



Н. П. Локалова

Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика

Рекомендовано Ученым советом Психологического
института Российской академии образования в качестве учебного пособия —
хрестоматии для студентов психолого-педагогических специальностей

 **ПИТЕР®**

Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск

2009

ББК 88.840я7
УДК 37.015.3(075)
Л73

Локалова Н. П.

Л73 Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2009. — 368 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).

ISBN 978-5-388-00443-7

В пособии рассматривается ряд факторов, влияющих на успешность школьного обучения, излагаются психологические, психофизиологические, психолого-педагогические причины школьной неуспеваемости учащихся начальных, средних и старших классов. Описываются особенности развития познавательной, мотивационной, эмоциональной, произвольно-регуляторной сфер у учащихся, имеющих когнитивные трудности в обучении. Приводятся причины трудностей младших школьников при обучении русскому языку, чтению и математике. Значительное внимание в книге уделено вопросу психопрофилактики школьной неуспеваемости.

Особенностью данного учебного пособия является включение в него после каждой темы фрагментов из психологических и педагогических произведений разных авторов с целью более глубокого и детального освещения соответствующей проблемы.

Пособие предназначено для студентов психологических и педагогических факультетов, школьных психологов, учителей начальной и средней школы.

ББК 88.840я7
УДК 37.015.3(075)

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 978-5-388-00443-7

© ООО «Питер Пресс», 2009

Содержание

Предисловие	8
Введение	10
Основные понятия для усвоения.....	10
Подходы к диагностике и коррекции школьной неуспеваемости ..	16
Тексты для самостоятельного изучения	19
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии	19
Контрольные вопросы и задания.....	21

РАЗДЕЛ I ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕШНОСТЬ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Тема 1. Нейропсихологический и психолого-педагогический факторы и их влияние на школьную успеваемость.....	24
Основные понятия для усвоения.....	24
Тексты для самостоятельного изучения	36
Ушинский К. Д. Время начала систематического обучения.....	36
Выготский Л. С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное.....	39
Чуприкова Н. И. Соотношение внешних условий и внутренних факторов развития	44
Эльконин Д. Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте.....	47
Контрольные вопросы и задания.....	51
Тема 2. Психологические факторы и их влияние на школьную успеваемость. Умственное развитие как фактор успешности учебной деятельности.....	52
Основные понятия для усвоения.....	52
Тексты для самостоятельного изучения	62
Чуприкова Н. И. Понятие о когнитивных репрезентативных структурах как системной основе усвоения знаний и умственного развития	62

	Калмыкова З. И. Умственное развитие школьников, отстающих в учении	67
	Контрольные вопросы и задания.....	74
Тема 3.	Психологические факторы и их влияние на школьную успеваемость. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению	75
	Основные понятия для усвоения.....	75
	Тексты для самостоятельного изучения	83
	Нечаев А. П. Когда следует начинать учить ребенка чтению?	83
	Коменский Я. А. В каких занятиях постепенно должны упражняться дети с самого рождения, чтобы на шестом году своей жизни они оказались усвоившими эти упражнения.....	85
	Контрольные вопросы и задания.....	89
Тема 4.	Психологические факторы и их влияние на школьную успеваемость. Индивидуально-психологические особенности темперамента и их влияние на успешность учебной деятельности ..	91
	Основные понятия для усвоения.....	91
	Особенности темперамента и умственные способности	102
	Тексты для самостоятельного изучения	103
	Гуревич К. М. Психологические проявления свойств нервной системы.....	103
	Акимова М. К., Козлова В. Т. Учет индивидуально-типологических особенностей учащихся в процессе обучения.....	106
	Контрольные вопросы и задания.....	109

Раздел II

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тема 5.	Характеристика развития когнитивной сферы отстающих в учении детей	112
	Основные понятия для усвоения.....	112
	Характеристика познавательной деятельности слабоуспевающих школьников	114
	Психологические особенности «средних» по успеваемости школьников	117
	Особенности когнитивного развития учащихся VII–X классов	118
	Интеллектуальная пассивность.....	120

	Тексты для самостоятельного изучения	124
	Славина Л. С. Изучение неуспевающих школьников и индивидуальный подход в работе с ними	124
	Психолого-педагогические предпосылки повышения эффективности обучения	135
	Контрольные вопросы и задания.....	142
Тема 6.	Типы неуспевающих школьников и пути индивидуального подхода к ним	143
	Основные понятия для усвоения.....	143
	Тексты для самостоятельного изучения	150
	Славина Л. С. Изучение неуспевающих школьников и индивидуальный подход в работе с ними	150
	Контрольные вопросы и задания.....	163

Раздел III

ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ, СПОСОБЫ ИХ ВЫЯВЛЕНИЯ И УСТРАНЕНИЯ

Тема 7.	Психологические причины общего отставания в учении. Недостатки в развитии познавательной сферы.....	165
	Основные понятия для усвоения.....	165
	Тексты для самостоятельного изучения	173
	Сухомлинский В. А. Рождение гражданина	173
	Носов Н. Витя Малеев в школе и дома	177
	Контрольные вопросы и задания.....	178
Тема 8.	Психологические причины общего отставания в учении. Особенности мотивационной сферы у отстающих в учении школьников	179
	Основные понятия для усвоения.....	179
	Тексты для самостоятельного изучения	184
	Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения	184
	Ильин Е. П. Мотивация и мотивы.....	191
	Контрольные вопросы и задания.....	200
Тема 9.	Психологические причины общего отставания в учении. Характеристика эмоциональной сферы слабоуспевающих школьников	201
	Основные понятия для усвоения.....	201

	Тексты для самостоятельного изучения	208
	Славина Л. С. Об учебных и познавательных интересах	208
	Сухомлинский В. А. Как формировать у воспитанника радость познания	214
	Контрольные вопросы и задания	219
Тема 10.	Психологические причины общего отставания в учении. Недостатки в развитии произвольно-регуляторной сферы	221
	Основные понятия для усвоения	221
	Тексты для самостоятельного изучения	230
	Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности	230
	Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях	239
	Носов Н. Витя Малеев в школе и дома	240
	Контрольные вопросы и задания	241
Тема 11.	Психологические причины общего отставания в учении. Особенности развития аффективно-потребностной сферы учащихся с низкой школьной успеваемостью	242
	Основные понятия для усвоения	242
	Тексты для самостоятельного изучения	250
	Славина Л. С. Дети с аффективным поведением	250
	Славина Л. С. Способы преодоления «смыслового барьера»	260
	Контрольные вопросы и задания	264
Тема 12.	Психолого-педагогические причины школьной неуспеваемости ...	265
	Основные понятия для усвоения	265
	Преодоление недисциплинированности	271
	Тексты для самостоятельного изучения	273
	Коменский Я. А. Каким образом нужно упражнять детей в нравственности и добродетелях	273
	Контрольные вопросы и задания	275
Тема 13.	Психологические причины трудностей школьников при обучении письму, чтению и счету	276
	Основные понятия для усвоения	276
	I группа — недостатки в развитии познавательных процессов	283
	II группа — недостаточность звукобуквенного анализа и фонематического восприятия	284

III группа – несформированность пространственных представлений	285
IV группа – недоразвитие психомоторной сферы	286
V группа – недостатки процессов саморегуляции и самоконтроля	286
VI группа – индивидуально-типологические особенности	286
Тексты для самостоятельного изучения	287
Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся	287
Чуприкова Н. И. В. А. Крутецкий и его книга о математических способностях школьников	292
Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников	297
Нечаев А. П. Психология и школа	301
Контрольные вопросы и задания	313
Тема 14. Способы выявления и психологической коррекции трудностей в обучении	314
Основные понятия для усвоения	314
Контрольные вопросы и задания	327

Раздел IV

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Тема 15. Направления работы с детьми разного школьного возраста по предупреждению трудностей в обучении	329
Основные понятия для усвоения	329
Тексты для самостоятельного изучения	337
Сухомлинский В. А. Как развивать мышление и умственные силы детей	337
Локалова Н. П. Когнитивное развитие как содержание дошкольной подготовки	338
Локалова Н. П. О развивающей программе «120 уроков психологического развития младших школьников»	345
Локалова Н. П. Уроки психологического развития в средней школе. V–VI классы. Развивающая программа для младших подростков	352
Контрольные вопросы и задания	361
Использованная литература	362

Предисловие

Данное учебное пособие написано на основе материалов курса лекций, включенного в систему подготовки практических психологов образования. Центральная его проблема — различные причины школьной неуспеваемости. Их анализ, планомерное и всестороннее рассмотрение факторов развития детей и условий организации школьного процесса обучения, приводящих к возникновению отставания в учении, составляют основное содержание пособия.

Главная задача пособия состоит в систематизации знаний о факторах, влияющих на успешность школьного обучения, о причинах разного рода трудностей, возникающих в обучении и проявляющихся в низких результатах успеваемости школьников, о способах выявления причин трудностей в обучении, их психологической коррекции и основных направлениях психопрофилактики школьной неуспеваемости.

Материал в пособии представлен на основе генетического подхода к рассмотрению школьных трудностей и нацелен на раскрытие причинно-следственных отношений между внутренними, психологическими факторами, приводящими к разного рода трудностям в обучении, и внешними проявлениями этих трудностей. В книге обосновывается необходимость целенаправленных когнитивных коррекционно-формирующих воздействий в устранении психологических причин, вызывающих школьную неуспеваемость.

Проблема школьной неуспеваемости настолько сложна и многоаспектна, что для ее всестороннего рассмотрения требуется целостный синтетический подход, интегрирующий знания из различных областей психологической науки — общей психологии, возрастной и педагогической психологии, психодиагностики.

В пособии рассмотрен широкий круг вопросов, связанных с причинами школьной неуспеваемости на различных этапах школьного онтогенеза — от причин, порождающих неуспешность учебной деятельности в начальных классах в связи с недостатками воспитания и развития детей в дошкольном периоде, до факторов, влияющих на неуспеваемость в подростковом и старшем школьном возрастах. Особое внимание в пособии уделено психодиагностике причин неуспеваемости, а также путям и способам ее психопрофилактики.

Материал пособия представлен во введении и четырех разделах, разделенных на 15 тем, каждая из которых изложена хотя и сжато, но в достаточном объеме для общей ориентировки по данному вопросу. В начале каждой темы сообщается ее содержание и приводится список понятий и их определений, которые необходимы для усвоения материала данной темы. В конце некоторых тем, там, где это возможно и необходимо, приводится перечень экспериментальных методик, которыми следует владеть для психодиагностики наличного уровня развития рассматриваемых в данной теме психических явлений.

В структуре учебного пособия реализован принцип системной дифференциации: от общей характеристики проблемы неуспеваемости и тех факторов и условий, которые ее вызывают, к детальному рассмотрению возможных причин конкретных трудностей при обучении основным учебным предметам — русскому языку, чтению и математике.

Специфическая особенность данного учебного пособия состоит в том, что это пособие-хрестоматия, так как в него включены достаточно большие фрагменты оригинальных работ известных психологов и педагогов, так или иначе освещающих рассматриваемые вопросы школьной неуспеваемости. Чтение этих работ в контексте изучаемых проблем позволит прояснить некоторые детали или более частные вопросы, подробно рассмотреть которые в курсе лекций не всегда представляется возможным.

По нашему глубокому убеждению, сформированному в результате многолетнего анализа и осмысления проблемы психологических факторов школьной неуспеваемости, главной причиной почти всех школьных трудностей детей, к которой при последовательном и детальном рассмотрении практически без исключения может быть сведено все многообразие их внешних проявлений, выступает недостаточный уровень развития познавательной сферы учащихся, и в первую очередь — низкий уровень развития их аналитико-синтетической деятельности в целом. Именно поэтому, рассматривая вопросы, связанные с психопрофилактикой школьной неуспеваемости, мы особый акцент делаем на когнитивном развитии учащихся всех школьных возрастов.

Введение

Слабые дети — это не уродливые,
а самые хрупкие, самые нежные цветы
в безгранично разнообразном цветнике
человечества.

В. А. Сухомлинский

Предмет и задачи курса.

Специфика психодиагностики в школьной психологической службе.

Многозначность соотношений внешних проявлений трудностей в обучении
и причин, их вызывающих.

Подходы к диагностике и коррекции школьных трудностей.

Основные понятия для усвоения

Долговременная психодиагностика — выявление недостатков в учебной деятельности и поведении на протяжении достаточно длительного периода времени.

Неуспевающие школьники — школьники, результаты учебной деятельности которых много ниже требований учебного процесса.

Образование — система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду.

Обучение — процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности; совместная деятельность ученика и учителя, обеспечивающая усвоение знаний школьниками и овладение способами приобретения знаний.

Оперативная психодиагностика — выявление причин недостатков и затруднений в учебной деятельности и поведении на основании анализа устных и письменных ответов, поступков ученика.

Педагогическая диагностика и коррекция — выявление причин усвоения знаний и затруднений в учебной деятельности на основании данных наблюдения и анализа продуктов деятельности школьников и устранение их путем воздействия на внешне наблюдаемые недостатки.

Поликаузальная обусловленность школьной неуспеваемости — множественность различных внешних и внутренних факторов, отрицательно сказывающихся на качестве процесса усвоения знаний.

Психологическая диагностика — вид познавательной деятельности психолога, направленной на выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния и разработки рекомендаций.

Психологическая коррекция — направленность психологических воздействий на конкретные психологические структуры с целью изменения определенных психологических показателей для полноценного развития и функционирования индивида.

Трудности в обучении — субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося.

Учебная деятельность — специфическая деятельность человека, направленная на усвоение определенных знаний, навыков, форм поведения и видов деятельности.

Школьная неуспеваемость — несоответствие учебных успехов учащегося требованиям школьной программы.

Данный учебный курс посвящен школьным проблемам детей, различным причинам (психологическим, педагогическим, психофизиологическим) тех трудностей, которые многие школьники испытывают при обучении в школе. Предметом курса являются психологические причины школьной неуспеваемости и способы их устранения. Задачей курса выступает изучение внутренних и внешних факторов, обуславливающих возникновение разного рода трудностей в обучении и формирование «сплава» психологических знаний и умения их практического использования.

Значение школьного периода жизни человека трудно переоценить. От того, как он складывается — успешно или неуспешно, зависит многое в жизни человека, в том числе многие личностные качества, которые формируются под влиянием и в результате тех или иных особенностей школьного периода жизни человека. Многие проблемы взрослого человека могут быть лучше поняты, если обратиться к его годам обучения в школе. Дело даже не в том, успешно или неуспешно учился человек, а в том, насколько комфортно он себя чувствовал в школе, с желанием ли каждый день ходил в школу, как складывались его отношения с учителями и одноклассниками. Именно под влиянием этих обстоятельств формируются те или иные личностные качества. Во многом это зависит не столько от самого ученика, а от того, каков сам школьный процесс, как он организован, как видит общество цели и задачи школьного обучения.

Каковы же задачи образования в целом и школьного обучения в частности?

В современных условиях меняются задачи образования: они уже сводятся не к передаче готовых знаний и вооружению решениями на все случаи жизни, а к формированию способности быстро и максимально полно ориентироваться в постоянно меняющихся обстоятельствах. Сегодня современным является человек, способный перестраиваться в соответствии с условиями окружающей жизни. На приобретение именно этого умения и должно быть направлено образование в целом.

Овладение знаниями в процессе школьного обучения со всей ясностью и отчетливостью должно выступать не как цель, а как средство развития личности школьников. Главная же задача школьного обучения — сформировать у детей такой психологический механизм, который позволил бы им в дальнейшем осуществить процесс самореализации, саморазвития, чтобы познавательная потребность школьников не утратила раз и навсегда еще во время обучения в школе, чтобы она двигала ими в будущем и во взрослой жизни человек сохранил тягу к знаниям и получал бы удовлетворение от этого. «Ученик, — писал К. Д. Ушинский, — это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь».

Однако в начальной школе навыки обучения гораздо важнее знаний как таковых. Безусловно, умение хорошо читать влечет за собой знания, но в первую очередь важны все-таки сами навыки — чтение, письмо, устная речь, счет. Основная цель начальной школы состоит в развитии именно этих учебных навыков. Дети, у которых последние сформировались на низком уровне, терпят неудачи в школе и теряют шанс преуспеть в жизни.

Все мы разные по своим способностям, характеру, мировоззрению, по физиологическим и психическим свойствам. Одни умны, другие — не очень, одни трудолюбивы, другие — ленивы, одни талантливы, другие — бездарны, одни целеустремленны, другие — разбросаны, несобранны. Равенства в природе нет. Раньше индивидуальность считалась большим грехом, потому что личность была ничто перед коллективом. Теперь-то мы поняли, что без ярких, талантливых, мыслящих личностей не может быть и высокоразвитого общества. В формировании таких личностей школа играет весьма существенную роль, и ее значение трудно переоценить. Конечно, для формирования человека в целом важно, насколько успешен он был в учении. Но еще важнее, как он себя чувствовал в школе, насколько ему было комфортно в отношениях с учителями и одноклассниками.

