

Педагогическая психология

УДК 159.922.736.3+159.942

DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-47-51

Е.А. Баженов

Городской психолого-педагогический центр «Потенциал», г. Барнаул, Россия

И.В. Григоричева

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

В статье рассматриваются психологические особенности младших школьников, имеющих трудности в обучении. Новизна исследования заключается в изучении проблемы обучения младших школьников через призму познавательной сферы и эмоционального интеллекта детей. Показано, что младшие школьники с проблемами в обучении имеют низкий уровень интеллектуального развития, концентрации внимания и эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: младшие школьники, трудности в обучении, эмоциональный интеллект, познавательная сфера, концентрация внимания, интеллектуальное развитие.

E.A. Bazhenov

City Psychological and Pedagogical Center "Potential", Barnaul, Russia

I.V. Grigorieva

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

EMOTIONAL INTELLECT AND COGNITIVE SPHERE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

The article examines the psychological characteristics of junior schoolchildren with learning difficulties. The novelty of the research lies in the study of the problem of teaching junior schoolchildren through the prism of the cognitive sphere and emotional intelligence of children. It is shown that junior schoolchildren with learning problems have a low level of intellectual development, concentration of attention and emotional intelligence.

Key words: junior students, learning difficulties, emotional intelligence, cognitive sphere, concentration of attention, intellectual development.

В числе актуальных вопросов в сфере образования, связанных с его модернизацией, можно отметить обучение, воспитание и гармоничное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Анализ контингента современных младших школьников демонстрирует тенденцию ухудшения их физического и психологического здоровья, увеличение числа детей с особыми образовательными потребностями. Между тем освоение учебной программы выступает важнейшей задачей младшего школьного возраста [1]. Следует отметить, что основными категориями детей, испытывающих трудности в освоении общеобразовательных программ, являются дети с задержкой психического развития (ЗПР) и дети с синдромом дефицита внимания и гиперреактивности. Так, например, дети с ЗПР составляют при-

мерно 50 % неуспевающих школьников в нашей стране [2].

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья дети с ЗПР составляют самую многочисленную группу, характеризующуюся неоднородностью и полиморфизмом [3, 4]. Главной проблемой на пути к успешной реализации младшего школьника в учебной деятельности является неразвитость познавательной и эмоционально-волевой сферы [5].

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью считается одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста. У мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек. С началом обучения в школе, появлении интеллектуальных нагрузок, норм и требова-

ний проблемы только усиливаются. Чрезмерная двигательная активность и невозможность сосредотачиваться длительное время на выполнении необходимого задания обращают на себя внимание педагогов уже в первые месяцы обучения [6].

Отечественными исследователями подчеркивается определяющее воздействие эмоций на все компоненты познания детей с задержкой психического развития [7], зарубежные исследователи отмечают, что проблемы развития в эмоциональной сфере могут тормозить образовательный процесс такого ребенка [8], однако научных работ, направленных на изучение эмоционального интеллекта данной категории учащихся немного.

Наше исследование было направлено на изучение показателей эмоционального интеллекта и познавательной сферы младших школьников, имеющих трудности в обучении. Нами были использованы следующие методики: «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена; «Исследование концентрации внимания» Пьерона – Рузера; «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.

Выборку исследования составили 75 первоклассников, испытывающих трудности в освоении общеобразовательных программ барнаульских школ в возрасте 7–8 лет и их родители. В состав выборки вошли дети: с заключением ПМПК о необходимости программы сопровождения и коррекции для детей с задержкой психического развития (ЗПР), с диагнозом «синдром дефицита внимания и гиперактивности» от невролога (СДВГ); дети, еще не получившие соответствующего диагноза или заключения ПМПК, но имеющие трудности в освоении программ и имеющие направление к специалистам. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного учреждения города Барнаула «Городской психолого-педагогический центр “Потенциал”».

