

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ПЕНЗЕНСКОЙ  
ОБЛАСТИ «ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ,  
МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ  
ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ»**

**ПРИЧИНЫ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Методические рекомендации для педагогических работников**

**ПЕНЗА, 2023**

Методические рекомендации адресованы педагогическим работникам системы образования Пензенской области и родителям. Основная цель – повысить знания о причинах трудностей в обучении младших школьников.

Информация, представленная в методических рекомендациях, может быть использована педагогическими работниками на родительских собраниях, с целью повышения психолого-педагогической грамотности субъектов образовательных отношений.

**Составители:** Г.А. Букова, ст. методист ППМС центра ПО, к.п.н.;  
Н.Г. Кутеева, ст. методист ППМС центра ПО, к. пед.н., доцент.

## Введение

Сегодня многие педагоги и родители обеспокоены тем, как часто встречаются у детей трудности обучения. Но многие родители не догадываются, что большинство нарушений можно диагностировать и начать корректировать.

К трудностям обучения относят стойкие трудности в овладении письмом, чтением и счетом. Дети с такими трудностями не успевают в школе по одному-двум предметам. У некоторых из тех, кто обращался за помощью к дефектологам или психологам, может стоять диагноз ЗПР (задержка психического развития), но часто они находятся вне поля зрения специалистов. Нередко о таких детях думают, что они не хотят учиться, ленятся или недостаточно умные. Однако это не так. Дело не в общем интеллекте или нежелании учиться. У таких детей есть особенности развития отдельных психических функций, которые не позволяют им легко осваивать школьные навыки и делают этот процесс очень энергозатратным. Дети очень быстро устают от заданий с требованиями, которые превосходят их возможности.

В Международной классификации болезней трудности обучения определяются как расстройства развития школьных навыков, которые возникают из-за нарушения в обработке когнитивной информации, что во многом происходит в результате биологической дисфункции. Они должны быть ранними, а не приобретенными, то есть не возникшими после какой-то травмы или какого-то специального случая. Они должны быть специфическими или первичными, а не вызванными особенностями обучения: неправильным обучением, болезнью или умственной отсталостью.



## **Классификация трудностей обучения.**

Существует два типа классификации трудностей обучения. Первый тип – по школьным предметам. Это могут быть трудности овладения чтением (дислексия), письмом (дисграфия) и счетом (дискалькулия). Второй тип классификации, нейропсихологический, связан с анализом механизмов проблем. Нейропсихологи выясняют, недоразвитие каких функций ведет к наблюдаемым особенностям детей. В соответствии с **нейропсихологическим подходом** письмо, например, представляет собой сложную функциональную систему, состоящую из многих компонентов, каждый из которых выполняет определенную функцию и обеспечивается работой определенных мозговых структур. Существует три важнейших компонента функциональной системы письма. Первый из них – операции программирования, регуляции и контроля произвольных действий, которые осуществляются лобными отделами головного мозга. Второй – операции по переработке слуховой и кинестетической информации, связанные с активацией височных и теменных отделов преимущественно левого полушария. И третий компонент – операции по переработке зрительной и зрительно-пространственной информации, реализуемые главным образом задними отделами правого полушария. При слабости каждого из компонентов возникает специфическая форма трудностей письма. Один и тот же компонент может входить в разные функции. Например, проблемы со счетом чаще всего возникают при слабости первого и третьего из вышеназванных компонентов. Рассмотрим примеры школьных трудностей по первому и второму типу классификации типам классификации.

### **I тип – по школьным предметам**

Каждый учитель в процессе своей педагогической деятельности встречает немало учащихся, которые испытывают трудности при усвоении учебного материала. Без выявления причин этих трудностей, носящих в значительном числе случаев психологический характер, невозможна

эффективная работа по их преодолению и, в конечном итоге, повышение школьной успеваемости.

Психологические причины, вызывающие отставание в учении, многообразны и находятся в сложной взаимосвязи с внешними проявлениями школьных трудностей.

#### **Виды школьной неуспеваемости.**

- эпизодическая неуспеваемость;
- устойчивая неуспеваемость по одному предмету;
- устойчивая неуспеваемость по ряду предметов.