Общепринято, что внешним показателем школьного благополучия ребенка является его успеваемость, но учиться на «хорошо» и «отлично» все дети не могут. Однако все должны чувствовать себя комфортно

в школе и не комплексовать из-за неудач в учении. Поэтому задача школьного психолога состоит в том, чтобы создавать в школе атмосферу, способствующую развитию личности каждого школьника, формированию чувства собственного достоинства, самоуважения, значимости, неповторимости своей личности. Этому во многом препятствует неуспех школьников в учении, который, если вовремя не прийти на помощь, отражается на качестве усвоения знаний и на формировании негативных личностных качеств — конформизма, лживости, приспособленчества, отрицательного отношения к труду, неуверенности в своих силах, заниженной самооценки.

Известно, что от 15 до 40 % учащихся начальных классов испытывают различные трудности в процессе школьного обучения. Но именно требование учиться хорошо, даже когда ребенок по своим способностям не может соответствовать этому требованию взрослых, приводит к возникновению у него проблем. Главным показателем успешности учения в школе являются отметки, получаемые школьником на уроках. Именно на получение хорошей отметки (любой ценой) ориентируют ребенка учителя и родители. Потому не удивительно, что школьники в ней видят смысл своего учения. Появляется погоня за отметками, деформирующая, в конечном счете, личность ребенка.

«Я всегда с большой тревогой думал о психозе погони за отличными отметками, — этот психоз рождается в семье и захватывает педагогов, ложится тяжелым бременем на юные души школьников, калечит их. У ребенка нет в данное время таких способностей, чтобы учиться на отлично, а родители требуют от него только пятерок, в крайнем случае, мирятся с четверками, и несчастный школьник, получая тройки, чувствует себя чуть ли не преступником». (Сухомлинский В. А., 1969б. — С. 103.)

Все большим числом учителей осознается, что ученики — это не однородная масса, а что каждый школьник — это личность, своеобразная, уникальная и неповторимая, характеризующаяся своими индивидуально-психологическими особенностями, способностями, потребностями. Приходит понимание того, что не могут все ученики одинаково усваивать материал в силу указанных особенностей и не надо предъявлять ко всем одинаковые требования: что плохо для одного — хорошо для другого. Такое положение дел привело, в конечном счете, к возникновению специального направления в деятельности психолога — школьной психодиагностики, направленной на познание индивидуально-психологических особенностей школьников с целью выявления причин разного рода трудностей в учебной деятельности учащихся разного возраста, преодоления и профилактики отклонений в интеллектуальном и личностном развитии школьников.

Специфика психодиагностики в школьной психологической службе заключается в том, что ее главная задача состоит в выявлении уровня развития у учащихся тех или иных подструктур личности (когнитивной, мотивационной, эмоциональной, волевой), чтобы не только предвидеть возникновение у них тех или иных учебных трудностей, но и осуществить психологическую коррекцию недостатков развития.

Школьная психодиагностика играет важную роль в профилактике и преодолении школьной неуспеваемости учащихся. Задача учебно-воспитательного процесса — это не только усвоение системы знаний, но и обеспечение высокого уровня умственного развития школьников и их психического развития в целом. Поэтому здесь важен контроль за тем, как это умственное развитие осуществляется, какие трудности появляются у учащихся в процессе усвоения знаний, своевременное устранение тех факторов, которые приводят к трудностям обучения и, следовательно, к снижению школьной успеваемости. По существу, это и есть контроль за качеством учебного процесса.

Однако традиционно эффективность учебно-воспитательного процесса определяется тем, что знают и умеют школьники. Это важно, но недостаточно, так как остается невыясненным, в какой мере выученный материал становится достоянием личности ученика, что дало усвоение того или иного учебного материала для дальнейшего развития мышления, способностей, убеждений ученика. Иными словами, остается неясным, насколько эффективен сам учебно-воспитательный процесс.

Учитель не всегда имеет возможность своевременно выявить причины разного рода трудностей в учебной работе с учащимися разного возраста, преодолеть отклонения в интеллектуальном и личностном развитии школьников, оказать психологическую помощь в решении конфликтных ситуаций. В то же время проведение учителем оперативной и долговременной психодиагностики является одной из важных сторон его профессиональной деятельности. Наиболее часто в своей психодиагностической деятельности учитель пользуется интуитивно-эмпирическим подходом, состоящим в том, что учитель, полагаясь лишь на свой опыт и интуицию, часто оценивает проблемы ученика, его учебные трудности без достаточного количества информации об учащемся, без понимания истинных мотивов его поступков и действий, используя в основном свои впечатления о ребенке. Согласно полученным нами данным, ненадежность этого подхода проявляется в том, что примерно 60 % учителей, основываясь только на своем опыте и знании ученика, указывали на причины трудностей учащихся неправильно, около 30 % учителей называли их не полностью или частично неверно и лишь 10 % опрошенных учителей правильно понимали причины возникновения

тех или иных трудностей учащихся. Это подтверждает мысль о том, что «на глазок», без использования приемов и методов психодиагностики, практически невозможно разобраться в психологических причинах тех или иных трудностей в учебной деятельности школьников, а следовательно, и осуществить эффективную коррекционную работу.

Однако здесь появляется существенная трудность. Дело в том, что нет прямого и однозначного соответствия между видимыми проявлениями трудностей и их психологическими причинами. Вполне вероятно, что одно и то же внешнее проявление трудностей имеет у разных учеников разные психологические причины, и возможно также, что разные по внешним проявлениям трудности в учении у разных учащихся имеют в своей основе одну и ту же причину.

В связи с этим следует сказать о самом главном, что предопределяет успех в работе по выявлению причин разного рода трудностей школьников в обучении. Оно состоит в умении понять природу тех причин, которые обуславливают появление тех или иных трудностей школьника. Дело в том, что, имея дело с наблюдаемыми симптомами, внешними поведенческими показателями, нужно на основании их изучения, сопоставления, толкования вынести суждение о некотором психологическом явлении, его причинах, не поддающихся непосредственному восприятию. Еще Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн отмечали следующее:

- отсутствие прямого, зеркального совпадения сущности вещей с ее проявлением и существование, в то же время, единства между внутренним и внешним;
- невозможность автоматического установления реальной причины того или иного явления только лишь на основе изучения внешне наблюдаемых проявлений. Для проникновения во внутреннюю сущность психических процессов необходима мыслительная обработка внешних, поведенческих данных с учетом их системной связи с психологическими процессами, протекающими на скрытом от непосредственного наблюдения уровне.

Руководствуясь этими положениями и используя результаты анализа видимых проявлений, нужно построить ментальный гипотетический двухуровневый конструкт, включающий множественные теоретически возможные причинно-следственные связи между конкретными внешними проявлениями и их психологическими причинами, воссоздавая, таким образом, несколько возможных (и на первом этапе психодиагностического процесса пока равновероятных) вариантов сложившейся внутренней психологической картины. Если бы соотношения между внешними показателями любого психического акта и его внутренней психологической природой были бы зеркальными, тогда, как отмечал

С. Л. Рубинштейн, психологическое познание было бы излишне. В реальности же существует многозначность такого соотношения. Поэтому, учитывая вероятностный характер причинных связей между внешними проявлениями и сложившимися внутренними условиями, возможных, теоретически обоснованных вариантов внутренней картины действительно должно быть несколько. Чем их больше, тем больше вероятность того, что в число гипотетических причин данного конкретного психологического явления попадет и реально вызвавшая его причина.

Выявление же объективно сложившейся внутренней психологической картины изучаемого явления, определение одного-единственного соотношения, реально имеющего место в данном конкретном случае между наблюдаемыми внешними проявлениями и их внутренними причинами, возможно не иначе как через практику использования психодиагностических средств, с помощью которых последовательно изучаются гипотетические вертикали от внешне наблюдаемых поведенческих показателей к их предполагаемым причинам. В ходе этого процесса отбрасываются гипотетически возможные, но в данном конкретном случае не имеющие место соотношения, и в результате остается объективно сложившаяся связь между данными внешними поведенческими проявлениями и внутренней структурной организацией обеспечивающих их психических процессов.

Важно ясно понимать, что многочисленные наблюдаемые показатели поведения и деятельности могут быть разными, внешне не связанными проявлениями одних и тех же особенностей психологических процессов и качеств. Как правило, случайность и эпизодичность этих проявлений только кажущаяся. На самом деле это звенья одной цепи, между ними существует внутренняя связь, которую нельзя понять, рассматривая эти проявления в отдельности, сами по себе, что приводит к различным их истолкованиям (С. Л. Рубинштейн). Лишь объединив эти проявления в определенную систему причинно-следственных отношений, в которую данное явление включено и в рамках которой оно реализуется, можно путем теоретических размышлений установить внутренние психологические особенности, являющиеся непосредственной причиной этих разнообразных внешних проявлений.

Подходы к диагностике и коррекции школьной неуспеваемости

Основываясь на имеющихся в психолого-педагогической литературе данных, можно говорить о том, что в настоящее время в практике школьного обучения сложилось несколько подходов к диагностике и коррек-

ции причин, вызывающих те или иные трудности в школьном обучении: *педагогический* (самый ранний) и более поздние — *психологический* и *нейропсихологический* (рис. 1).

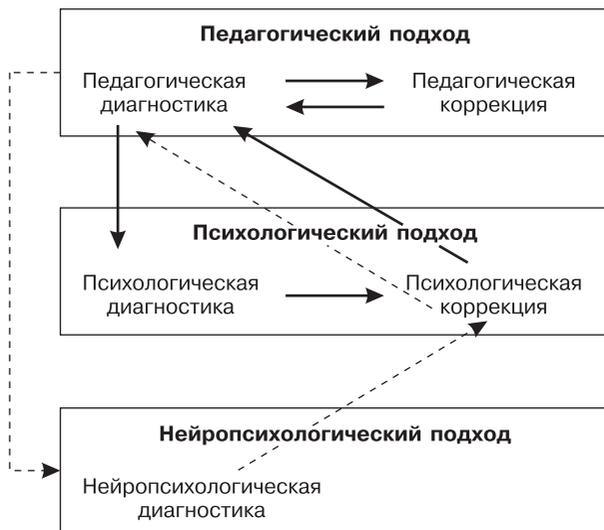


Рис. 1. Схематическое изображение содержания разных подходов к диагностике и коррекции школьных трудностей

1. Педагогический подход. Такой подход к диагностике и коррекции школьных трудностей базируется на представлении, что все ученики должны одинаково успешно усваивать предлагаемую им учебную программу, созданную в строгом соответствии с их возрастными возможностями и уже имеющимся уровнем знаний. В противном случае учитель считает, что ученик либо не хочет учиться, ленится, не старается, либо не понял материал. Отсюда следует, что ученика надо либо заставить делать то, что требуется, либо необходимо объяснить еще раз непонятный ему материал.

При диагностике учитель, основываясь на анализе продуктов учебной деятельности школьника (оперативная психодиагностика), выявляет пробелы в его знаниях, то есть недостатки в усвоении учеником того или иного материала. Коррекционные действия учителя состоят в повторных (порой многократных) объяснениях учебного материала и выполнении школьником тренировочных упражнений опять-таки на учебном материале. По существу, такой

способ преодоления учебных трудностей представляет собой «на-таскивание» школьника на выполнение учебных заданий. Диагностика и коррекция трудностей остаются в пределах одного этого уровня.

- 2. Психологический подход.** Этот подход к диагностике и коррекции школьных трудностей исходит в целом из представления о поликаузальной обусловленности школьной неуспеваемости и в качестве конкретных причин учебных трудностей рассматривает, в первую очередь, недостатки в когнитивно-личностном развитии учащихся. Данный подход системно объединяет два уровня существования любого психического явления: уровень его внешнего проявления (педагогический) и уровень внутренних психологических процессов (психологический).

Диагностика в рамках психологического подхода осуществляется по результатам анализа всевозможных соотношений конкретных внешних проявлений трудностей и их психологических причин. Здесь с помощью психодиагностических средств устанавливается недостаточность в развитии тех или иных когнитивных процессов или особенностей личностной сферы. Затем с помощью системы психологических заданий осуществляются целенаправленные коррекционно-развивающие воздействия на установленные причины анализируемых трудностей, результатом чего является их устранение.

- 3. Нейропсихологический подход.** Данный подход к диагностике и коррекции школьных трудностей состоит в том, что последние рассматриваются как результат дефицитарности (недостаточности) развития отдельных мозговых структур. По существу, остается в рамках монокаузальной (однопричинной) обусловленности школьной неуспеваемости влияниями минимальных мозговых дисфункций, хотя и признается роль эмоционально-мотивационных факторов, а также влияние социальной ситуации развития. Этот подход в диагностическом плане связан с выявлением с помощью системы психологических заданий, адресованных определенным мозговым структурам, тех из них, уровень развития которых на данный момент недостаточен, что и обуславливает возникновение ряда когнитивных трудностей в школьном обучении. Та же система психологических заданий используется на коррекционно-развивающем этапе, цель которого состоит в активизации, стимулировании развития дефицитарных мозговых структур.

Оценивая эффективность этих подходов в плане выявлении причин учебных трудностей школьников, следует отметить, что эффективность педагогического подхода в целом крайне низка. Исключения составляют случаи, когда ученик в силу ряда внешних обстоятельств (например, болезнь) отсутствовал на уроках и не мог слышать объяснение учителем нового материала, а самостоятельно в нем разобраться не сумел. Тогда именно педагогический подход может оказаться наиболее адекватным для преодоления возникших у ученика трудностей. Нейропсихологический подход, по принципиальной сути совпадающий с психологическим подходом, можно считать достаточно эффективным, если все-таки не стремиться прямо увязывать внешние проявления всех школьных трудностей с недостатками в развитии конкретных мозговых структур. Однако наиболее эффективным, по нашему мнению, выступает психологический подход, и с точки зрения его теоретической обоснованности, и с точки зрения практической результативности в преодолении школьных трудностей учащихся.

Тексты

для самостоятельного изучения

Рубинштейн С. А. Основы общей психологии¹

Единство между сознанием и деятельностью... создает основу объективного познания психики: падает утверждение субъективной идеалистической психологии о непознаваемости чужой психики и утверждение противников психологии о субъективности, то есть ненаучности, всякого психологического познания; психика, сознание может стать предметом объективного познания.

Это единство является основой подлинно научного объективного познания психики. Оно открывает возможность идти к познанию внутреннего содержания личности, ее переживаний, ее сознания, исходя из внешних данных ее поведения, из дел ее и поступков. Оно дает возможность как бы просвечивать через внешние проявления человека, через его действия и поступки его сознание, тем самым освещая психологические особенности его поведения. Деятельность человека, — как писал К. Маркс о промышленной деятельности, — является «*раскрытой книгой человеческих сущностных сил*, чувственно представшей перед нами человеческой психологией» (Маркс К., Энгельс Ф. — Соч. Т. 42. — С. 123).

¹ В кн.: Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — С. 30–32.

Единство сознания и поведения, однако, не тождество; речь идет не об автоматическом совпадении внешних и внутренних проявлений человека. Действия людей по отношению к окружающему не всегда непосредственно соответствуют тем чувствам, которые они к ним питают: в то время как человек действует, в нем обычно перекрещиваются различные, порой противоречивые чувства. Внешне различные и даже противоположные поступки могут выражать применительно к различным условиям конкретной ситуации одни и те же черты характера и происходить из одних и тех же тенденций или установок личности. Обратное: внешне однородные и как будто тождественные поступки могут совершаться по самым разнородным мотивам, выражая совершенно неоднородные черты характера и установки или тенденции личности. Один и тот же поступок один человек может совершить для того, чтобы помочь кому-нибудь, а другой — чтобы перед кем-нибудь выслужиться. Одна и та же черта характера, застенчивость, например, может в одном случае проявиться в смущении, растерянности, в другом — в излишней шумливости и как будто развязности поведения, которой прикрывается то же смущение. Самое же это смущение и застенчивость нередко порождаются диспропорцией в одних случаях между притязаниями личности и ее способностями, в других — между ее способностями и достижениями и множеством других самых разнообразных и даже противоположных причин. Поэтому ничего не поймет в поведении человека тот, кто не сумеет за внешним поведением вскрыть свойства личности, ее направленность и мотивы, из которых исходит ее поведение. Бывают случайные поступки, нехарактерные для человека, и не всякая ситуация способна адекватно выявить внутренний облик человека (поэтому перед художниками встает специальная композиционная задача — найти такую, для каждого действующего лица специфическую, ситуацию, которая в состоянии выявить именно данный характер). Непосредственные данные поведения могут быть так же обманчивы, как и непосредственные данные сознания, самосознания, самонаблюдения. Они требуют истолкования, которое исходит из внешних данных поведения как отправных точек, но не останавливается на них как на чем-то конечном и самодовлеющем. Отдельный, изолированно взятый, как бы выхваченный из контекста, акт поведения обычно допускает самое различное истолкование. Его внутреннее содержание и подлинный смысл обычно раскрываются лишь на основе более или менее обширного контекста жизни и деятельности человека — так же, как смысл фразы часто раскрывается лишь из контекста речи, а не определяется однозначно одним лишь словарным значением составляющих ее слов. Таким образом, между внутренними и внешними проявлениями человека, между

его сознанием и поведением всегда существует связь, в силу которой внутренняя психологическая природа акта деятельности сказывается и на внешнем его протекании. Однако это отношение между ними не зеркально; их единство — не автоматическое совпадение; оно не всегда адекватно. Если бы это отношение между внутренней психологической природой акта и его внешним протеканием вовсе не существовало, объективное психологическое познание было бы невозможно; если бы оно всегда было адекватно, зеркально, так что каждый совершенный акт не требовал бы никакого истолкования для квалификации его внутренней природы, психологическое познание было бы излишне. Но это отношение существует, и оно не однозначно, не зеркально; поэтому психологическое познание и возможно, и необходимо.