Мы провели качественный анализ по методике «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена у 75 учеников для изучения уровня интеллектуального развития и выявили следующие особенности: 33,3 % школьников имеют 1 уровень интеллектуального развития, 60 % – 2 уровень, 5,3 % – 3 уровень, 1,3 % – 4 уровень. Таким образом, для большинства детей, испытывающих трудности в обучении, участвующих в нашем исследовании, характерны 1 и 2 уровни интеллектуального развития. Поясним полученные данные. Для хорошо успевающих учеников 1–2-х классов в 90 % случаев отмечаются 3 и 4 уровни успешности. 1 и 2 уровни успешности решения матричных заданий встречаются у детей с отклонениями в развитии различного генеза. Для детей с ЗПР харак-

терна медленная деятельность, а для детей с СДВГ – быстрая с совершением множества ошибок из-за невнимательности. У большинства детей, участвовавших в исследовании, не сформированы такие мыслительные операции, как синтез, анализ, сравнение, аналогия. Самые распространение ошибки у детей с ЗПР – это трудности, возникающие при необходимости учета двух изменяющихся признаков. Они характеризуют, как правило, проблемы, связанные с невозможностью распределения внимания. Также у большинства испытуемых отсутствует способность к целенаправленной деятельности, им присуща хаотическая стратегия поиска. 80 % испытуемых используют речевое опосредование различных этапов выполнения матричных заданий, что, возможно, говорит о несформированности произвольной деятельности и волевой регуляции. Однако данная гипотеза требует проверки посредством применения дополнительных методик. Качественный анализ происходит при выполнении матрицы «В», ребенку дается развернутое обучение с анализом рисунка матрицы и подробным разбором характера подбора недостающего фрагмента. Поскольку логика заданий $V_8 - V_{12}$ в целом аналогична заданию V_8 , можно оценить возможность переноса сформированного анализа на решение заданий $V_9 - V_{12}$. Испытуемые показывают низкую обучаемость на матрицах $V_9 - V_{12}$, они не используют полученный навык, а продолжают хаотично выбирать матрицы. Также у таких детей наблюдаются трудности дополнения до целого, которые могут возникать при проблемах целостного восприятия и являются косвенными показателями фрагментарности зрительного восприятия. Многие испытуемые при этом уверены в своей правоте, часто говорят о «легкости заданий» и «я все знаю». Для детей с СДВГ характерны неспецифические ошибки (ошибки невнимания, импульсивности, хаотичные импульсивные выборы), которые могут как свидетельствовать о незрелости регуляторных функций, так и являться результатом утомления или пресыщения. При оценке работоспособности наблюдается быстрая утомляемость, наступает пресыщение при работе с однотипным материалом. Мотивация в большинстве случаев игровая, реже учебная. Соотношение темпа работы и ее продуктивности имеет низкий коэффициент, это характеризуется тем, что при быстром выполнении совершается множество ошибок. Темп деятельности неравномерный. Также при импульсивном характере деятельности или при сильном утомлении ошибки часто бывают совершенно случайными, когда анализ матрицы ребенком не проводится, и он выбирает первый попавшийся фрагмент (в том

числе может попасть и правильный). Половина испытуемых не заинтересована в результате и успехе. Вторая же половина интересуется правильными ответами, у них присутствуют попытки сравнить себя с другими детьми. Отношение к заданию и эмоциональные реакции в начале и в конце выполнения матриц неравномерные.

Самые распространенные ошибки в данной выборке – это трудности дополнения до целого, которые могут возникать при проблемах целостного (гештальтного) восприятия, являются косвенными показателями фрагментарности зрительного восприятия. Наблюдаются трудности собственно логического характера, то есть нахождения аналогий между двумя парами фигур. В ситуации установления отношений по принципу решения простых и сложных наглядных аналогий (серия В) дети часто выбирают фигуру-двойника нижнего левого элемента матрицы, то есть просто дублируют один из элементов матрицы. Это свойственно в основном детям, которые «честно» подходят к работе, но в силу недостаточной сформированности логических операций совершают подобные ошибки. Иногда детям бывает достаточно трудно дополнить до целого фигуры, несимметричные по форме (как, например, V_5). Данные психологические особенности детей показывают, какие варианты ошибочных действий учащиеся могут совершать и в образовательном процессе, там, где более всего востребована интеллектуальная деятельность. Можно сделать вывод, что уровень интеллектуального развития школьников имеет прямое влияние на неуспешность в освоении общеобразовательных программ в первом классе.