Среди основных факторов, влияющих на успешность школьного обучения можно выделить внутренние и внешние.

#### **К внешним причинам относятся:**

- семейно-бытовые условия, (плохие бытовые условия, отдаленность местожительства от школы, отсутствие заботы родителей);
- педагогическая запущенность (слабый текущий контроль; неаккуратное посещение уроков, нерегулярное выполнение домашних заданий, низкий уровень дошкольного воспитания детей, проблемы языка обучения, культурный уровень родителей, отношения в семье, нехватку учителей);
- экологические;
- школьные факторы риска (интенсификация учебного процесса, неадекватность методик и требований).

#### **Внутренние причины:**

- недостатки познавательной деятельности учащихся;
- недостатки развития мотивационной сферы детей.

Несформированность у школьника положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности может стать ведущей причиной слабой успеваемости. Несформированность мотивационной сферы отрицательно влияет на способность к усвоению знаний. Создавая ситуацию успеха,

педагог способствует формированию у детей положительного отношения к процессу учения;

- индивидуально-типологические особенности учащихся и их влияние на успешность учебной деятельности (характер, темперамент);

- длительная напряжённая работа (слабый быстро устаёт, теряет работоспособность, начинает допускать ошибки, медленнее усваивает материал.);

- ответственная, требующая эмоционального, нервно-психического напряжения самостоятельная, контрольная работа;

- ситуация, когда учитель в высоком темпе задаёт вопросы и требует на них немедленного ответа;

- работа после неудачного ответа, оцененного отрицательно;

- работа в шумной, беспокойной обстановке;

- работа после резкого замечания, сделанного учителем;

- работа под руководством вспыльчивого и несдержанного педагога;

- когда требуется быстрое переключение внимания с одного вида работы на другой;

- выполнение заданий на сообразительность при высоком темпе работы;

- недостатки в подготовке ребенка к школе;

- соматическая ослабленность ребенка;

- нарушения формирования отдельных психических функций вследствие нарушений со стороны ЦНС;

- несформированность произвольной регуляции деятельности;

- нарушение системы связей и отношений с другими участниками образовательного процесса.

**Особого внимания заслуживают следующие дети:**

- часто болеющие дети;

- медлительные дети;

- гиперактивные дети;

- леворукие дети;
- дети из социально неблагополучных семей.

### **Основные группы трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике и их причины**

**Первая группа трудностей** связана с недостатками уровнем развития психомоторной сферы ученика. У детей с низким уровнем развития психомоторной сферы отмечаются следующие трудности в написании букв и цифр:

- нестабильность графических форм (по высоте, ширине, наклону букв и цифр);
- отсутствие связных движений при письме, «печатание» букв;
- плохой, небрежный почерк;
- очень медленный темп письма;
- сильный тремор (дрожание руки), проявляющийся в дополнительных штрихах, дрожащих линиях;
- слишком большое напряжение руки при письме (сильное надавливание) либо слишком слабый нажим.

При формировании двигательного навыка чтения (речевые умения) важную роль играют особенности артикуляции учащегося, которые влияют на темпо-ритмические характеристики громкого чтения.

Затруднения в артикулировании проявляются в том, что ученик характеризуется: а) низкой скоростью чтения, б) слоговым типом чтения, в) низким уровнем понимания читаемого в связи со смешиванием близких по акустическим или артикуляционным признакам букв, приводящим к смешиванию значений слов. Кроме того, низкая скорость чтения затрудняет осуществление синтеза смысловых единиц текста, что также затрудняет понимание прочитанного.

**Вторая группа трудностей** обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений.

Основные проявления трудностей, вызванных данной причиной, состоят в следующем:

- замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв при письме и чтении, недописывание слов и предложений, замена и удвоение слогов, количественные ошибки при написании букв;

- трудности понимания слов, сходных по звуковому составу, искажение смысла слов;

- неправильное чтение похожих по начертанию букв;

- затруднения при слиянии букв в слоги, слогов в слова;

- отсутствие устойчивых навыков счета;

- 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.

Конкретными психологическими причинами, лежащими в основе этой группы трудностей, могут быть названы следующие.