Контрольные вопросы и задания

1. Охарактеризуйте психологический и нейропсихологический подходы к диагностике и коррекции школьных трудностей.
2. В каких случаях педагогический подход к преодолению школьных трудностей может быть эффективным?
3. Как С. Л. Рубинштейн характеризовал соотношение между сознанием и деятельностью?
4. Раскройте суть одно-многозначного и много-однозначного соотношений между внешними проявлениями трудностей в обучении и их причинами.

Раздел I
ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ,
ВЛИЯЮЩИЕ
НА УСПЕШНОСТЬ
ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Школьная неуспеваемость, как уже отмечалось, поликаузальна по своей природе и возникает в результате действия различных факторов. Ниже мы рассмотрим три группы факторов, неучет специфического влияния которых на процесс обучения негативно сказывается на его качестве. В табл. 1 приведены три группы факторов, влияющих на школьную успеваемость, – нейропсихологические, психолого-педагогические и психологические и их составляющие.

Таблица 1
Три группы факторов и их составляющие, влияющие на школьную успеваемость

Группы факторов	Составляющие
Нейропсихологические факторы	Особенности морфогенеза
	Особенности функциогенеза
Психолого-педагогические факторы	Возраст ребенка, начинающего систематическое обучение в школе
	Дидактико-методическая система обучения (традиционная, развивающая)
Психологические факторы	Уровень умственного развития
	Психологическая готовность к школьному обучению
	Индивидуально-психологические особенности (темперамент)

Темы 1–4 посвящены рассмотрению роли этих факторов в обусловливании школьной неуспеваемости.

Тема 1

Нейропсихологический и психолого-педагогический факторы и их влияние на школьную успеваемость

Нейропсихологический фактор: особенности онтогенеза мозга ребенка как причина школьной неуспеваемости.

Основы психокоррекционной работы с учеником при запаздывании в развитии отдельных мозговых структур или функциональных систем.

Психолого-педагогический фактор: возраст ребенка, начинающего систематическое обучение в школе. Сензитивные периоды развития. Обучение детей по традиционной и развивающей дидактико-методическим системам.

Обучение и психическое развитие в аспекте обусловливания успешности/ неуспешности школьного обучения. Особенности психического развития школьников в условиях традиционного и развивающего обучения.

Основные понятия для усвоения

Гетерохронность развития мозговых структур — неравномерность созревания различных мозговых структур и последовательность их включения в целостную работу мозга.

Зона актуального развития — наличный уровень развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся циклов его развития. Характеризуется тем, какие задания ребенок может выполнить самостоятельно, без подсказки и помощи взрослого.

Зона ближайшего развития — расхождение между уровнями решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых и в самостоятельной деятельности. Уровень психического развития, который ребенок сможет достичь в ближайшем будущем, «завтрашний» день ребенка.

Кризисы возрастные — особые периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями, связанными с системными качественными преобразованиями в сфере социальных отношений человека, его деятельности и сознания.

Минимальные мозговые дисфункции (ММД) — биологически обусловленная незначительная недостаточность функций нервной системы,

приводящая к затруднениям в психической деятельности, функционально связанной с дефицитарными структурами мозга.

Морфогенез — индивидуальные особенности анатомического созревания мозга ребенка.

Психическое развитие — последовательные, прогрессирующие (хотя и включающие в себя отдельные моменты регресса) и в целом необратимые количественные и качественные изменения психики живых существ. Это внутренне необходимое движение, «самодвижение» от низших к высшим уровням жизнедеятельности, в котором внешние обстоятельства, обучение и воспитание всегда действуют через внутренние условия.

Развивающее школьное обучение — обучение, создающее зону ближайшего развития, благодаря чему в ходе усвоения знаний формируется более высокий уровень общего психического и в первую очередь умственного развития.

Сензитивный период развития — период онтогенетического развития, в который развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей среды; время особенно быстрого и эффективного становления определенных психологических свойств и качеств.

Традиционное школьное обучение — обучение, ориентирующееся на завершённые циклы психического развития, в дидактическом плане основывающееся главным образом на объяснении материала, осмысленности его усвоения благодаря принципу наглядности обучения.

Фактор психологический — любое психическое явление, ставшее движущей силой другого явления.

Функциогенез — сложные взаимосвязи анатомической зрелости мозговых структур и их объединение, интеграция в системы и ансамбли, создающие основу для функциональной готовности мозга к решению задач, выдвигаемых предметной средой, социальными и педагогическими требованиями.

Функциональная система — прижизненное нейродинамическое функциональное объединение мозговых структур для осуществления определенных актов психической деятельности.

Нейропсихологический фактор. В последние годы в педагогической практике отмечен значительный рост количества учащихся, для которых усвоение школьной программы представляет трудности. По различным данным, число неуспевающих школьников превышает 30 % от общего числа учащихся. Своевременное выявление причин, приводящих к неуспеваемости в младшем школьном возрасте, и соответствующая коррекционная работа позволяют уменьшить вероятность перерастания временных неудач в хроническую неуспеваемость, что в свою очередь снижает вероятность возникновения у ребенка нервно-психических

и психосоматических расстройств, а также различных форм девиантно-го поведения, развивающегося на основе стрессовых состояний.

С чем связаны трудности в обучении у некоторых детей?

Известно, что все психические процессы имеют сложное многокомпонентное строение и опираются на работу многих мозговых структур, каждая из которых вносит свой, специфический вклад в их протекание. В связи с этим каждая трудность может иметь место при дисфункции различных отделов головного мозга, но в каждом из этих случаев она проявляется специфично, качественно отличаясь от особенностей его проявления при недостатках развития других мозговых структур. «Слабые», недостаточно сформированные и закрепленные в дошкольном детстве составляющие психических функций оказываются наиболее уязвимыми в условиях, требующих мобилизации психической активности.

Каковы причины возникновения «слабых» или недостаточно сформированных составляющих психических процессов?

Можно назвать две основные причины их несформированности.

Первая причина связана с индивидуальными особенностями онтогенеза ребенка, которые могут проявляться в незавершенности формирования функциональных систем психики, недостаточной зрелости психических процессов, не соответствующей данному возрастному периоду. К такому отставанию в развитии психики приводят, в частности, условия социальной среды (внутрисемейные отношения, плохие условия жизни и др.), в которой растет ребенок и которая препятствует нормальному периоду развития.

Вторая причина — в специфике морфогенеза ребенка: в неравномерном созревании мозговых зон, влияющих на формирование функциональных систем, обеспечивающих те или иные психические функции. Обратить особое внимание на эту причину заставляет резкое увеличение количества детей с трудностями в обучении, которые обусловлены незавершенным внутриутробным развитием мозга детей, родившихся до срока или с малым весом. Кроме того, имеются данные о том, что большая часть неуспевающих школьников имеет некоторые неврологические симптомы, свидетельствующие о неблагополучии в нервной системе ребенка, но недостаточные для постановки собственно медицинского диагноза. Такие варианты нормы стали обозначаться как минимальные мозговые дисфункции (ММД). Вследствие своей минимальности и парциальности эти отклонения в работе нервной системы не попадают в поле зрения родителей и воспитателей в период дошкольного детства, но обнаруживают себя после начала обучения в школе в связи с возрастающими нагрузками на

психическую деятельность в целом. Естественно, что наиболее ранимыми оказываются те составляющие психической деятельности, которые связаны с дефицитарными структурами мозга, то есть с мозговыми структурами, обеспечивающими те или иные составляющие психики, которые в силу разных причин не сложились на необходимом и достаточном уровне. В этом случае можно говорить об отклонениях в морфогенезе. ММД возникают вследствие патологии беременности и родов, в результате действия наследственного и экологического факторов, перенесенных в раннем детстве инфекционных заболеваний и черепно-мозговых травм (Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю., 2001).

Согласно опубликованным данным, детей с ММД, обнаруживаемых с началом школьного обучения, до 30 % от общего числа учащихся, и их количество во всем мире возрастает.

Следует отметить, что у детей с ММД в условиях нагрузок, связанных с адаптацией к учебному процессу, может иметь место и такая форма декомпенсации, как регресс некоторых недостаточно сформированных и закрепленных в индивидуальном опыте психических функций. Регресс приводит к сбоям в учебной деятельности не только у детей 6–7 лет, но и позднее — в возрасте 9–12 лет. В это время резко возрастают школьные нагрузки, растет объем учебного материала. Эти факторы могут привести в случае с ММД к снижению уровня функционирования «слабых» звеньев центральной нервной системы и возникновению трудностей обучения именно на этом возрастном этапе.

Однако одной только анатомической зрелости структур мозга недостаточно, чтобы он исполнял свою роль. В работающем мозге анатомические составляющие складываются в системы и ансамбли, вступают в сложные связи между собой. Так формируется функциональная готовность мозга к решению различных задач, которые ставит перед ребенком предметная среда, микро- и макросоциум, педагогические требования. Становление «функциональных органов» психики (функциогенез), как «...устойчивых рефлекторных объединений или систем, служащих для совершения определенных актов» (А. Н. Леонтьев) происходит прижизненно. Они действуют как единое целое, характеризуются одновременно высокой устойчивостью и возможностью перестройки за счет замены отдельных компонентов на другие.

Таким образом, трудности формирования каких-либо психических действий в процессе обучения могут быть связаны как с морфогенезом, так и с функциогенезом мозга. В обобщенном виде можно представить четыре варианта причин школьной неуспеваемости, связанных с онтогенезом мозга ребенка:

- 1) требования учебного процесса не совпадают по времени со стадией нормального анатомического и функционального развития мозга; требования опережают возрастную готовность к выполнению поставленных перед ребенком задач;
- 2) отставание в анатомическом развитии отдельных мозговых структур, или гетерохрония развития. Функциональные системы, формирующиеся на основе созревающих структурных образований, также характеризуются неравномерностью развития. Гетерохронность развития бывает внутрисистемная и межсистемная. Внутрисистемная гетерохронность связана с постепенным усложнением конкретной функциональной системы. Первоначально формируются элементы, обеспечивающие более простые уровни работы системы, затем к ним постепенно подключаются новые элементы, что приводит к более эффективному и сложному функционированию системы. Межсистемная гетерохронность связана с неодновременной закладкой и формированием разных функциональных систем. Наиболее активное связывание различных узлов функциональных систем происходит в критические, сензитивные, периоды развития и соответствует качественным перестройкам отдельных психических процессов и поведения в целом. Гетерохронии в становлении психических функций могут проявляться в опережающем развитии какого-либо психического процесса или, наоборот, в отставании в развитии других процессов;
- 3) даже при нормальном морфологическом созревании может не складываться соответствующий уровень функционирования структур мозга;
- 4) не проработаны взаимодействия между различными структурами или между психическими процессами.

Итак, нейропсихологический фактор, связанный с созреванием различных мозговых структур и психологических функциональных систем, то есть с тем, что представляет собой мозговое обеспечение психической деятельности, оказывает существенное влияние на протекание психических процессов ребенка в условиях школьного обучения. И хотя эти недостатки развития, как правило, устраняются за счет природных механизмов вследствие когнитивных воздействий, оказываемых на мозговые процессы ребенка в процессе школьного обучения, несящий преходящий характер, действие этого фактора нужно обязательно учитывать, понимая природу трудностей некоторых детей на первых этапах школьного обучения. Самое главное здесь — активно воздействовать путем безусловного выполнения школьником учебных заданий (конеч-

но, требующих в этом случае от учащегося больших интеллектуальных усилий) на соответствующие мозговые структуры, обеспечивая таким образом их более быстрое созревание (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец).

Другим фактором, существенно влияющим на успешность усвоения знаний детьми, а следовательно, и на их успеваемость, является **психолого-педагогический фактор**, составляющими которого выступают возраст ребенка, начинающего систематическое обучение в школе, и дидактико-методическая система, в рамках которой будет осуществляться школьное обучение.

Рассмотрим ряд связанных с этим фактором вопросов. Почему возраст ребенка, начинающего учиться в школе, оказывается тесно связанным с его будущими школьными успехами или неуспехами?

В течение многих десятилетий в нашей педагогике господствовал тезис о всемогуществе воспитания: «Воспитание может все». Но это не так. Эффективным может быть только то воспитание, которое учитывает психологические особенности ребенка, а также достигнутый им на данный момент уровень психического развития. Не учитывать это невозможно, так как существует внутренняя логика природного психического развития, проявляющаяся в приобретении таких свойств и качеств, которые являются результатом взаимодействия внешнего и внутреннего. Нарушить ее или не считаться с ее законами — значит грубо вмешаться в естественный природный процесс, что непременно приведет к непредсказуемым негативным последствиям. Великий Я. А. Коменский ввел в дидактику принцип природосообразности, согласно которому момент начала школьного обучения ребенка должен быть точно согласован с периодом его наилучшей готовности к нему. И таким периодом является возраст 6–7 лет. Начало школьного обучения в более раннем или более позднем возрасте не будет столь эффективным, создаст ребенку много трудностей и негативно скажется на результатах обучения.

«Природа тщательно приспосабливается к удобному времени. Например, птица, намереваясь размножить свое поколение, приступает к этому делу не зимой, когда все сковано морозом и окоченело, и не летом, когда от жары все раскаляется и слабеет, и не осенью, когда жизненность всего вместе с солнцем падает и надвигается зима, опасная для птенцов, но весной, когда солнце всему возвращает жизнь и бодрость... Так же и садовник обращает внимание на то, чтобы все делать только в свое время. Он не сажает растений ни зимой (так как сок в это время остается в корне и не поднимается для питания саженца), ни летом (потому что сок уже распределен по ветвям), и ни осенью (так как сок устремляется к корню), но весной, когда сок начинает распространяться из корня и оживлять верхние части дерева. И впоследствии он должен знать удобное время для

всего, что должно делать с деревцами, то есть время для уваживания, подрезывания, окапывания и пр.; даже и самое дерево имеет определенное время для пускания ростков, для цветения, для распускания листьев, для созревания плодов и пр. ...Итак, мы делаем заключение: образование человека нужно начинать в весну жизни, то есть в детстве, ибо детство изображает собой весну, юность — лето, возмужалый возраст — осень и старость — зиму...» (Коменский Я. А., 1996а. — С. 87, 88.)

Необходимость начала школьного обучения в определенном возрасте обусловлена, в первую очередь, наличием сензитивных периодов в психическом развитии, создающих благоприятные условия для развития психических процессов, которые затем могут постепенно или резко ослабевать. Не использовать эти возможности — значит нанести серьезный ущерб дальнейшему психическому развитию ребенка. Раннее начало школьного обучения (например, в 5 лет, а некоторых детей и в 6 лет) оказывается неэффективным в связи с ненаступлением еще периода особой чувствительности к обучающим воздействиям и потому потребности в них. Именно поэтому, как показывает школьная практика, так тяжело учить слишком маленьких детей, которые с трудом воспринимают то, что легко дается детям в возрасте 6–7 лет. Но и начало школьного обучения в более позднем возрасте (8–9 лет) тоже является малоуспешным, так как пройден уже период наилучшей восприимчивости ребенка к обучающим воздействиям, «закрылись» воспринимающие «каналы», и ребенок гораздо с большим трудом усваивает материал, который дался бы ему значительно легче, начни он обучение в более раннем возрасте.

Л. С. Выготский (2002) придавал важное значение началу процесса школьного обучения. Он указывал на существование оптимальных сроков для каждого вида обучения. А это означает, что только в определенные возрастные периоды обучение данному предмету, данным знаниям, навыкам и умениям оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным. Начало процесса обучения должно увязываться с созреванием тех свойств и функций, которые необходимы в качестве предпосылок для данного вида обучения. В этом случае речь идет о нижней границе начала обучения в определенном возрасте. Так, 4-месячного младенца нельзя обучать речи, а 2-летнего ребенка — грамоте, потому что в этом периоде своего развития ребенок еще не созрел для данного обучения. Но и неверно было бы считать, что чем позже начинается соответствующее обучение, тем легче оно должно даваться ребенку, так как необходимые предпосылки для обучения достигли большей степени зрелости. Слишком позднее обучение так же малопродуктивно для ребенка, как и слишком раннее. Так, ребенок, начинающий обучаться

грамоте в 12 лет, оказывается в неблагоприятных условиях и встречается с такими трудностями, которые у него не возникли бы при более ранних сроках начала обучения данному виду школьных умений. Дело здесь заключается в том, пишет Л. С. Выготский, что обучение опирается не столько на уже созревшие функции, сколько на созревающие. Именно период созревания соответствующих функций является самым благоприятным периодом для соответствующего обучения.