Затем мы провели качественный анализ по методике «Исследование концентрации внимания» Пьерона – Рузера по всей выборке учеников. Проанализировав результаты школьников, мы выявили следующие особенности: 41,3 % школьников имеют очень низкий уровень концентрации внимания, 34,7 % – низкий уровень, 20 % – средний уровень, 4 % – высокий уровень. Большинство испытуемых не имели возможности удержания инструкции (программы, алгоритма деятельности) до 4 ряда, им приходилось сверять с эталоном в инструкции, что говорит о низком объеме внимания. Целенаправленность деятельности часто отсутствовала, дети переходили со строки на строку, пропускали элементы и возвращались назад, что мешало эффективно справиться с заданием, это говорит о низком уровне распределения внимания. Исправление собственных ошибок практически отсутствовало у испытуемых, что говорит о

низком самоконтроле. Динамика выполнения задания неравномерная, большинство испытуемых во второй части значительно снижало темп деятельности, меньшинство же выборки, наоборот, ускорялось, но при этом были допущены ошибки и пропуски. Мотивация в большей степени игровая, реже – соревновательная. По количеству правильно выделенных элементов и стратегии деятельности можно сделать вывод, что возможность удержания целостного алгоритма деятельности, степень устойчивости внимания и его объем у испытуемых находятся на низком уровне.

Дети с ЗПР отмечались медлительностью при выполнении теста и не успевали закончить пробу до конца, при этом не совершали множества ошибок. Дети с СДВГ выполняли быстро и хаотично и совершали множество ошибок, пропускали фигуры и ряды, выполняли не поочередно.

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень концентрации внимания имеет особое значение в освоении школьниками общеобразовательных программ.

Следующим шагом было исследование эмоционального интеллекта младших школьников по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Проанализировав результаты школьников всей выборки, мы выявили следующие особенности. По шкале «Понимание эмоций» 42,6 % детей имеют низкий уровень понимания эмоций, то есть они имеют затруднения в установлении соответствия экспрессивного эталона эмоциональному содержанию по 4 модальностям с использованием двух видов помощи (содержательной, предметно-действенной). 48 % школьников имеют средний уровень, они могут сопоставить экспрессивный эталон эмоциональному содержанию по 4–6 модальностям с определением характерных особенностей поведения с использованием одного вида помощи (содержательной). 9,3 % испытуемых имеют высокий уровень, они могут сопоставить экспрессивный эталон эмоциональному содержанию по 6 модальностям с определением характерных особенностей поведения.

По шкале «Идентификация эмоций» 41,3 % детей имеют низкий уровень идентификации эмоций, то есть школьники имеют затруднения в комплексной интерпретации эмоциогенных ситуаций всех модальностей при отсутствии или частичной схематизации экспрессивного эталона с использованием двух видов помощи (содержательной, предметно-действенной). 50,6 % школьников имеют средний уровень, у этих учеников присутствует комплексная интерпретация 4 основных эмоциогенных ситуаций и 2–4 дополни-

тельных модальности в сочетании с частичной схематизацией экспрессивного эталона при использовании одного вида помощи (содержательной). 8 % испытуемых имеют высокий уровень, у них присутствует комплексная интерпретация эмоциогенных ситуаций 4 основных и 4 дополнительных модальностей в сочетании со схематизацией экспрессивного эталона.

По шкале «Уровень произвольного выражения эмоций» 52 % детей имеют низкий уровень выражения эмоций, то есть они имеют затруднения в произвольной мимической имитации по образцу (фотоэталон) всех дополнительных модальностей в сочетании со слабой активизацией нижнего или верхнего мимического паттерна. 42,6 % школьников имеют средний уровень, их характеризует адекватность произвольной мимической имитации по образцу (фотоэталон) 4 основных и 2–4 дополнительных модальностей с частичной локализацией мимических признаков (активизация нижнего или верхнего мимического паттерна). 5,3 % испытуемых имеют высокий уровень, их характеризует адекватность произвольной мимической имитации по образцу (фотоэталон) 4 основных и 4 дополнительных модальностей с выраженной комплексной локализацией мимических признаков (активизация всей лицевой мускулатуры).

При оценке качественного выполнения были выявлены следующие результаты: для большинства испытуемых во время выполнения заданий требовалась предметно-действенная помощь, которая основана на действии, сделанном совместно с ребенком для результативного прохождения диагностической процедуры.

Этот вид помощи указывает на низкую развитость эмоционально-волевой сферы, а также на возможные эмоциональные отклонения и нарушения. Предметно-действенная помощь применяется с целью включения и адаптации ребенка к диагностическому процессу, в случае высокого тревожности или завершения действия для достижения результативности и продуктивности. Реже требовалась содержательная помощь – это помощь, которая основана на словесном объяснении стратегий выполнения диагностических целей, а также на наглядном показе. Содержательная помощь рассматривается как обучающее действие и может интерпретироваться как способность ребенка к продуктивному обучению.