### **1. Несформированность пространственных представлений.**

Учащиеся с низким уровнем развития анализа пространственных отношений с трудом осваивают конфигурацию букв, не могут понять соотношение их частей, расположение на строке.

У детей с несформированностью пространственных представлений часто встречается "зеркальное" написание букв и цифр (например, вместо буквы «З» пишут букву «З», вместо буквы «Я» – «R»). То же имеет место и при написании цифр: вместо «1» пишут «1» и др.)

Другие недостатки в развитии у ребенка пространственных представлений могут проявляться:

- в сращивании и расщеплении слов при письме;

- в слитном написании с предлогами.



## **2. Недостатки в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза и фонетико-фонематического восприятия.**

Звукобуквенный анализ базируется на четких, устойчивых и достаточно дифференцированных представлениях о звуковом составе слова. Процесс звукобуквенного анализа и синтеза предполагает наличие следующих умений:

- способность расчленять непрерывный звуковой поток устной речи на отдельные части (предложения, слова);
- умение выделять устойчивые смыслоразличительные признаки – фонемы – из звукового состава слова;
- овладение действием последовательно выделять все звуки, входящие в состав слова, и свободно оперировать ими;
- умение синтезировать выделенные звуки в слоги и слова.

Ученики с недостаточным развитием звукобуквенного анализа затрудняются с выделением отдельных звуков из слова, нахождением их места в звуковом ряду, различением на слух некоторых звуков. Часто дети не различают свистящие и шипящие звуки (*с - ш, я - ж*), звонкие и глухие (*б - п, д - т, г - к* и т.д.), твердые и мягкие звуки. Вследствие этого иногда наблюдается смещение значений слов. Задание подобрать слова, начинающиеся на определенный звук, выполняется со своеобразными ошибками. Так, на звук "з" подбираются такие слова, как "жаба", "жук"; на звук "г" - "корабль", "кукла".

Процесс овладения звуковым составом слова тесно связан с формированием слухоречедвигательного взаимодействия, выражающегося, в частности, в правильной артикуляции при произношении звуков. Недостатки произношения часто оказываются индикатором, сигнализирующим о неблагополучии в сфере звукового анализа.

## **3. Недостатки в развитии познавательных процессов.**

Недостаточность зрительного анализа может проявляться в смещении сходных по начертанию букв (*б - в, н - п, м - л, ш - т* и т.д.). «Зеркальное»

написание букв и количественные ошибки (преувеличение и преуменьшение количества элементов буквы) могут появляться не только вследствие несформированности пространственных представлений, но и быть результатом недостаточного зрительного анализа элементов буквы еще на начальных этапах обучения.

Недостаточность развития мыслительной деятельности учеников в целом проявляется в искажениях смысла слов, непонимании переносного смысла слов и фраз, в склонности к дословному пересказу текста, в затруднениях при употреблении заглавной буквы, неумении выделить существенное и др.

Недостаточное развитие мыслительной деятельности у младших школьников приводит к тому, что они испытывают трудности в формулировании правила на основе анализа нескольких примеров, плохо запоминают схемы рассуждения при решении типовых задач. В основе этих затруднений лежит недостаточность такой мыслительной операции, как обобщение. Недостаточность операции абстрагирования проявляется в трудностях при переходе из конкретного в абстрактный план действия.

При овладении математическим материалом существенное значение приобретает умение сравнивать. У слабоуспевающих школьников такое умение часто не характеризуется обобщенностью: ученик умеет сравнивать предметы, но не умеет сравнивать математические выражения, не умеет при сравнении устанавливать взаимно-однозначные соответствия. Операция сравнения лежит в основе классификации явлений и их систематизации; на основе сравнения формируются понятия равенства и неравенства, понятия о геометрических фигурах и др.

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 (обуславливает затруднения при образовании поднятий, 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, обуславливает 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; проявляется в трудностях при переводе из одной формы в другую, например, из буквенной формы в цифровую).

Недостатки в развитии памяти могут проявляться в нечетком знании всех букв алфавита, в плохом запоминании прозы и стихотворений, ограниченном словарном запасе, плохом запоминании слухо-зрительно-двигательных образов отдельных букв и слов, неточном запоминании различных формулировок (правил правописания, законов, последовательности выполнения заданий и др.)