Что же происходит на деле, всегда ли в жизни родители, а тем более школа, считаются с законами психического развития и поступают в соответствии с ними, чтобы не навредить своему ребенку? И в настоящее время имеет место стремление одних родителей отдать в I класс своего ребенка, не достигшего даже 6-летнего возраста, а других родителей — отсрочить начало обучения для, якобы, улучшения стартовых возможностей ребенка. О том, как ранний прием в школу или, наоборот, временное освобождение от школы сказывается на успешности обучения детей, свидетельствуют данные, полученные в последние годы немецкими психологами (Барт К., 2006). У детей, принятых в I класс раньше времени, в течение всего периода школьного обучения сохраняется существенно большая степень риска остаться на второй год, чем у их сверстников, принятых позже. Из досрочно принятых учащихся не менее 30 % вынуждены были дублировать программу того или иного класса. Дети, рано принятые в школу, во время учебы в начальной школе испытывают значительно большие трудности, чем их одноклассники, принятые в I класс позже. И, кроме того, более раннее начало обучения далеко не всегда приводит к окончанию школы в более раннем возрасте.

Но и отсрочка начала школьного обучения часто не оказывает ожидаемого благоприятного воздействия. Здесь речь может идти преимущественно о детях дошкольного возраста: чем старше ребенок, тем меньше надежды на то, что такая отсрочка поможет лучше подготовиться к школьному обучению. Наблюдения немецких психологов позволяют утверждать, что отсрочка хотя и защищает от второгодничества в I и II классах, но не оберегает ребенка от необходимости повторного обучения в одном из последующих классов. Она не исключает высокой вероятности второгодничества уже в III или IV классе. Кроме того, отстранение от школы, хотя бы и временное, может вызвать у ребенка отрицательное отношение к дошкольному учреждению.

Итак, пытаясь понять природу учебных трудностей ребенка, необходимо в первую очередь выяснить, в каком возрасте он начал систематическое школьное обучение, поскольку уже здесь может находиться скрытая причина его школьной неуспеваемости.

Приведем для иллюстрации сказанного описание одного случая. В 1970 году в Калифорнии была найдена девочка по имени Джин. До 13-летнего возраста родители-сектанты держали ее привязанной к стулу в маленькой комнате собственного дома, кормили лишь молоком и детским питанием. Этим и ограничивалось «социальное влияние». Когда девочку обнаружили и освободили, она не только не владела речью, но и не контролировала физиологические функции организма (мочеиспускание, дефекацию). После 6 лет интенсивных занятий с психологами и педагогами Джин научилась пользоваться обиходными вещами, рисовать, в отдельных ситуациях связывать причину и следствие, говорить на уровне двух-, трехлетнего ребенка. ЭЭГ — исследование мозга Джин не выявило у нее каких-либо биологических аномалий. Однако речевые функции, так же как и неречевые, осуществлялись ею при помощи правого полушария, хотя она была правшой. Таким образом, даже латерализация функций мозга детерминировалась задачами, которые ставились перед ребенком в процессе социализации.

Другой составляющей психолого-педагогического фактора, как уже отмечалось, является та дидактико-методическая система, в рамках которой осуществляется школьное обучение. Какую же роль в обусловливании успешности или неуспешности обучения играет эта составляющая? Прежде чем ответить на этот вопрос, коротко рассмотрим вопрос о соотношении обучения и психического развития.

Д. Б. Эльконин писал, что проблема обучения и психического развития становится актуальной каждый раз тогда, когда перед школой встают новые задачи. В отечественной детской психологии эта проблема первый раз возникла в конце 20-х — начале 30-х годов, когда появилась необходимость сделать образование доступным массам крестьянских детей. Для этого была создана комплексная система обучения, благодаря которой усвоение знаний приблизилось к эмпирическому опыту детей. Это дало большой скачок в повышении уровня грамотности детей.

Однако по-настоящему в мир научных понятий такая система не вводила, поэтому произошел переход к предметному обучению. У него были противники, которые считали, что обучение должно приспосабливаться к наличному уровню развития детей. Против них и выступил Л. С. Выготский, полагавший, что обучение, конечно, должно учитывать наличные возможности школьника, но главной своей целью должно иметь расширение этих возможностей, их развитие. Усвоение детьми научных понятий с помощью учителя и ведет за собой развитие их сознания и мышления. Внутреннюю связь обучения и развития Л. С. Выготский отразил в понятии «зона ближайшего развития». Только такое обучение можно считать хорошим, которое создает зону ближайшего развития и тем самым идет впереди него.

Во второй раз проблема обучения и развития остро встала в 60-е годы. Именно тогда стала обсуждаться глобальная проблема: каким должно быть образование в эпоху научно-технической революции? Сделаны попытки модифицировать программы для старших классов, что неизбежно влекло коренное изменение и начального образования. И опять во главу угла встала проблема обучения и развития. Именно в эти годы созданы и начали экспериментально апробироваться дидактические системы для младших школьников Л. В. Занкова, В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина, проблемное обучение (М. И. Махмутов и др.), различные программы, построенные на теории П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий для изучения влияния обучения на развитие мышления дошкольников (Л. Ф. Обухова и др.).

Эта проблема (в скрытой форме) проявилась и в процессе школьной реформы в 80-е годы XX века в связи с перестроечными процессами, происходившими тогда в нашем обществе. Появление наряду с трехлетней четырехлетней начальной ступени и начало обучения детей с 6 лет (то есть сдвиг начала школьного обучения на более ранний срок) требовали содержательного рассмотрения соотношения обучения и развития, прежде всего с точки зрения зоны ближайшего развития 6-летних детей и успешности усвоения ими школьных знаний.

Почему же вновь и вновь обращаются к проблеме соотношения обучения и психического развития? Прежде всего, для получения ответа на вопрос: чему и как учить? Речь идет не только о знаниях, их объеме и конкретном содержании. Отвечая на этот вопрос, нужно думать о более глубоком: о психологических основах, фундаменте всей системы знаний, о тех базовых качествах учащихся, которые помогут не только при усвоении знаний, но и в личностном развитии школьников.

Как отмечал Л. С. Выготский, вопрос об отношении обучения и развития ребенка в школьном возрасте представляет собой центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены.

Существуют три основные группы решений вопроса об отношении развития и обучения.

1. *Независимость процессов детского развития от процессов обучения* (Ж. Пиаже). Обучение здесь рассматривается как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем подвигающий ход и изменяющий его направление. Представители этой точки зрения считают, что задача психологии в отношении процессов обучения заключается

в том, чтобы установить, в какой мере развились у ребенка те функции, те умственные способности, которые необходимы для усвоения тех или иных областей знания и приобретения определенных навыков. Задача же педагогов заключается в том, чтобы установить, насколько созрела та или иная функция, чтобы обучение, например, арифметике стало возможным. Независимость процессов развития и обучения проявляется и во временном разделении обоих процессов. Развитие должно совершить определенные законченные циклы, прежде чем школа может приступить к обучению ребенка определенным знаниям и навыкам. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу.

2. *Обучение и есть развитие* (У. Джемс, Э. Торндайк). Обучение грамоте или арифметике сводится к образованию условных рефлексов. Процесс обучения полностью и нераздельно сливается с процессом детского развития. С этой точки зрения обучение ничего не может изменить, законы развития, являющиеся природными законами, указывают только границы для обучения, которых обучение не должно переступать. Обучение и развитие совершаются равномерно и параллельно, каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Развитие следует за обучением, как тень следует за отбрасывающим ее предметом.
3. *Обучение ведет за собой развитие* (Л. С. Выготский). Влияние обучения никогда не является специфичным. Процесс обучения рассматривается не только как образование навыков, но и как интеллектуальная деятельность, направленная на выявление и перенос структурных принципов, найденных при решении одной задачи, на ряд других. Обучаясь какой-нибудь частной операции, ребенок тем самым приобретает способность к образованию структур определенного типа независимо и от материала, с которым он оперирует, и от отдельных элементов, входящих в состав этой структуры. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, то есть обучение и развитие не совпадают.

Невозможно оспаривать, что обучение должно согласовываться с уровнем развития ребенка. Обучать грамоте, алгебре можно только с определенного возраста, когда ребенок становится к этому способным. Чтобы выяснить реальные отношения процесса развития к возможностям обучения, необходимо определить, по меньшей мере, два уровня развития ребенка: первый — уровень актуального развития и второй — зону

ближайшего развития, то есть законченный на сегодняшний день процесс развития и циклы, находящиеся сейчас в состоянии становления, созревания, развития (Выготский Л. С., 2005).

В настоящее время для психологии и педагогики существенность влияния на психическое развитие детей процессов обучения является бесспорной. Это теоретическое положение подкрепляется результатами современных психофизиологических исследований с использованием электроэнцефалографических показателей. В частности, в лонгитюдном исследовании на детях дошкольного возраста выявлено, что развивающее обучение не только формирует определенные психические свойства и способности, но и оказывает существенное влияние на созревание и совершенствование физиологических процессов мозга. За счет этого оно создает зону ближайшего развития, являющуюся необходимой предпосылкой дальнейшего обучения и психического развития (Венгер Л. А., Ибатуллина А. А., 1989).

Решение проблемы соотношения обучения и развития должно дать свой ответ на важный вопрос практики обучения: должна ли педагогика строить процесс обучения, опираясь на уровень развития, которого ребенок достиг к настоящему времени, на его пройденные и завершенные этапы, или ориентироваться на структуры, которые еще только находятся в состоянии своего становления? Ответ на этот вопрос определяет принципиальную позицию в подходе к построению системы обучения.

Несмотря на признание важной роли обучения в процессах психического развития, школьные учебные программы долгие годы ориентировались на вчерашний день в развитии ребенка, то есть на уровень его актуального развития. Это так называемое *традиционное школьное обучение*, которое, хотя и обеспечивает некоторое продвижение в развитии учащихся, все же не предоставляет возможности раскрыться внутренним движущим силам развития не только в детском возрасте, но и во взрослой жизни. Неудовлетворенность таким положением дела привела Л. В. Занкова, а затем В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина к разработке *развивающих учебных программ* для начальной школы. Отличие развивающих программ от традиционной программы состоит в том, что в них путем специального структурирования содержания на базе основных законов психического развития создается зона ближайшего развития школьников. Это означает, что в ходе усвоения знаний приводится в движение ряд внутренних процессов развития, которые вне такого обучения были бы невозможными. В результате психическое развитие учащихся поднимается на более высокий уровень по сравнению с традиционной системой обучения.

Если рассмотреть этот вопрос в контексте школьной неуспеваемости, становится ясным, что обучение по развивающим учебным программам в условиях постоянной ориентировки на «завтрашний» день в психическом развитии ребенка, создание сегодня тех психологических предпосылок, которые будут необходимы ему в будущем для освоения учебного материала, обеспечивают более высокую степень успешности школьного обучения. Однако выбор дидактической системы для своего ребенка родителями не всегда возможен в силу различных причин: отсутствие в данной школе учителей, работающих по развивающим программам, и предпочтение традиционной учебной программы, переполненность классов, в которых обучение ведется по развивающим программам. И хотя в связи с поликаузальностью школьной неуспеваемости нельзя утверждать, что само по себе обучение по развивающим программам гарантирует полную школьную успеваемость, а обучение по традиционной программе, наоборот, неизбежно приводит к неуспеху в учении, все же есть веские основания полагать, что обучение ребенка в развивающей среде создает лучшие условия для успешного усвоения знаний.

Тексты

ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

Ушинский К. Д. **Время начала систематического обучения**¹

Приступая к учению ребенка, надобно иметь в виду, что дитя, независимо от учения, развивается с каждым днем, и развивается сравнительно так быстро, что месяц или два в жизни шестилетнего дитяти приносят более перемен в его душевном и телесном организме, чем потом целый год в возрасте от 10 до 15 лет. Угадать настоящее время для начала учения довольно трудно и, конечно, есть дело практики; но во всяком случае лучше начать учение несколько позднее, чем несколько раньше, хотя как то, так и другое имеют свои дурные стороны.

Если вы начинаете вообще учить ребенка раньше, чем он созрел для учения, или учить его какому-нибудь предмету, содержание которого приходится ему еще не по возрасту, то неминуемо встретитесь с такими препятствиями в его природе, которые может преодолеть только время. И чем настойчивее будете вы бороться с этими препятствиями возрас-

¹ В кн.: Ушинский К. Д. Воспитание человека. Избранное / Сост. С. Ф. Егоров. — М.: Карапуз, 2000. — С. 59–63.

та, тем более принесете вреда вашему ученику. Вы требуете от него невозможного: требуете, чтобы он стал выше своего собственного развития, забывая, что всякое органическое развитие совершается в определенный период времени и что наше дело — не ускорять и не замедлять этого развития, а только давать ему здоровую душевную пищу. И зачем, спрашивается, бьетесь вы над преждевременным объяснением детям того или другого, мучите понапрасну себя и дитя, которое не понимает вас теперь и поймет, может быть, очень легко через полгода, даже только потому, что проживет эти полгода?

Но хуже всего то, что, встречаясь преждевременно с чрезмерными требованиями учения вообще и какого-нибудь отдельного предмета в особенности и нападая на непреодолимые по возрасту трудности, дитя может потерять веру в свои собственные силы, и эта неуверенность в нем так укоренится, что надолго замедлит его успехи в учении. Не одно талантливое, нервное и впечатлительное дитя сделалось тупым и ленивым именно потому, что в нем преждевременными попытками подорвана уверенность в своих силах, столь необходимая для человека при всяком деле. Вот почему мы советуем всякому наставнику, заметившему, что какое-нибудь новое дело, несмотря на искренние усилия ребенка, ему не дается, немедленно прекратить неудачную попытку и отложить ее до времени.

Не педагогически также поступает и тот, кто, будучи не в состоянии поднять ребенка до понимания какого-нибудь предмета, старается понизить этот предмет до уровня детского понимания. Как, например, говорит иной наставник, не познакомить малюток с событиями отечественной истории? И вот для этой цели начинает он перекраивать исторические личности на детский лад: понаделает из Святославов и Владимиров детских куколок и радуется, что дети знают отечественную историю. Но на что, спрашивается, ребенку и кому бы то ни было такая история? Неужели только для того, чтобы со временем он узнал, каким глупостям его учили в детстве? И куда торопится воспитатель? Зачем не хочет он обождать того времени, когда ребенок созреет до понимания исторических событий? И не лучше ли бы сделал воспитатель, если бы вместо того, чтобы забегать вперед, подготовлял дитя к пониманию истории чтением детских рассказов и изучением библейских событий, столь доступных детскому пониманию и вместе с тем превосходно подготовляющих дитя к дельному изучению истории?

Но, отвергая уродование науки для детей, я нисколько не отвергаю сообщения детям тех научных сведений, из какой бы науки они ни были взяты, которые не только могут быть поняты ребенком (это еще не причина), но оказываются необходимыми для пополнения и уяснения его

детского мирозерцания или полезными для его умственных и словесных упражнений.

Я сказал выше, что лучше опоздать, чем поспешить с началом учения; но и опаздывание имеет свое дурное влияние. Душевные силы ребенка, не направленные вовремя на учебные занятия, принимают часто такое направление, с которым наставнику приходится потом бороться, и не всегда удачно. Всякий опытный наставник согласится со мной, что много встречается в школах детей, которые учатся с трудом именно потому, что начали учиться поздно, и которых обгоняют их товарищи, младшие по возрасту. Но, с другой стороны, я видел также много детей, которые учатся дурно именно оттого, что их послали в школу или дома засадили за азбуку слишком рано.

В Германии дети на шестом году уже идут в народную школу, но в школах малолетних встречается много детей и на пятом году возраста. Что же делают там эти малютки? Хорошо еще, если им дадут в руки какое-нибудь фребелевское занятие! Но очень дурно, если их засадят за азбуку или, не давая никакого дела, принудят сидеть сложа ручки, требующие деятельности, и привыкать к яду томительной школьной скуки. Насмотревшись вволю на эти малолетние школы, я вынес твердое убеждение, что если бы школа допускала детей не ранее исполнившихся 7 лет, то достигла бы не только теперешних, но гораздо лучших результатов, и что школа, допускающая детей от 5 до 7 лет, только напрасно вредит здоровью детей и их естественному развитию, подрывая, таким образом, основы своих собственных учебных успехов. Пусть школа, точно так же как и медик, не забывает, что она не может дать человеку жизненных сил, а может только устранить препятствия для правильного развития этих сил и предложить здоровую и полезную пищу вместо вредной.

Православная церковь, допуская детей к исповеди в 7 лет, согласно с физиологией и психологией, признает этот год детского возраста окончанием младенчества и началом отрочества, намекая на начало развития самосознания в детях. Начало отрочества должно быть вместе и началом правильного учения.

Я советую, впрочем, уже на седьмом году пробовать заниматься с ребенком и, по охоте его к рисованию, по способности его сосредоточивать внимание на одном предмете, слушать то, что ему говорят, и выражаться не отрывочными словами, а полными предложениями, заключать о возможности начать методическое обучение.

Если же внимание ребенка слабо, речь его очень отрывиста и бессвязна, выговор слов плох, то лучше, не начиная методического обучения, подготовляйте его к нему беседой о предметах, окружающих дитя

или изображенных на картинках, заучиванием со слов какой-нибудь понятной для дитяти песенки; подготавливайте его руку детским рисованием, учите считать пальцы, палочки, орехи; но не начинайте методического учения, пока оно не сделается для ребенка возможным.