У испытуемых были трудности с выявлением эмоций, что говорит о низком объеме эмоционального опыта (когнитивном и аффективном). Чем больше ребенок пережил различных событий с различным эмоциональным спектром, тем

у него шире и глубже знания о различных эмоциональных переживаниях, что дает ему более полный объем эмоционального опыта.

Многие родители испытуемых отмечают, что у их детей часто встречаются в поведении симптомы эмоциональной возбудимости, эмоциональной заторможенности или ситуативной реактивности, это может указывать на негативные показатели эмоционального развития ребенка. Учитывались реакции, повторяющиеся с частой периодичностью и которые характеризовались как состояния страха, беспокойства и тревоги. Повышенная эмоциональная возбудимость проявляется в необоснованных и длительных эйфорических настроениях. Эти состояния обычно сопровождаются излишней двигательной активностью и неконтролируемой самим ребенком вербальной активностью и могут переходить в навязчивые двигательно-речевые комплексы, что может указывать на наличие у детей эмоциональной напряженности или нарушения развития эмоциональной сферы. Также родители отмечают, что ситуативная реактивность проявляется в ярком и относительно непродолжительном эмоциональном реагировании ребенка на конкретные ситуации, связанные с его негативными переживаниями. Ситуации, связанные с негативными эмоциями, у таких детей можно разделить на 3 основных блока. Первый – это взаимодействие с учителем. У детей с трудностями в обучении в ранний период появляется стойкий негативизм по отношению к школьному обучению, в частности к учителю. Ребенок ощущает, что он отстает от сверстников, не может выполнить требования учителя. Кроме того, эти дети обычно больше отвлекаются, не выполняют требования учителя, из-за чего у ученика и учителя происходит конфликтная ситуация. У таких детей часто бывает заниженная или как ответ на стресс завышенная самооценка. Второй блок – конфликтные ситуации таких детей с родителями. Некоторые родители не понимают особенностей развития своего ребенка и предъявляют к нему завышенные требования, в силу чего возникают сложности во взаимоотношениях. Также такое наблюдается, когда родитель реактивно реагирует на проступки ребенка и невыполнение ребенком своих обязанностей, касающихся уроков и уборки. В таких семьях отсутствует система требований, что не позволяет ребенку стабилизировать свои эмоциональные состояния. Третий блок – это взаимоотношения со сверстниками, такие дети часто проявляют инфантильность, из-за этого их не принимают в малые группы, что вызывает кон-

фликтные ситуации. Также эти дети могут быть чрезмерно активными и подвижными, могут мешать другим и приставать, что негативно влияет на коммуникацию между детьми.

Все эти аспекты негативно влияют на успешную адаптацию этих детей к школьному обучению, вследствие чего у них возникают проблемы в освоении общеобразовательных программ.

Подводя итоги исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Большинство школьников с проблемами в обучении имеют низкий и пониженный уровень развития интеллектуальных способностей и концентрации внимания. Уровень развития познава-

тельной сферы имеет прямое влияние на успешность освоения школьной программы младшим школьником.

2. Эмоциональный интеллект младших школьников с проблемами в обучении характеризуется средним и низким уровнем развития. У учеников возникают трудности в понимании и идентификации эмоциональных состояний, сложнее всего школьникам дается воспроизведение эмоций.

Результаты проведенного исследования показывают необходимость дальнейшей коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности в обучении в области познавательной и эмоциональной сферы.

Библиографический список

1. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: учеб. пособие / под ред. В. Е. Клочко. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.
2. Лизунова Г. Ю., Таскина И. А. Психолого-педагогическая поддержка семьи с младшим школьником с задержкой психического развития. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podderzhka-semi-s-mladshim-shkolnikom-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 07.07.2021).
3. Бабкина Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. М.: Школьная Пресса, 2006. 190 с.
4. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2017. 50 с.
5. Покаместова О. В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период обучения в начальной школе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-zpr-v-period-obucheniya-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 07.07.2021).
6. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. М.: Медпрактика, 2012. 128 с.
7. Артемьева Т. П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-i-razvitie-emotsionalnoy-sfery-mladshih-shkolnikov-s-umstvennoy-otstalostyu-i-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 07.07.2021).
8. Mardjanis Said's research while affiliated with Fakultas Kedokteran Universitas Muslim Indonesia and other places. URL: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Mardjanis-Said-2120240687> (дата обращения: 07.07.2021).