Недостаточное развитие у ученика процессов произвольного внимания является причиной многих видов трудностей при обучении русскому языку и чтению: недописывания слов и предложений, лишних вставок букв, пропусков букв при списывании, перестановок слогов в словах, при чтении "потеря" строки, повторное считывание той же строчки и др.

**Третья группа трудностей** связана 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*.

### **Исследование саморегуляции в младшем школьном возрасте.**

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка – младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого является учебная деятельность.

В младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним задачами; ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования.

Разберемся подробнее, что же в социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста определяет формирование произвольности и ее специфические черты.

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. Ведь учение в школе – деятельность обязательная, ответственная и требующая систематического организованного труда.

В школе ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду требований, поставленных перед ним, и которые далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения школьника. Главное здесь заключается в том, что, став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь

уже не маленький ребенок – он уже школьник. Это новое положение ребенка, если даже не осознает, но, тем не менее, чувствует, и это чувство окрашено у него положительными переживаниями.

Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется его круг общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится, прежде всего, за то, как он справляется со своими учебными делами, как он ведет себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы, короче говоря, оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе.

Таким образом, поступление в школу перестраивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хороших результатов своей учебной деятельности.

Указанная «социальная ситуация развития» и объясняет, почему именно в период младшего школьного возраста на первый план психического развития ребенка выдвигается процесс формирования произвольного характера его поведения и деятельности.

Начиная с 7 лет, регулирующей тормозной контроль коры головного мозга под инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу.

Таким образом, в принципе, дети 6-7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга.

Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный. Далеко не сразу маленький школьник научается управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов.

По данным Репкиной Н.В. у слабоуспевающих школьников даже к третьему классу оказывается плохо сформированным умение принять и удержать учебную задачу, выделить способ выполнения задания и перенести его на другой материал.

Саморегуляция – это очень сложное системное образование, включающее в свой состав большое число компонентов. Причем разные исследователи выделяют различные компоненты саморегуляции. Мы в своем исследовании изучаем четыре параметра саморегуляции:

- самоконтроль в учебной работе;
- социальный самоконтроль;
- способность к волевым усилиям в интеллектуальной работе как средства саморегуляции;
- рефлексию как один из основных психологических механизмов, обеспечивающих саморегуляцию.

Следствиями недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции могут быть:

- неумение обнаруживать свои ошибки;
- возрастание количества ошибок концу работы;
- выполнение требований учителя не в полном объеме;
- трудности с формированием двигательного навыка письма;
- медленный темп письма.

Особо следует отметить трудности в учении, вызванные особенностями *темперамента* учащихся, отражающего своеобразие природной организации их нервной системы. В первую очередь это касается медлительных детей – детей с флегматическим темпераментом.



В учебной работе у них могут возникнуть следующие трудности, обусловленные их индивидуально-типологическими особенностями:

- пропуск букв, слогов, недописывание слов и предложений (вследствие того, что ученик-флегматик торопится, чтобы не отстать от класса);
- медленный темп письма, чтения, счета;
- невыполнение письменных заданий в полном объеме при ограничении времени, отведенного на работу;
- замедленное протекание умственной деятельности.

## **II тип классификации школьных трудностей – нейропсихологический.**

Рассмотрим примеры школьных трудностей, вызванных разными механизмами в соответствии с **нейропсихологическим подходом**.

### **Ошибки, связанные с функциями программирования и контроля действий**

У ребенка с недостаточно развитыми функциями программирования и контроля в тетрадках по математике мы увидим повторы при написании цифр и знаков, повторы действий. Пример списывается верно, но вместо вычитания ученик делает сложение. Также затруднено решение задач: ученик невнимательно читает условие задачи и плохо планирует ее решение. Простые примеры могут быть решены с ошибками, тогда как сложные решаются правильно. Такая необдуманность, импульсивность решения может еще ярче проявляться при устном счете.

В письме слабость функций программирования и контроля действий проявляется иначе. Здесь тоже частая ошибка: повторы букв или слогов, но возможны и их пропуски, слияние двух слов в одно, если конец и начало двух слов совпадают («все еще – всеще»). Дети часто начинают предложение с маленькой буквы и допускают ошибки на правила, которые они хорошо

знают. Им не хватает ресурсов внимания, чтобы правильно выписывать слово и учитывать орфографические правила.