Я не говорю здесь об особенных обстоятельствах, могущих иметь влияние на разрешение вопроса о начале учения, каковы, например, физическое здоровье ребенка, особенные условия его домашней жизни и т. п. Замечу только одно, что чем легче метода учения, представляющаяся ребенку, тем раньше может быть начато учение.

Выготский Л. С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное¹

Вторая серия наших исследований была посвящена выяснению следующего вопроса — о временном соотношении процессов обучения и развития. Исследования показали, что обучение всегда идет впереди развития их психологической основы. Ребенок раньше овладевает известными навыками по данному предмету, чем сознательно и произвольно научается применять их. Исследование показывает, что всегда существуют расхождения и никогда не обнаруживается параллелизм между ходом школьного обучения и развитием соответствующих функций.

Учебный процесс имеет свою последовательность, свою логику, свою сложную организацию. Он протекает в форме уроков или экскурсий. Сегодня в классе — одни уроки, завтра будут другие. В первом семестре прошли одно, во втором семестре пройдут другое. Он регулируется программой и расписанием. Было бы величайшей ошибкой предполагать, что эти внешние законы строения учебного процесса совершенно совпадают с внутренними законами строения тех процессов развития, которые вызываются к жизни обучением. Было бы неверно думать, что если в этом семестре ученик прошел по арифметике нечто, следовательно, во внутреннем семестре своего развития сделал совершенно такие же успехи. Если попытаться символически изобразить последовательность учебного процесса в виде кривой и сделать то же по отношению к кривой развития психических функций, непосредственно участвующих в обучении, как это мы и попытались сделать в наших опытах, то обе эти кривые никогда не совпадут, но обнаружат очень сложные соотношения.

Развитие совершается другими темпами, если можно так выразиться, чем обучение. Здесь имеет место то, что обнаруживается всегда и неизменно при установлении в научном исследовании отношений между

¹ В кн.: *Выготский Л. С. Собрание трудов.* — М.: Лабиринт, 2001. — С. 219, 230–234, 236–237.

двумя связанными между собой процессами, каждый из которых измеряется своей собственной мерой. Развитие осознания и произвольности не может совпадать по своему ритму с ритмом программы по грамматике. Даже самое грубое — сроки не могут совпадать в одном и в другом случае. Даже наперед нельзя допустить, чтобы срок овладения программой склонения имен существительных совпадал со сроком, необходимым для внутреннего развития осознания собственной речи и овладения ею в какой-то определенной части этого процесса. Развитие не подчиняется школьной программе, оно имеет свою внутреннюю логику. Никто не показал, что каждый урок арифметики может соответствовать каждому шагу в развитии, скажем, произвольного внимания, хотя в общем обучение арифметике, несомненно, существенно влияет на переход внимания из области низших в область высших психических функций. Было бы чудом, если бы существовало полное соответствие между одним и другим процессом. Исследование показывает обратное — то, что оба процесса в известном смысле несоизмеримы в прямом смысле этого слова. Ведь ребенка не учат в школе десятичной системе как таковой. Его учат записывать числа, складывать, умножать, решать примеры и задачи, а в результате всего этого у него развивается какое-то общее понятие о десятичной системе.

Общий итог этой второй серии наших исследований может быть сформулирован в следующем виде: в момент усвоения какой-либо арифметической операции, какого-либо научного понятия развитие этой операции и этого понятия не заканчивается, а только начинается, кривая развития не совпадает с кривой прохождения школьной программы; при этом обучение оказывается в основном идущим впереди развития.

Третья серия наших исследований была посвящена выяснению вопроса, сходного с проблемой Торндайка в его экспериментальных исследованиях, которые имели целью опровержение теории формальной дисциплины. Но только мы экспериментировали в области высших, а не элементарных функций и в области школьного обучения, а не обучения таким вещам, как различие линейных отрезков и величины углов. Проще говоря, мы перенесли эксперимент в ту область, где можно было ожидать осмысленной связи между предметами обучения и между участвующими в них функциями.

Исследования показали, что различные предметы школьного преподавания взаимодействуют в ходе развития ребенка. Развитие совершается гораздо более слитно, чем это можно было бы предположить на основании опытов Торндайка, в свете которых развитие приобретает атомистический характер. Опыты Торндайка показали, что развитие каждого частичного знания и умения состоит в образовании независи-

мой цепи ассоциаций, которая никак не может облегчать возникновение других ассоциативных цепей. Все развитие оказалось независимым, изолированным и самостоятельным и совершенно одинаково происходящим по законам ассоциаций. Наши исследования показали, что умственное развитие ребенка не распределено и не совершается по предметной системе. Дело не происходит так, что арифметика развивает изолированно и независимо одни функции, а письменная речь — другие. У различных предметов оказывается часто в некоторой части общая психологическая основа. Осознание и овладение выступают на первый план в развитии одинаково при обучении грамматике и письменной речи. С ними же мы встретились бы при обучении арифметике, и они же станут в центр нашего внимания при анализе научных понятий. Абстрактное мышление ребенка развивается на всех уроках, и развитие его вовсе не распадается на отдельные русла соответственно всем предметам, на которые распадается школьное обучение.

Мы могли бы сказать так: есть процесс обучения; он имеет свою внутреннюю структуру, свою последовательность, свою логику развертывания; и внутри, в голове каждого отдельного ученика, который обучается, есть как будто подземная сеть процессов, которые вызываются к жизни и движутся в ходе школьного обучения, но которые имеют свою логику развития. Одной из основных задач психологии школьного обучения является вскрытие этой внутренней логики, внутреннего хода процессов развития, вызываемых к жизни тем или иным ходом обучения.

Четвертая серия наших исследований была посвящена новому для современной психологии вопросу, который, по нашему мнению, занимает центральное место для всей проблемы обучения и развития в школьном возрасте.

Психологические исследования, связанные с проблемой обучения, ограничивались обычно установлением уровня умственного развития ребенка. Но определять состояние развития ребенка с помощью одного этого уровня представляется недостаточным. Как определяется обычно этот уровень? Средством для его определения служат тесты, то есть задачи, самостоятельно решаемые ребенком. С их помощью мы узнаем, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день, так как во внимание принимаются только самостоятельно решенные ребенком задачи. Очевидно, что с помощью этого метода мы можем установить только, что у ребенка уже созрело на сегодняшний день. Мы определяем только уровень его актуального развития. Но состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью. Как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет не прав, если вздумает оценивать его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен

учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития. Как это сделать?

При определении уровня актуального развития применяются тесты, требующие самостоятельного решения и показательные только в отношении уже сложившихся и созревших функций. Но попробуем применить новый методический прием. Допустим, что мы определили умственный возраст двух детей, который оказался равным 8 годам. Если не остановиться на этом, а попытаться выяснить, как решают оба ребенка тесты, предназначенные для следующих возрастов, которые они не в состоянии решить самостоятельно, если прийти им на помощь путем показа, наводящего вопроса, начала решения и т. д., то окажется, что один из них с помощью, в сотрудничестве, по указанию решает тесты до 12, другой — до 9 лет. Это расхождение между умственным возрастом, или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и между уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве — и определяет зону ближайшего развития. В нашем примере эта зона для одного ребенка выражается цифрой 4, для другого — 1. Можем ли мы считать, что оба ребенка стоят на одинаковом уровне ума, что состояние их развития совпадает? Очевидно, нет. Как показывает исследование, между этими детьми в школе окажется гораздо больше различий, обусловленных расхождением их зон ближайшего развития, чем сходства, порожденного одинаковым уровнем их актуального развития. Это скажется в первую очередь в динамике их умственного развития в ходе обучения и в их относительной успешности. Исследование показывает, что зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности, чем актуальный уровень их развития.

Можно считать установленным в современной психологии подражания, что подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Так, если я не умею играть в шахматы, то если даже самый лучший шахматист покажет мне, как надо выиграть партию, я не сумею этого сделать. Если я знаю арифметику, но затрудняюсь при решении какой-либо сложной задачи, показ решения сейчас же должен привести и к моему собственному решению, но если я не знаю высшей математики, то показ решения дифференциального уравнения не подвинет моей собственной мысли в этом направлении ни на один шаг. Чтобы подражать, надо иметь какую-то возможность перехода от того, что я умею, к тому, чего я не умею.

Мы можем, таким образом, ввести новое и существенное дополнение к тому, что сказано раньше о работе в сотрудничестве и подражании. Мы говорили, что в сотрудничестве ребенок может сделать всегда больше, чем самостоятельно. Но мы должны прибавить: не бесконечно больше, а только в известных пределах, строго определяемых состоянием его развития и его интеллектуальными возможностями. В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он подымается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им, но всегда существует определенная, строго закономерная дистанция, которая определяет расхождение его ума при самостоятельной работе и при работе в сотрудничестве. Наши исследования показали, что с помощью подражания ребенок не решает вообще все тесты, оставшиеся нерешенными. Он доходит до известной границы, различной для различных детей. В нашем примере для одного ребенка эта граница лежала очень низко и отстояла всего на 1 год от уровня его развития. У другого ребенка она отстояла на 4 года. Если бы подражать можно было всему, чему угодно, независимо от состояния развития, то оба ребенка с одинаковой легкостью решили бы все тесты, рассчитанные на все детские возрасты. На самом деле не только это не имеет места, но оказывается, что и в сотрудничестве ребенок легче решает ближайшие к его уровню развития задачи, далее трудность решения нарастает и наконец становится непреодолимой даже для решения в сотрудничестве. Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности ребенка. Она вполне совпадает с его зоной ближайшего развития.

Исследование с несомненностью показывает, что то, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии. Иными словами, то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно. Поэтому представляется правдоподобным, что обучение и развитие в школе относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучить ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться. Обучение возможно там, где есть возможность подражания. Значит, обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития, на низший порог обучения; однако оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно всегда начинается с того, что у ребенка еще не созрело.

Возможности обучения определяются ближайшим образом зоной его ближайшего развития. Возвращаясь к нашему примеру, мы могли бы сказать, что у двоих детей, взятых в опыте, возможности обучения будут разные, несмотря на то, что их умственный возраст одинаков, так как их зоны ближайшего развития резко расходятся. Упомянутые уже выше исследования показали, что всякий предмет школьного обучения строится всегда на не созревшей еще почве.

Какой отсюда следует сделать вывод? Можно рассуждать так: если письменная речь требует произвольности, абстракции и других, не созревших еще у школьника функций, надо отложить обучение ей до того времени, когда эти функции созревают. Но мировой опыт показал, что обучение письму является одним из главнейших предметов школьного обучения в самом начале школы, что оно вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели. Так что, когда мы говорим, что обучение должно опираться на зону ближайшего развития, на не созревшие еще функции, мы не то что прописываем школе новый рецепт, а просто освобождаемся от старого заблуждения, состоявшего в том, что развитие необходимо должно проделать свои циклы, полностью подготовить почву, на которой обучение может строить свое здание. В связи с этим меняется и принципиальный вопрос о педагогических выводах из психологических исследований. Прежде спрашивали: созрел ли уже ребенок для обучения чтению, арифметике и т. д.? Вопрос о созревших функциях остается в силе. Мы всегда должны определить низший порог обучения. Но этим дело не исчерпывается: мы должны уметь определить и высший порог обучения. Только в пределах между обоими этими порогами обучение может оказаться плодотворным. Только между ними заключен оптимальный период обучения данному предмету. Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития...

Чуприкова Н. И. Соотношение внешних условий и внутренних факторов развития¹

В вопросе о соотношении внешнего и внутреннего в развитии, в вопросе о соотношении обучения и развития психологическая и педагогическая науки до сих пор стоят перед неразрешенной дилеммой. С одной

¹ В кн.: Чуприкова Н. И. Психологический смысл системы Л. В. Занкова и ее значение для психолого-педагогической теории обучения и развития. — М.: Федеральный научно-методический центр им. Л. В. Занкова, 2001. — С. 9–12.

стороны, задача школы состоит в том, чтобы вооружить детей накопленными человечеством знаниями, умениями, навыками. Все это ребенок должен перенять от взрослых или, как одно время модно было говорить, «присвоить». И это, конечно, так. Спорить тут не о чем и не с чем. Здесь, однако, возникает большое «но». Если мы говорим о развитии, то развитие всегда подразумевает некоторые собственные внутренние законы, некоторое самодвижение, самоизменение объекта или системы. Если внутреннего самодвижения нет, то нет и никакого развития.

Об этом выразительно писал Вл. С. Соловьев. В содержание понятия развития, говорил он, «входят только такие изменения, которые имеют свой корень или источник в самом развивающемся существе, из него самого вытекают и только для своего окончательного проявления, для своей полной реализации нуждаются во внешнем воздействии». Поэтому развитие есть процесс имманентный, пользующийся внешними обстоятельствами только как источником возбуждения внутренних сил. Значит, и умственное развитие ребенка, если мы хотим использовать понятие развития в его истинном значении, должно происходить в соответствии со своими внутренними законами и своими внутренними движущими силами. А где же внутренние интимные глубинные процессы развития, если мы только передаем ребенку определенные знания, умения, навыки? В силу чего он «присваивает» достижения человечества и определенной культуры, в которой он растет?

В свое время, исходя из тезиса, что ребенок только усваивает и присваивает общественный опыт, В. В. Давыдов последовательно аргументировал ту точку зрения, что отдельный человек не является системой, существующей по своим, только себе принадлежащим законам, и поэтому к самому по себе индивиду понятие развития не применимо. Развивается лишь такая система, как человеческое общество. Правда, впоследствии он уже никогда не возвращался к столь категорическому утверждению, которое вызывало много возражений и сейчас уже явно отвергнуто. Однако проблема осталась, дилемма о соотношении внешних условий и внутренних движущих сил развития в обучении дискутируется и требует от теоретиков педагогики ясного решения.

Данная дилемма получила, на наш взгляд, прекрасное разрешение в системе Л. В. Занкова. Анализ его системы показывает, как именно понимание процесса развития как внутреннего имманентного самодвижения системы может гармонично сочетаться с традиционной задачей школы — вооружить детей опытом, накопленным человечеством, и достижениями культуры.

Посмотрим, что пишет Л. В. Занков и каковы конкретные особенности его методической системы.

С одной стороны, мы читаем, что «построение обучения выступает как причина, а процесс развития школьника как следствие». Казалось бы, здесь отмечено только и исключительно внешнее влияние обучения, а процесс развития выступает лишь как следствие этого внешнего влияния и, следовательно, по существу должен отсутствовать.

Но обратимся к методическим принципам системы. И тут мы увидим нечто очень и очень важное.

В системе Л. В. Занкова есть один методический принцип, который далеко не всегда формулируется наряду с другими, более общеизвестными, такими как раннее введение теоретических знаний, системность, обучение на высоком уровне трудности, прохождение материала быстрым темпом. Тем не менее принцип, о котором пойдет речь, проходит буквально красной нитью через всю систему. Он гласит: «Не сообщать детям в готовом виде то, к чему дети могут прийти путем собственных внутренних усилий».

Реализация этого принципа приводит к тому, что всякое усвоение нового идет через микроакты собственных внутренних усилий ребенка, его собственных поисков вопросов и ответов. Подавляющее большинство правил, выводов, закономерностей, обобщений, умозаключений младшие школьники, обучающиеся по системе Л. В. Занкова, формулируют сами, сами приходят не только к ответам на вопросы, но и зачастую к постановке самих вопросов. Учитель только создает условия для этой самостоятельной умственной работы детей. Значит, внешняя детерминация процесса учения ведет к усвоению знаний, умений и навыков через внутренние процессы саморазвития ребенка.

Поэтому в системе Л. В. Занкова дилемма «внешнее — внутреннее» разрешается тем, что в ней предполагается внешнее руководство, внешняя организация внутренних процессов развития. Ту же мысль можно выразить и в более сильной форме: обучение по системе Л. В. Занкова стимулирует внутренние процессы развития ребенка. Такого ясного разрешения дилеммы «внутреннее — внешнее» до сих пор ни в теории умственного развития, ни в каких-либо других известных нам системах обучения найдено не было. Между тем именно такое и только такое разрешение данной дилеммы отвечает тезису Песталоцци, что обучение — это искусство содействовать природе в ее собственном развитии.

Правда, возникает естественный вопрос: а реализуем ли фактически в каждодневной школьной практике этот в определенном смысле «идеальный» принцип системы Л. В. Занкова не сообщать детям в готовом виде то, к чему они могут прийти путем собственных умственных усилий? Знакомство с достаточно объемными выдержками из протоколов уроков по системе Л. В. Занкова, приводимых в книге «Индивидуаль-

ные варианты развития младших школьников» (под ред. Л. В. Занкова и М. В. Зверевой. — М.: Педагогика, 1973), и небольшой собственный опыт наблюдения за работой «занковских» учителей приводят к выводу, что реализация данного требования вполне возможна. Очень ярко действие этого принципа раскрывается в вопросах учебников и в методических руководствах к проведению уроков по книге «Живое слово».

Конечно, вероятнее всего, что данный принцип все же по ряду обстоятельств полностью может быть реализован не всегда, а его выполнение требует от учителя развитой интуиции, мастерства, любви к детям, понимания их состояния и уровня развития. Этот принцип является как бы «путеводной звездой», идеалом, к которому должен стремиться учитель и о котором он никогда не должен забывать, сталкиваясь с трудностями понимания детьми того или другого материала, движимый естественным стремлением ускорить, «подтолкнуть» процесс усвоения знаний.

