301
8. Obuchenie uchebnomu sotrudnichestvu [Teaching educational cooperation]. G.A. Cukerman, N.V. Elizarova, M.I. Frumina, E.V. CHudinova. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 1993, no. 2, pp. 35—43.
9. Polivanova N.I., Rivina I.V., Ulanovskaya I.M. Vyyavlenie umeniya uchashchikhsya nachal'noi shkoly deistvovat' sovместно v usloviyakh sotsio-kognitivnogo konflikta [Revealing the ability of primary school students to act together in conditions of socio-cognitive conflict]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2013. Vol. 5, no. 4, pp. 312—322.
10. Razvitie kommunikativno-refleksivnykh sposobnostei u detei 6—10 let v zavisimosti ot sposobov organizatsii uchebnykh vzaimodeistvii: Kollektivnaya monografiya [Development of communicative and reflexive abilities in children aged 6—10 years, depending on the ways of organizing educational interactions: A Collective monograph]. V.V. Rubtsov. Moscow: MSUPE, 2023. 203 p.
11. Raygorodsky D.Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie [Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Study guide]. Samara: Publishing House House "BAHRAKH-M", 2001. 672 p.
12. Sanina S.P., Rastorgueva M.D. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy podgotovki pedagogov k razvitiyu iskhodnykh predstavlenii mladshikh shkol'nikov (na materiale kursa «Okruzhayushchii mir») [Psychological and Pedagogical Foundations of Teacher Training for Development of Primary School Student's Initial Representations (Based on The Course Material Natural Science)]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 4, pp. 82—98.
13. Sanina S.P., Tyukhtina M.D. Razvitie kommunikativnykh kompetentsiya u obuchayushchikhsya 4-kh klassov pri reshenii zadach gruppovoi raboty [The development of communicative competencies among students of the 4th grades when solving group work tasks]. Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya molodykh issledovatelei obrazovaniya: Tezisy konferentsii, Moskva, 01—30 maya, 2019 = XVIII All-Russian Scientific and Practical Conference of Young researchers of education: Conference abstracts, Moscow, May 01—30, 2019. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2019, pp. 324—325.
14. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detej: Kollektivnaya monografiya [Joint educational activity and development of children: A Collective monograph]. V.V. Rubtsov. I.M. Ulanovskaya. Moscow: MSUPE, 2021. P. 352.
15. Ulyashev K.D. Professional'nye zatrudneniya pedagogov pri realizatsii FGOS [Professional difficulties of teachers in the implementation of FGOS]. *Vestnik obrazovaniya = Bulletin of Education*, 2014, no. 14, pp. 29—41.

Информация об авторах

Санина Светлана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Расторгуева Маргарита Дмитриевна, преподаватель кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana P. Sanina, PhD in Education, Associate Professor, Chair of the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Margarita D. Rastorgueva, Lecturer at the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Получена 21.09.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 21.09.2023

Accepted 30.11.2023