### **Ошибки, связанные с функциями переработки слуховой информации**

Еще один вариант трудностей письма и чтения – это трудности звукового анализа, то есть переработки слуховой информации. Дети путают близкие по звучанию согласные, например глухие и звонкие согласные: Б – П, З – С и так далее.

### **Ошибки, связанные с холистической стратегией переработки информации**

Существуют также трудности, обусловленные слабостью холистической (правополушарной) стратегии переработки зрительно-пространственной, зрительной и слуховой информации. Эта слабость вызывается дефицитом функций правого полушария. Именно оно ответственно за ориентацию в пространстве, обработку и запоминание целостных зрительных и слуховых образов. Детям со слабостью правополушарных функций трудно ориентироваться на листе бумаги, найти рабочую строку и ее начало, поддерживать определенный наклон и размер букв, поэтому у таких детей обычно очень плохой почерк. Они делают зеркальные ошибки, не запоминают написание даже часто встречающихся слов («классная работа», «задача», «упражнение»), могут написать несколько слов слитно, как одно слово. Такие ученики нередко пропускают или смешивают гласные, даже ударные («было – бала»). Из-за слабости правого полушария они иногда могут хуже видеть левое поле зрения, поэтому делают большие, нередко расширяющиеся книзу левые поля.

При трудностях обучения, медленно осваиваемые учебные навыки долго остаются дезавтоматизированными и потому высокоэнергоёмкими. Дети быстро устают от письма, чтения или счета. Их энергетический блок мозга, отвечающий за поддержание оптимального тонуса мозга, не справляется с нагрузкой. Эта проблема особенно выражена у детей

с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и синдромом сниженного когнитивного темпа, одной из причин которых является слабость этого блока. Дробная нагрузка и повышение мотивации – вот рецепт преодоления когнитивных проблем при этих синдромах. **И педагоги, и родители должны быть внимательными к колебаниям работоспособности таких детей и предотвращать возможные срывы и полное падение мотивации к обучению.**

Коррекция может быть эффективной только в том случае, если мы учитываем механизмы трудностей ребенка. Поэтому очень важно, чтобы учитель мог с подсказкой нейропсихолога различать варианты трудностей обучения у своего ученика. Если преподаватель или педагог не будет знать, что такие проблемы возможны, он будет удивляться и сердиться на ребенка. Поэтому знание вариантов трудностей обучения очень важно и родителям, и учителям

## Заключение

Учителя и родители должны знать, что причины, по которым дети не успевают в начальной школе, чрезвычайно многообразны, плавно перетекают одна в другую, да еще и встречаются, как правило, не изолированно, а в совокупности. Учителей в первую очередь волнует вопрос, каким образом в условиях общеобразовательной школы создать предпосылки для оптимального развития каждого ребёнка, в частности для тех, кто испытывает те или иные трудности в обучении. Это тем более важно, что пробелы в знаниях, образовавшиеся в начальном периоде обучения чтению, письму, математике, как правило, приводят к серьёзным проблемам на последующих этапах обучения. Очень важно, чтобы дети прошли этот тяжёлый путь без ущерба для своего здоровья, не утратив интереса к учёбе, не потеряв веру в себя, в свои силы.

### Список литературы:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей обучения: нейропсихологический подход. 2-е изд.
2. Ахутина Т.В., Камардина И.О., Пылаева Н.М. Нейропсихолог в школе.
3. Ахутина Т.В., Манелис Н.Г., Пылаева Н. М., Хотылева Т.Ю. Скоро школа. Путешествие с Бимом и Бомом в страну Математику: Методическое пособие и Рабочая тетрадь. 2-е изд.
4. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М. Глозман.
5. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет: Методическое пособие и рабочая тетрадь.
6. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа умножения: Методика развития внимания у детей 7–9 лет: Методическое пособие и рабочая тетрадь.
7. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Скоро школа. Учимся видеть и называть: Методика развития зрительно-вербальных функций у детей 5–7 лет.