Знаменательно, что к рассматриваемому принципу системы Л. В. Занкова очень близка позиция В. А. Сухомлинского. Вот что он писал об этом: «Добиться, чтобы ученик твердо запомнил правило (определенный вывод) без специального заучивания — в этом одна из ценных черт педагогического мастерства. В начальных классах мы вообще не допускаем заучивания правил, как не допускаем и проверки знаний путем опроса формулировок правил. Если ученик не знает, не запомнил того или иного правила (без заучивания), ему надо еще и еще выполнять упражнения, анализировать факты. Выполнять для того, чтобы, поняв, наконец, сущность правила, вдуматься в него и только на основе понимания запомнить его».

Эльконин Д. Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте¹

Проблема обучения и умственного развития — одна из старейших психолого-педагогических проблем. Нет, пожалуй, ни одного сколько-нибудь значительного теоретика дидактики или детского психолога, который не пытался бы ответить на вопрос, в каком соотношении находятся эти два процесса. Вопрос осложнен тем, что категории обучения и развития разные. Эффективность обучения, как правило, измеряется количеством и качеством приобретенных знаний, а эффективность развития измеряется уровнем, которого достигают способности учащихся, то есть тем, насколько развиты у учащихся основные формы их психической

¹ В кн.: Эльконин Д. Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред.-сост. Д. Б. Эльконин. — М.: Академия, 2004. — С. 369–371, 372–373, 374, 376.

деятельности, позволяющие быстро, глубоко и правильно ориентироваться в явлениях окружающей действительности.

Давно замечено, что можно много знать, но при этом не проявлять никаких творческих способностей, то есть не уметь самостоятельно разобраться в новом явлении, даже из относительно хорошо известной сферы науки.

Прогрессивные педагоги прошлого, прежде всего К. Д. Ушинский, ставили и по-своему решали этот вопрос. К. Д. Ушинский особенно ратовал за то, чтобы обучение было развивающим. Разрабатывая новую для своего времени методику обучения первоначальной грамоте, он писал: «Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать; но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению».

Во времена К. Д. Ушинского проникновение собственно научных знаний в программы начальной школы было до крайности ограничено. Именно поэтому тогда появилась тенденция развивать ум ребенка на основе усвоения не научных понятий, а специальных логических упражнений, которые и были введены в начальное обучение К. Д. Ушинским. Этим он стремился хоть в какой-то мере компенсировать недостаток умственного развития на базе существующих программ, ограничивавших обучение чисто эмпирическими понятиями и практическими навыками.

И по сей день при обучении языку применяются такие упражнения. Сами по себе они никакого развивающего значения не имеют.

Обычно логические упражнения сводятся к упражнениям в классификации. Так как при этом классификации подвергаются окружающие ребенка предметы обихода, то в основе ее, как правило, лежат чисто внешние признаки. Например, дети делят предметы на мебель и посуду или на овощи и фрукты. При отнесении предмета к мебели существенное значение имеет то, что это предметы обстановки, а к посуде — они служат для приготовления пищи или ее употребления. К понятию «овощи» относятся одновременно плоды и корни; тем самым снимаются существенные признаки этих понятий, основывающиеся на внешних свойствах или способах употребления. Подобная классификация может оказывать тормозящее действие при последующем переходе к собственно научным понятиям, фиксируя внимание ребенка на внешних признаках предметов.

По мере насыщения программ начального обучения современными научными знаниями значение таких формально-логических упражнений падает. Хотя и до сей поры есть еще педагоги и психологи, считающие, что возможны упражнения в мыслительных операциях самих по себе, безотносительно к содержательному материалу.

Разработка системы развивающего обучения опирается как на свое основание на решение более общей проблемы обучения и развития. Хотя сама постановка вопроса о развивающем обучении уже предполагает, что обучение имеет развивающее значение, однако конкретное содержание взаимоотношений между обучением и развитием требует своего раскрытия.

Какая же сторона обучения выступает как определяющая для умственного развития в младшем школьном возрасте? Для ответа на этот вопрос, прежде всего, надо выяснить, что главное в умственном развитии младшего школьника, то есть какую сторону его умственного развития надо совершенствовать, чтобы все оно поднялось на новую, более высокую ступень.

Умственное развитие включает в себя ряд психических процессов. Это развитие наблюдательности и восприятия, памяти, мышления и, наконец, воображения. Как следует из специальных психологических исследований, каждый из этих процессов связан с остальными. Однако связь не неизменна на всем протяжении детства: в каждом периоде ведущее значение для развития остальных имеет какой-либо один из процессов. Так, в раннем детстве главное значение приобретает развитие восприятия, в дошкольном возрасте — памяти. Хорошо известно, с какой легкостью дошкольники запоминают различные стихи и сказки.

К началу младшего школьного возраста и восприятие, и память уже прошли довольно длинный путь развития. Теперь для их дальнейшего совершенствования необходимо, чтобы мышление поднялось на новую, более высокую ступень. К этому времени и мышление уже прошло путь от практически действенного, при котором решение задачи возможно только в ситуации непосредственных действий с предметами, к наглядно-образному, когда задача требует не реального действия с предметами, а прослеживания возможного пути решения в непосредственно данном наглядном поле или в плане наглядных представлений, сохранившихся в памяти.

Дальнейшее развитие мышления состоит в переходе от наглядно-образного к словесно-логическому рассуждающему мышлению. Следующий шаг в развитии мышления, который происходит уже в подростковом возрасте и заключается в возникновении гипотетико-рассуждающего мышления (то есть мышления, которое строится на основе гипотетических

предположений и обстоятельств), может произойти только на основе относительно развитого словесно-логического мышления.

Переход к словесно-логическому мышлению невозможен без коренного изменения содержания мышления. Вместо конкретных представлений, имеющих наглядную основу, должны сформироваться понятия, содержанием которых выступают уже не внешние, конкретные, наглядные признаки предметов и их отношения, а внутренние, наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними. Необходимо иметь в виду, что формы мышления всегда находятся в органической связи с содержанием.

Теперь мы можем вернуться к вопросу о том, почему обучение может оказаться неразвивающим. Это может происходить в том случае, когда оно ориентировано на уже развитые формы психической деятельности ребенка — восприятие, память и формы наглядно-образного мышления, свойственные предшествующему периоду развития.

Обучение, построенное таким образом, закрепляет уже пройденные этапы психического развития. Оно плетется в хвосте развития и поэтому не продвигает его вперед.

Анализ содержания программ нашей начальной школы показывает, что в них не до конца изжиты установки на усвоение детьми эмпирических понятий и элементарных знаний об окружающем, практических навыков чтения, счета и письма, которые были свойственны начальной школе, когда она представляла собой относительно замкнутый цикл, а не являлась начальным звеном в системе всеобщего полного среднего образования.

Вернемся к вопросу, какая же сторона обучения выступает определяющей для умственного развития в младшем школьном возрасте. Где лежит тот ключ, используя который можно значительно усилить развивающую функцию обучения, решить задачу о правильном соотношении обучения и развития в младших классах школы?

Таким ключом становится усвоение уже в младшем школьном возрасте системы научных понятий. Развитие отвлеченного словесно-логического мышления невозможно без коренного изменения содержания, которым оперирует мысль. Содержанием, в котором необходимо присутствуют новые формы мысли и которое их необходимо требует, являются научные понятия и их система.

Таким образом, мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ — содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах школы стало развивающим, то мы должны позаботиться, прежде всего, о научности содержания, то есть о том, чтобы дети усваивали систему научных поня-

тий и способы их получения. Развитие мышления детей в этот период и есть ключ к их умственному развитию в целом.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите причины, обуславливающие индивидуальные особенности развития мозга ребенка к началу школьного обучения.
2. Почему одинаково плохо для ребенка слишком раннее и слишком позднее начало школьного обучения? Приведите соответствующие обоснования Я. А. Коменского и Л. С. Выготского. Что по этому поводу писал К. Д. Ушинский?
3. В чем заключаются принципиальные различия между традиционной и развивающими дидактико-методическими системами?
4. Что писал Л. С. Выготский о соотношении между логикой процесса обучения и логикой развития психических процессов?
5. Проанализируйте конкретные особенности развивающей дидактико-методической системы Л. В. Занкова.
6. В чем, по мнению Д. Б. Эльконина, состоит основная движущая сила психического развития в младшем школьном возрасте?

Тема 2

Психологические факторы и их влияние на школьную успеваемость. Умственное развитие как фактор успешности учебной деятельности

Понятие умственного развития: множественность определений; некоторые теоретические подходы к изучению. Фонд действенных знаний и обучаемость как основные составляющие умственных способностей (по Н. А. Менчинской и Э. И. Калмыковой).

Современные представления о психологических когнитивных структурах как субстрате умственного развития. Пути их формирования у учащихся.

Умственное развитие и качество усвоения знаний. Умственное развитие и школьная успеваемость.

Основные понятия для усвоения

Знание — результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, умозаключений, теорий.

Интеллект — относительно устойчивая структура умственных способностей индивида.

Обучаемость — совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых — при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходный минимум знаний, положительное отношение к учению) — зависит продуктивность учебной деятельности.

Психологические когнитивные структуры — внутренние психологические образования, которые складываются у человека в процессе жизни и обучения и в которых представлена сложившаяся у него картина мира, общества и себя самого.

Умственное развитие — сложная динамическая система количественных и качественных изменений, приводящая к возникновению иерархически организованных структур репрезентации знаний под влиянием как внутренних процессов самоорганизации психической деятельности, так и внешних влияний, в первую очередь обучения.

Учебная деятельность — специфическая деятельность человека по усвоению новых знаний и овладению способами их приобретения.

Фонд действенных знаний — исходный минимум знаний достаточно-го уровня обобщения, необходимых для понимания нового материала.

Одним из факторов, влияющих на успешность школьного обучения и в значительной степени предопределяющих трудности школьника в учении, является уровень умственного развития детей. (Следует отметить, что в данном курсе речь идет только о детях с нормальным интеллектуальным развитием, обучающихся в массовой общеобразовательной школе, но уровень умственного развития которых находится несколько ниже средних значений.) Определенные трудности в учении возникают в случае расхождения требований, предъявляемых учебным процессом к уровню осуществления познавательной деятельности школьника, с реальным уровнем его умственного развития.

Умственное развитие рассматривается как одна из сторон общего психического развития человека. У школьников умственное развитие играет существенную роль, поскольку от него порой зависит успешность учебной деятельности. А успешность/неуспешность учебной деятельности отражается на всех сторонах личности — эмоциональной, потребностно-мотивационной, волевой, характерологической. На ведущее значение умственного развития в общем развитии школьников указывали П. П. Блонский, К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, Л. В. Занков.

Под влиянием чего осуществляется умственное развитие? В определенной мере оно имеет место вследствие естественного созревания мозга, что является обязательной предпосылкой психического развития в целом. Но главным образом умственное развитие происходит под социальным влиянием — обучения и воспитания. И здесь наиважнейшее значение имеет школьное обучение, в процессе которого посредством усвоения системы научных знаний развиваются процессы мышления ученика, приводя в действие собственные внутренние процессы саморазвития.

Что же такое умственное развитие? Несмотря на широкое употребление этого понятия как в психологии, так и в педагогике, вопрос о его содержании остается неоднозначным. У разных авторов мы находим разные определения умственного развития (или интеллекта). Так, Ф. Кликс определяет интеллект как способность к такой организации познавательной активности, при которой заданная цель (проблема) может быть достигнута наиболее эффективным образом, то есть с наименьшими затратами времени и ресурсов; М. А. Холодная считает, что интеллект — это система психических механизмов, которые обуславливают

возможность построения субъективной картины происходящего. С точки зрения З. И. Калмыковой, умственное развитие — это сложная динамическая система количественных и качественных изменений, происходящих в интеллектуальной деятельности субъекта в связи с овладением им человеческим опытом в соответствии с общественно-историческими условиями, в которых он живет, и индивидуально-возрастными особенностями его психики. Д. Векслер рассматривает интеллект как сложную общую способность индивида действовать целенаправленно, думать рационально и взаимодействовать эффективно с окружением. По мнению А. Анастаси, «интеллект — это комплекс способностей, необходимых для выживания и достижения успехов в определенной культуре». Однако, несмотря на множественность формулировок понятия «умственное развитие», нетрудно увидеть, что это *не разные определения* одного и того же психологического явления, а отражение данного очень сложного явления в его *различных проявлениях*.

Тем не менее различия в определениях данного понятия обуславливают различия и в теоретических подходах к его изучению и практическом их осуществлении. Рассмотрим некоторые из них, описанные М. А. Холодной (2002).

Под руководством Б. Г. Ананьева были заложены теоретические основы **структурно-уровневого подхода** к изучению интеллекта. Интеллект рассматривался как сложная умственная деятельность, представляющая собой единство познавательных функций разного уровня. В качестве компонентов интеллектуальной системы рассматривались внимание, память, мышление, психомоторика. С помощью корреляционного и факторного анализа характера связей как между различными свойствами отдельной познавательной функции, например объемом, распределением, переключением, устойчивостью внимания, так и между разными познавательными процессами (вниманием и памятью, памятью и мышлением и т. д.) описывалась структура интеллекта и направленность интеллектуального развития в разные возрастные периоды. Таким образом, в эмпирическом плане изучение уровня интеллектуального развития было направлено на выявление уровня развития отдельных познавательных процессов и изучение характера внутрифункциональных и межфункциональных связей.

Информационный подход к изучению интеллектуальной деятельности предложен Г. Ю. Айзенком. Он считал, что различия в умственном развитии обусловлены особенностями функционирования центральной нервной системы, отвечающими за точность передачи информации, закодированной в виде последовательности нервных импульсов в коре головного мозга. Если такая передача в процессе переработки информа-

ции с момента воздействия стимула до момента формирования ответа осуществляется медленно, со сбойми и искажениями, то успешность в решении тестовых задач будет низкой. Выделяя в качестве компонентов умственного развития скорость решения, настойчивость в поиске решения, ошибки исполнения, Г. Ю. Айзенк наибольшее значение придавал «ментальной (умственной) скорости», которую он рассматривал как психологическую базу и источник развития интеллекта. В связи с таким пониманием интеллекта его изучение сводится к регистрации скорости решения тестовых задач, или «ментальной скорости».

Основы **процессуально-деятельностного подхода** к изучению умственного развития заложены в трудах С. Л. Рубинштейна. Он считал, что нельзя определять умственные способности человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит. Мыслительный процесс рассматривался С. Л. Рубинштейном как внутреннее условие, опосредующее любые внешние воздействия. Поскольку содержанием мыслительных процессов в первую очередь являются операции анализа, синтеза, обобщения, именно их, точнее, качество, сформированность этих операций С. Л. Рубинштейн считал ядром общих умственных способностей. Низкий уровень развития процессов анализа, синтеза, обобщения в значительной мере обуславливает низкий уровень умственного развития, определяющего способность к эффективному извлечению и переработке воспринимаемой информации. Из этого следует, что в практическом плане повышать уровень умственного развития значит в первую очередь развивать мыслительные процессы анализа и синтеза.

Образовательный подход к изучению умственного развития разрабатывался в работах Н. А. Менчинской и З. И. Калмыковой. Они рассматривали природу интеллектуальных способностей через легкость-трудность усвоения учебного материала, через способность к приобретению новых знаний, через способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения, или обучаемость.

В понятии «умственное развитие» ими выделялись два уровня или слоя и, соответственно, два показателя:

- 1) фонд действенных (усвоенных) знаний;
- 2) обучаемость как способность к их приобретению.

Соответственно этим уровням используются *внешний, поверхностный*, показатель умственного развития (раскрывает уровень знаний, их систематизированность, наличие приемов и владение методами познания) и *внутренний, более глубокий*, показатель (темп усвоения, или темп продвижения, при самостоятельном овладении знаниями; экономичность

мышления, то есть скорость, легкость, краткость пути к приобретению новых знаний (С. Л. Рубинштейн, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова).

Показателями обучаемости являются следующие.

1. *Самостоятельность и чувствительность к помощи* (чем меньше помощь, тем выше чувствительность к ней, тем выше обучаемость). Учащиеся довольно четко дифференцируются не только по тому, могут ли они самостоятельно усваивать новые знания, но и по тому, воспринимают ли они и в какой мере помощь при невозможности самим справиться с задачей. Мера помощи характеризует зону ближайшего развития ученика.
2. *Быстрота преодоления ошибочных обобщений, выполненных по несущественным признакам*. Например, неправильное обобщение «Все короткие слова — предлоги» у одного второклассника удерживалось только 2 дня, у другого — 2 месяца, а третий школьник даже в III классе не преодолел эту ошибку (данные Н. А. Менчинской).
3. *Умение применять знания на практике, в частности при решении задач*. Так, З. И. Калмыкова обнаружила, что для того, чтобы научиться решать задачи по теме «Давление твердых тел», разным учащимся VI класса потребовалось решить разное количество задач — от 10 до 102.
4. *Быстрота свертывания мыслительных операций*. По данным Н. Ф. Талызиной, у хорошо успевающих учеников мыслительные операции свертываются в 3 раза быстрее по сравнению со школьниками с более низкой успеваемостью. Это позволяет сделать процесс мышления более экономичным.

Ненадежность показателя фонда усвоенных знаний состоит в том, что он не отражает самого процесса овладения знаниями, и достаточно богатый запас знаний может быть приобретен нерациональным путем, путем механического заучивания. Поэтому сам по себе объем имеющихся знаний, хотя и является необходимой составляющей показателя умственного развития, его достоверным показателем быть не может. Более надежным показателем умственного развития является темп продвижения в процессе усвоения. Он достаточно устойчив, произвольно повысить темп продвижения или экономичность мышления практически весьма затруднительно. Очевидно, что за ним стоят устойчивые особенности человека природного характера.

Критерий «быстроты усвоения», или «темпа продвижения» (З. И. Калмыкова), занимает существенное место в характеристике различий между учащимися разных категорий по успеваемости. Однако темп продвиже-

ния в усвоении не следует путать с темпом работы, или скоростными характеристиками выполнения интеллектуальных заданий. Так, ученик может медленно выполнять интеллектуальные задания, но если эта замедленность обусловлена всесторонним осмыслением материала, его глубокой проработкой, то при всей его внешней замедленности школьник достаточно быстро продвигается во внутреннем плане, в плане овладения, присвоения учебного материала. И наоборот, быстрота выполнения заданий, например решение арифметических задач, тем более решение однотипных задач, выполняемых по одному и тому же шаблону, сама по себе ничего не говорит о быстроте и качестве усвоения знаний.

Остановимся подробнее на связи обучаемости и умственного развития. Изучение этой базовой способности к приобретению знаний позволило выявить разные степени обучаемости — от высокой до низкой. Логично предположить, что чем выше обучаемость, то есть чем быстрее и легче приобретаются новые знания, тем выше уровень их усвоения, что, в свою очередь, знаменует сдвиги в умственном развитии ученика, и, следовательно, тем выше школьные достижения ребенка.

Однако связь между степенью обучаемости и достигнутым уровнем умственного развития, а тем более школьной успеваемостью, в действительности не такая однозначная и прямолинейная. В исследованиях Н. А. Менчинской и ее сотрудников (З. И. Калмыкова, А. И. Липкина) показано, что сама по себе высокая обучаемость ребенка не всегда гарантирует успешность школьного обучения, точно так же, как пониженная обучаемость далеко не всегда обрекает ученика на неуспех в учении, на школьную неуспеваемость. Среди неуспевающих школьников встречаются дети с высокой обучаемостью, с достаточно высоким уровнем умственного развития, равно как хорошо учиться могут дети и с невысокой обучаемостью.

Так что же позволяет детям с природообусловленной низкой способностью к усвоению хорошо учиться? И почему школьники с высокой обучаемостью не всегда имеют хорошую успеваемость? Дело в том, что успех в учении, как неоднократно подчеркивала в своих работах Н. А. Менчинская, обуславливается не только уровнем развития у ученика того или иного качества когнитивной деятельности, но в не меньшей степени и наличием необходимых для успешного учения особенностей личности в целом. Именно эти личностные качества и позволяют скомпенсировать неблагоприятные природные особенности ученика в виде пониженной обучаемости. Отсутствие же этих личностных качеств у школьника с высокой обучаемостью может существенно затруднить усвоение им знаний и негативно влиять на его школьную успеваемость. Что же это за личностные качества? Это — положительное

отношение к труду в целом, интерес к учению, трудолюбие, усидчивость, целеустремленность, ответственность, способность проявлять волевые усилия.

На обучаемость, или на темп продвижения, оказывают влияние многие особенности психики учащихся — внимание, память, волевые качества и др. Но поскольку обучаемость в определенной степени является характеристикой умственных способностей, в ее содержание, прежде всего, входят особенности мышления, определяющие степень ее продуктивности. Какие же особенности мыслительных процессов оказывают влияние на процесс приобретения знаний? Это качественное своеобразие развития процессов анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования. Именно они обуславливают такие индивидуально-типические особенности мышления школьников, как:

- 1) глубина или поверхностность мышления (степень существенности абстрагируемых при овладении новым материалом признаков и уровень их обобщения);
- 2) гибкость или инертность мышления (степень легкости перехода от прямых связей к обратным, от одной системы действий к другой, отказ от привычных, шаблонных, действий). Например, счет в уме. Некоторые учащиеся стремятся избежать этой формы работы и заменить мысленным представлением записи решения столбиком. Это стремление создать возможность репродуцировать одну и ту же систему чисто внешних технических приемов вычисления, то есть действие по шаблону;
- 3) устойчивость или неустойчивость мышления (возможность более или менее длительной ориентации на значимые признаки — на один или совокупность. Переход от одних действий к другим под влиянием случайных ассоциаций — показатель неустойчивости мышления);
- 4) осознанность (адекватный практическим действиям словесный отчет о ходе решения проблемы, обеспечивающий возможность учиться на своих ошибках).

Современный взгляд на содержание и пути умственного развития школьников тесно связан с теоретическими представлениями о психологических когнитивных структурах (Н. И. Чуприкова, М. А. Холодная), с помощью которых человек извлекает информацию из окружающей среды, осуществляет анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и сведений. Чем больше они развиты, тем больше возможности получения, анализа и синтеза информации, тем больше видит и понимает человек в окружающем его мире и в самом себе. Эти когни-

тивные структуры являются аккумуляторами знаний: в них репрезентируются (представлены) слова, образы, события, истории, сюжеты, понятия, законы, теории и т. п. Они являются и средством познания. Сами когнитивные структуры более или менее упорядочены, они состоят из ряда подсистем и иерархических уровней. Чем более эти когнитивные структуры развиты, тем больше возможности получения, анализа и синтеза информации. Можно сказать, когнитивные структуры — это то, через что человек смотрит на мир.

В связи с этим представлением главной задачей школьного обучения должно быть признано формирование структурно организованных и хорошо внутренне расчлененных когнитивных структур, являющихся психологической базой приобретаемых знаний.

Только такая система знаний может обеспечить гибкость и подвижность мышления, возможность мысленного сопоставления разных объектов в самых разных отношениях и аспектах, другими словами, приобретаемые знания будут не формальными, а действенными, дающими возможность широкого и разностороннего оперирования ими. Поэтому в процессе школьного обучения ребенку нужно не просто сообщить «сумму знаний», как это часто принято считать, но сформировать у него систему знаний, образующих внутренне упорядоченную структуру. Добиться этого можно двумя взаимодополняющими друг друга путями:

- 1) целенаправленно и систематически развивать мышление учащихся;
- 2) предлагать для усвоения упорядоченную, составленную с учетом формирования когнитивных структур систему знаний, что эффективно приводит к развитию когнитивных структур и, как следствие, к повышению качества мыслительной деятельности (Чуприкова Н. И., 2003).

Умственное развитие и качество усвоения знаний. Учебная деятельность принадлежит к тем специфическим человеческим видам деятельности, которые предъявляют наиболее высокие требования к уровню развития аналитико-синтетических процессов школьников. Усвоение знаний является одной из главных задач и одним из основных результатов учебной деятельности. Однако качественное усвоение знаний невозможно без полноценной работы мышления учащихся, а значит, достаточно высокого уровня развития таких ведущих мыслительных процессов, как анализ и синтез, которые и сами развиваются в процессе усвоения знаний. Высокий уровень развития этих мыслительных операций, характеризующий усложнение умственной деятельности в целом, ее совершенствование, обуславливает не столько

накопление и расширение общего количества знаний, сколько разнообразность знаний об одном и том же содержании.

При осуществлении познавательной деятельности процессы анализа и синтеза функционируют в тесной взаимосвязи, это две стороны единого акта познания. Так, процессы анализа, то есть мысленного расчленения воспринимаемого содержания на части, признаки, свойства, осуществляются для того, чтобы затем в соответствии с познавательной задачей, которая стоит перед субъектом, совершить обратный переход от выделенных анализом частей к их мысленному объединению, восстановлению в новом, проанализированном виде, то есть произвести интегрирование этих частей на новом, более высоком уровне, что свидетельствует о развитии процесса познания в целом.

Теснота взаимосвязи анализа и синтеза проявляется в том, что эффективность процессов синтеза в значительной степени зависит от того, насколько хорошо процессы анализа осуществили расчленение воспринимаемого целого в соответствии с поставленной познавательной задачей. Если анализ материала оказался поверхностным, неглубоким, если различные свойства или признаки выделены частично или даже отрывочно, вне какой-либо системной связи с другими свойствами или признаками, то процессы синтеза в большинстве случаев не смогут обеспечить последующую полноценную интеграцию усваиваемого материала. С. Л. Рубинштейн отмечал, что «...чем дальше продвинут анализ, тем шире синтез, который осуществляет заключенное в понятии обобщение» (2003, с. 143).

На важную роль процессов анализа и синтеза в учебной деятельности указывали многие психологи (А. И. Липкина, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин). Так, С. Л. Рубинштейн отмечал, что за усвоением знаний стоит процесс мышления и что усвоение есть анализирование, синтезирование и обобщение знаний. Поэтому психологические различия в усвоении знаний по существу представляют собой различия в уровне и характере развития процессов анализа и синтеза. Формирование операции анализа и синтеза происходит по мере появления на разных этапах развития ребенка нового содержания. Особенно многообразен по своему содержанию школьный учебный материал, подлежащий усвоению. Поэтому так значительны требования, которые учебная деятельность предъявляет к аналитико-синтетическим процессам школьников. Именно необходимостью осуществлять разные виды анализа, обусловленные разным содержанием учебного материала, может быть объяснен целый ряд трудностей при усвоении знаний, которые испытывают учащиеся при их несформированности.

Умственное развитие и школьная успеваемость. Здравый смысл подсказывает, что такая связь должна существовать. В самом деле, вполне понятно и объяснимо, что школьники, имеющие более высокий уровень умственного развития, показывают лучшие результаты в школьном обучении. И действительно, в самом общем виде такая связь обнаруживается. На рис. 2, взятом нами из работы М. А. Холодной (2002), изображена общая закономерность (пунктирная линия), состоящая в том, что чем выше показатели интеллектуального развития учащихся, тем выше у них успеваемость. Важно отметить, однако, что такая связь наиболее четко и однозначно проявляется лишь на начальном этапе школьного обучения.

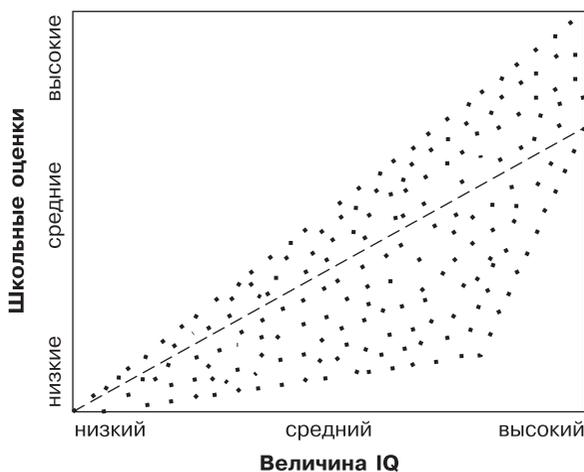


Рис. 2. Соотношение между уровнем умственного развития учащихся и средним баллом школьной успеваемости

Оказывая существенное влияние на школьную успеваемость, умственное развитие не всегда однозначно определяет школьные успехи или неудачи ребенка. В средних и старших классах на успешность школьного обучения начинают оказывать сильное влияние и другие факторы, «затушевывая», «размывая» влияние фактора умственного развития школьников. Другими словами, прямая связь между уровнем умственного развития школьника и средним баллом его школьной успеваемости не всегда находит подтверждение в школьной практике (см. точки на рис. 2). Это значит, что достаточно хорошо может учиться ребенок, характеризующийся невысоким уровнем умственного развития,

а ученик, показывающий высокие результаты по интеллектуальным тестам, может демонстрировать средние или ниже среднего успехи в учебе. Это свидетельствует о многообразии причин, порождающих школьную неуспеваемость, где уровень умственного развития — только один из них. О том, какие же еще причины могут приводить к школьной неуспеваемости, речь пойдет ниже.

Тексты для самостоятельного изучения

Чуприкова Н. И. Понятие о когнитивных репрезентативных структурах как системной основе усвоения знаний и умственного развития¹

Цели обучения детей в школе обычно формулируются в виде определенного их набора или перечня. Это: дать ребенку необходимую сумму знаний, сформировать необходимые умения и навыки (читать, писать, считать, решать разного рода задачи, читать план и карту, писать сочинения и т. п.), развить его восприятие, память, мышление и способности, сформировать мировоззрение. Нельзя сказать, чтобы эти цели были определены неправильно. Каждая из них сама по себе в отдельности вполне разумна и правомерна. Но беда в том, что, взятые вместе, они образуют только некий эклектический конгломерат и не более того. Получается, что знания накапливаются как-то сами по себе, умения и навыки формируются где-то рядом с ними, а параллельно этому идут (или часто идут совсем не в должной мере) процессы развития мышления и способностей. В этом эклектическом конгломерате не ясна внутренняя связь между отдельными целями и способами их достижения. Эта связь остается внешней и рядоположенной. Нет также разумных критериев для установления самого набора целей обучения, который может достаточно значительно отличаться у разных авторов.

Наряду с этим в последнее время все большее понимание и признание получает подход, который можно назвать унитарным. Он формулирует, по существу, одну-единственную цель обучения, состоящую в том, что обучение должно быть развивающим, должно вести к развитию учащихся: к их общему психическому развитию, включая развитие умственное, нравственное и физическое.

¹ В кн.: Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение (К обоснованию системно-структурного подхода). — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — С. 9–12, 23–24, 25–27, 28–29.

Но когда при этом задаются вопросы, а что же именно должно развиваться у ребенка, что же именно является носителем, субстратом, «материей» развития, то ответы носят или слишком общий и неопределенный характер (должна развиваться личность ребенка и его ум, его внутренний мир, его психика и т. п.) или вновь возвращаются к понятиям знаний, умений, навыков, отдельных психических процессов, способностей и общего мировоззрения. Таким образом, и в рамках этого более прогрессивного унитарного подхода эклектическое многообразие целей обучения все еще остается непреодоленным. И это естественно, раз не выявлен единый носитель развития, цементирующий все его разные стороны и проявления.

Между тем современная психология позволяет говорить о существовании действительно единого глубинного фундаментального сущностного уровня психического развития, по отношению к которому особенности знаний, умений и навыков, особенности психических процессов и способностей ребенка и взрослого выступают как его отдельные видимые проявления.

В современной психологии одним из центральных становится понятие репрезентации знаний и понятие о репрезентативных когнитивных структурах. Английское слово «репрезентация» означает «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое». То есть речь идет о внутренних психологических структурах, которые складываются в процессе жизни и обучения в голове человека и в которых представлена сложившаяся у него картина мира, общества и себя самого.

Нам кажется, что пришло время познакомить с этим понятием педагогов и учителей, так как оно может пролить новый свет на цели и задачи обучения, может способствовать обоснованию и развитию унитарного подхода к их постановке.

Поскольку понятию репрезентации трудно дать краткое определение, раскроем его смысл в нескольких общепринятых положениях.

1. Понятие относится к способу описания и хранения в долговременной памяти знаний в самом широком смысле слова, включая образы, события, истории, слова, сюжеты, понятия, законы и теории и т. п.
2. Знания хранятся в памяти не только и не столько как простые непосредственные «слепки» того, что было воспринято. (Хотя такой способ хранения не отрицается.) Они хранятся также, и притом в значительно большей степени, в виде более или менее обобщенно-абстрактных продуктов умственной переработки воспринятого.

В этих продуктах представлены устойчивые инвариантные характеристики предметного мира, инвариантные отношения между многими его компонентами, а также такие же инвариантные характеристики внутренних состояний субъекта и субъект-субъектных отношений.

3. Хранящиеся в памяти продукты умственной (когнитивной) обработки образуют более или менее упорядоченные системы, состоящие из ряда подсистем и иерархических уровней.
4. Эти системы представляют собой не только системы хранения знаний, но и средство познания. Они являются своего рода внутренними умственными психологическими формами (матрицами, шаблонами, схемами, планами, сетками, «ситами», моделями), «сквозь которые» или посредством которых человек смотрит на окружающий мир и на самого себя. Это те структуры, с помощью которых человек извлекает информацию, на которых происходит анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и сведений. Чем больше они развиты, тем больше возможности получения, анализа и синтеза информации, тем больше видит и понимает человек в окружающем его мире и в самом себе. В когнитивных структурах записаны не только сами знания в виде отображения множества связей между разными сторонами, свойствами и отношениями действительности, но и способы их получения, способы перехода от одних знаний к другим, способы перехода от сырых чувственных данных к их все более абстрактным и обобщенным репрезентациям.

В отечественной психологии понятие структуры в смысле некоторой внутренней невидимой «конструкции», на которой разыгрываются психические процессы, вероятно, впервые появляется у Л. С. Выготского. Хорошо известно его положение о единстве структурной и функциональной сторон понятийного мышления. Это положение раскрывалось им в двух взаимосвязанных утверждениях. Первое состоит в том, что понятия представляют собой определенные структуры обобщения и что «каждой структуре обобщения соответствует своя специфическая система возможных при данной структуре логических операций». Во втором положении та же мысль формулируется в более общей форме: «Функция мышления зависит от структуры самой мысли — от того, как построена сама мысль, зависит характер операций, доступных для данного интеллекта». Знаменательно, что понятие структуры оказалось принципиально необходимым для Л. С. Выготского в намеченном им пути решения первостепенной для практики обучения проблемы соотношения обучения и развития.

Проблема необходимости выяснения природы носителей психических процессов как определенных инвариантных психологических структур разрабатывалась в отечественной психологии Л. М. Веккером.

Согласно Л. М. Веккеру, любая система — и психика не составляет здесь исключения — является совокупностью не своих свойств, а своих элементов. Именно совокупность и взаимосвязи элементов формируют целостную организацию системы и определяют ее эмпирически наблюдаемые свойства.

Носителем психических процессов являются, по Л. М. Веккеру, сложные, в частности познавательные, структуры, которые на всех уровнях организации обязательно включают пространственно-временные компоненты и имеют разное количество иерархических уровней. Большое внимание было уделено Л. М. Веккером обоснованию положения о четкой поуровневой организации структур понятийного мышления, в отличие от перцептивных структур. Так, в структурах развитого понятийного мышления четко разведены уровни представленности (можно сказать, репрезентации) родовых и видовых признаков объектов и уровни представленности (репрезентации) свойств объектов и связывающих их отношений. А в структурах-носителях перцептивных образов, сколь бы обобщенными они ни были, эти разные характеристики хотя и могут присутствовать, но не разведены по разным структурным уровням; здесь имеется лишь одноуровневая структура, межуровневая развертка которой либо еще не произведена, либо свернута. Обоснование этого положения — фактическое и теоретическое — составляет несомненный вклад Л. М. Веккера в общую теорию организации когнитивных структур как стабильных инвариантных носителей познавательных процессов и как своего рода интеграторов и аккумуляторов умственного развития.

Идея приоритетного значения формирования в процессе обучения особых познавательных структур — обобщенных схем мышления — была ясно сформулирована и уже сравнительно давно выдвинута П. Я. Гальпериним. Это приоритетное значение определяется тем, что обобщенные схемы действительности не только аккумулируют практический и познавательный опыт, но и являются одновременно с этим новыми мощными орудиями мышления.

Многолетние исследования ориентировочной основы действий привели П. Я. Гальперина к выводу о необходимости обязательно и прежде всего формировать в процессе обучения полную ориентировочную основу действий, по крайней мере для каждой определенной области знаний. Она должна включать в себя:

- 1) «основные единицы» материала данной области;
- 2) общие правила их сочетания в конкретные явления.

Это как раз то обучение, которое было названо третьим типом формирования умственных действий.

Если полная ориентировочная основа действий сформирована, то в умственном психологическом плане на смену глобально-целостному восприятию вещей приходит их структурно упорядоченное отображение. В нем представлены отдельные, хорошо отчлененные друг от друга параметры вещей и градации их различий по каждому параметру в отдельности. Таким образом формируются обобщенные схемы, которые устанавливают рациональную структуру эмпирических объектов. Но эта структура, подчеркивает П. Я. Гальперин, не просто и не только структура объектов. Схемы — это также орудия мышления при решении задач в отношении изучаемых объектов. Это новые структуры мышления. Когда человек решает встающие перед ним задачи, его мысль движется по разным линиям этих схем. Поэтому воспринимаемый материал перестает быть беспорядочным конгломератом разных воздействий, но организуется по общей схеме, позволяющей наметить путь к решению многих различных конкретных задач. Дело в том, что «теперь позади наглядных картин выстраивается сетка (или схема) более глубоких и постоянных отношений... сетка представляет собой одновременное изображение возможных, разных и взаимосвязанных направлений действия». Как видим, мысль П. Я. Гальперина идет в том же самом русле, что и мысль всей современной когнитивной психологии, разрабатывающей проблему психологической репрезентации знаний о действительности.

Можно указать на несколько важных взаимосвязанных обстоятельств, из которых следует, что формирование хорошо организованных и упорядоченных внутренних психологических когнитивных структур должно быть признано самой главной задачей школьного обучения.

В о - п е р ы х, чем больше разных связей новых знаний с уже имеющимися в долговременной памяти может быть установлено, тем глубже и шире понимание нового материала, тем лучше он усваивается, лучше «укладывается» в голове школьника. Ведь для этого уже существуют необходимые схемы и матрицы, которые должны лишь развиваться дальше, усложняться и совершенствоваться при усвоении нового.

В о - т о р ы х, чем лучше развита и структурно организована когнитивная система, тем долгие и прочнее сохранение материала в памяти. В более развитой и сложной по структуре когнитивной системе идет более глубокий и всесторонний анализ поступающей информации. А это является одной из главных предпосылок прочного и длительного запоминания любого материала.

Наконец, только хорошо структурно организованная, богато внутренне расчлененная система репрезентации знаний может обеспечить гибкость и подвижность мышления, возможность движения мысли в самых разных направлениях, возможность соотнесения, мысленного сопоставления самых разных объектов и явлений и в самых разных отношениях и аспектах.

Из сказанного вытекает, что в процессе школьного обучения ребенку нужно не просто сообщить «сумму знаний», как это часто принято считать, но сформировать у него, насколько это возможно на доступном ему уровне, систему взаимосвязанных знаний, образующих внутренне упорядоченную структуру. Так сформулированная цель обучения решает одновременно две главные его задачи, которые до сих пор обычно выступают как разные или, по крайней мере, как недостаточно внутренне связанные. Мы имеем в виду задачу сообщить ребенку доступные ему сведения, накопленные человечеством в разных областях знания, и задачу развить его ум, его мышления. «Ум — это хорошо организованная система знаний», — писал выдающийся педагог К. Д. Ушинский. Современная когнитивная психология полностью подтверждает правоту этой простой мысли.

Педагоги часто считают, что развитие, формирование мышления учащихся — это какая-то специальная задача, как бы «добавляющаяся» к основной цели обучения, — сообщить детям необходимые сведения. Между тем это не так. Формирование упорядоченной репрезентативной системы знаний, в процессе чего разные сведения постоянно сопоставляются и соотносятся друг с другом в самых разных отношениях и аспектах, по-разному обобщаются и дифференцируются, входят в разные цепочки причинно-следственных связей, одновременно ведет и к наиболее эффективному усвоению знаний и к развитию мышления.

Калмыкова З. И. Умственное развитие школьников, отстающих в учении¹

Компоненты умственного развития

Успех в усвоении знаний зависит, прежде всего, от того, в какой мере требования, предъявляемые школой, соответствуют реально достигнутому тем или иным учащимся уровню умственного развития.

Хотя понятие «умственное развитие» очень широко используется в литературе, до сих пор еще нет его однозначного определения. Мы

¹ В кн.: Отстающие в учении школьники. Проблемы психического развития / Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. — М.: Педагогика, 1986. — С. 9–14, 15–17.

рассматриваем умственное развитие как сложную динамическую систему количественных и качественных изменений, которые происходят в мыслительной деятельности человека в связи с его возрастом и обогащением жизненного опыта (в соответствии с общественно-историческими условиями, в которых он живет, и индивидуальными особенностями его мышления). Основными компонентами умственного развития являются знания, приобретенные человеком, и общие умственные способности к их приобретению.

Включение приобретенных человеком знаний в структуру умственного развития вполне соответствует общему для советской психологии методологическому положению о том, что решающим фактором психического развития является овладение общественно-историческим опытом, в процессе которого и образуются разнообразные способности человека, складывается его личность.

В процессе овладения новыми знаниями у человека возникают разнообразные связи между вновь приобретенными и ранее усвоенными знаниями, между отдельными звеньями новых знаний, происходит их систематизация, формируются обобщения все более и более высокого уровня. Возникновение такого рода новообразований отражает «микродвижение» в умственном развитии, а их накопление расширяет возможности человека в приобретении новых, более сложных знаний, увеличивает сферу их переноса в другие условия, применения к решению новых проблем, что отражает возникновение более существенного «макродвижения» в умственном развитии (Менчинская Н. А., 1970).

В знаниях различают содержательную и операциональную стороны. Содержательная сторона знаний включает существенные признаки усваиваемых понятий и закономерностей в их многообразных связях и взаимоотношениях, что позволяет правильно ориентироваться в воспринимаемой ситуации, выделять значимые связи при решении задач. В операциональную сторону знаний входят приемы, методы познания, позволяющие понять происхождение, способы добывания новых знаний и их применения на практике. Только овладение обеими сторонами знаний обеспечивает формирование того фонда знаний, который будет служить базой для самостоятельной мыслительной деятельности.

Не соответствующая возрасту и ступени обучения бедность знаний может быть показателем низкого уровня умственного развития. Однако относительно большой фонд знаний еще не дает основания для вывода о высоком уровне умственного развития, так как о последнем судят не только по объему знаний, но и по возможности оперировать ими, применять на практике, что зависит от особенностей их усвое-

ния. Знания, усвоенные формально, могут быть применены лишь к узкому кругу задач, близких к изученному образцу. Большой запас формально усвоенных знаний не отражает реально достигнутого человеком уровня умственного развития. Компонентом умственного развития следует считать не любые имеющиеся у школьников знания, а фонд действенных знаний, которые находят применение для широкого круга задач, могут быть использованы в варьирующихся условиях действительности.

Действенность знаний, широта их применения в значительной мере зависят от их понимания. Процесс понимания представляет собой очень сложную мыслительную деятельность, в результате которой у человека формируются обобщения, адекватно отражающие познаваемую действительность, ее закономерности. Понимание нового всегда предполагает включение этого материала в систему уже имеющихся знаний, установление связей между ними, благодаря чему новое становится человеку знакомым через известное старое. Этот процесс можно рассматривать как процесс переформулирования, то есть перевода информации, содержащейся в учебном тексте или в рассказе учителя, с языка, на котором она излагается, на язык самого воспринимающего объяснение нового материала субъекта. Иначе говоря, учащийся должен мысленно как бы пересказать своими словами содержание воспринимаемой информации. Для того чтобы процесс понимания был осуществлен, необходимо наличие исходного минимума знаний, причем того уровня обобщения, который предусмотрен программой и учебником. Если таких знаний нет, новый материал не будет понят и может быть закреплен в памяти учащегося только на основе механических повторений, то есть формально, а сам процесс усвоения не окажет должного развивающего влияния на мыслительную деятельность учащегося. Отсутствие у школьников минимального фонда действенных знаний, необходимых для понимания нового материала, то есть несформированность первого компонента умственного развития, является одной из главных причин отставания школьников в учении.

Фонд действенных знаний может служить показателем умственного развития, однако этот показатель недостаточно надежный: он отражает главным образом результативную сторону мыслительной деятельности, не раскрывая ее специфики. При выделении этого показателя отвечают на вопрос, что знает и умеет делать ученик, какие задачи решает, но в анализе остается при этом сам путь приобретения знаний, его рациональность, качества мыслительной деятельности, от которых во многом зависит ее продуктивность. Именно эти стороны мыслительной

деятельности входят в содержание второго компонента умственного развития — **общих умственных способностей к усвоению знаний**, — который является более надежным показателем умственного развития.

Об умственном развитии судят не по тому, что человек может сделать по подражанию, по готовому образцу, а по возможностям самостоятельно приобретать знания, применять их на практике. Индивидуально-психологические особенности личности, которые обуславливают успех в выполнении какой-либо деятельности, в советской психологии рассматриваются как способности (Теплов Б. М., 1961). В соответствии с этим индивидуальные особенности, качества мыслительной деятельности, более или менее устойчиво проявляющиеся при усвоении новых знаний различного предметного содержания и определяющие ее продуктивность, возможно рассматривать как характеристики общих умственных способностей к усвоению знаний (эти способности ряд психологов называют более кратко — «обучаемость» (Ананьев Б. Г., 1962; Менчинская И. А., 1966; Рубинштейн С. Л., 1973 и др.)). Основа, «ядро» этих способностей — продуктивное мышление, специфика которого заключается в возможности более или менее самостоятельного открытия новых знаний, их приобретения. Его эффективность (продуктивность) зависит от характера и степени сформированности соответствующих качеств ума, определяющих быстроту и легкость овладения новыми знаниями, возможность решения проблем.

Чем выше умственные способности, тем быстрее и легче человек приобретает новые знания, свободнее оперирует ими, тем выше, следовательно, и темп его умственного развития. Несформированность положительных качеств ума резко отрицательно скажется на успехе в обучении, приведет к существенному отставанию в учении. Вот почему общие умственные способности к усвоению знаний, важные характеристики которых — это положительные качества ума, входят в структуру умственного развития и являются его достаточно надежным показателем.

Экспериментально были выделены как положительные, так и отрицательные качества ума, определяющие продуктивность учебной деятельности в проблемной ситуации (Калмыкова З. И., 1981). Остановимся на кратком описании этих качеств.

Глубина ума проявляется в краткости пути к абстрагированию существенных для решения новых задач признаков, отношений между ними, в высоком уровне их обобщения. Этому качеству противоположна поверхностность ума. Она характеризуется выделением внешних, единичных признаков анализируемой ситуации, установлением случайных связей между ними, что отражает низкий уровень формируемых обобщений, не отвечающий решаемой задаче.

Гибкость ума выражается в целесообразной изменчивости мыслительной деятельности, которая отвечает варьирующимся условиям исследуемых ситуаций, в усовершенствовании своей деятельности, в поисках оптимальных путей решения проблемы. Инертность ума находит свое выражение в противоположном — в склонности к шаблону, привычным ходам мысли, в трудности переключения от одной системы действий к другой, если этого требуют новые обстоятельства, в упорном повторении использованного способа, несмотря на то, что он ведет к ошибочному решению, в очень медленном формировании обратимых операций.

Устойчивость ума позволяет человеку мысленно решать задачу, удерживая в уме ее содержание, ориентироваться при этом на знакомые существенные признаки, не поддаваясь на «провоцирующее» влияние сходных случайных признаков, которые могут увести от верного пути решения, и т. д. Неустойчивость ума проявляется в трудности решения задачи в уме, ориентации на существенные признаки недавно усвоенных понятий и закономерностей, в необоснованной смене одной системы действий другой под влиянием случайных ассоциаций. При осознанности мыслительной деятельности человек, решая проблему, может себе или другому дать словесный отчет о том, как он решал эту проблему и какой результат им получен. Неосознанность мыслительной деятельности выражается в том, что при решении проблемы, даже если оно верное, человек не может дать словесный отчет о процессе решения, о признаках, на которые он ориентировался, об использованных приемах и т. д.

Самостоятельность ума обеспечивает активный поиск новых знаний, новых путей решения проблемы, особую «чувствительность» к минимальной помощи, если человек вынужден к ней прибегнуть, зайдя при решении в тупик. При подражательности ума человек стремится избежать интеллектуального напряжения путем копирования готовых образцов, использования привычных действий, поисков помощи извне даже там, где поставленная ему задача вполне по силам, у него отсутствуют попытки усовершенствовать способ решения и т. п.

Таковы основные качества ума, формирующиеся у школьников в процессе обучения и определяющие специфику их общих умственных способностей к усвоению знаний, то есть второго компонента умственного развития. Они отражают своеобразие мышления школьников, взятое в аспекте индивидуального развития. Характерная для психики неравномерность развития проявляется в многообразии индивидуальных вариантов общих умственных способностей учащихся. Сформированность положительных качеств ума создает благоприятные условия для

высокого уровня овладения новыми знаниями. Наличие у школьников противоположных качеств ума крайне затрудняет усвоение знаний и при отсутствии соответствующей коррекционной работы неизбежно приведет к глубокому, стойкому отставанию в учении.

Однако на успешность усвоения новых знаний влияют и другие особенности мыслительной деятельности, и прежде всего степень сформированности ее регуляторных механизмов — мотивации, саморегуляции, самооценки. В этих особенностях больше, чем в качествах ума, проявляется интимная сторона личности, и потому мы считаем их **личностными параметрами умственной деятельности**.

Умственное развитие и успеваемость школьников

О качестве учебной деятельности школьников судят по их успеваемости. Успеваемость отражает уровень овладения учащимися программным материалом, умение оперировать приобретенными знаниями, то есть сформированность первого компонента умственного развития — фонда действенных знаний. Но при решении проблемы низкой успеваемости в школе очень важно учитывать не только то, что знает и умеет делать ученик, но и какова первопричина несформированности фонда действенных знаний, лежит ли она в недостаточном развитии регуляторных механизмов или же в несоответствии требований, предъявляемых школой уровню развития общих умственных способностей учащегося.

Есть основания полагать, что основной причиной стойкого отставания школьников в учении является несформированность именно второго компонента умственного развития — общих умственных способностей к усвоению знаний.

Для проверки этого предположения были привлечены данные экспериментов З. И. Калмыковой (1981), проведенных ею по методике, рассчитанной на диагностику общих умственных способностей к учению. Сопоставление этих данных с успеваемостью показало, что **94 % учащихся с высокой успеваемостью** (оценки 4–5) имеют высокие показатели и по общему умственному развитию. У них обычно есть богатый фонд знаний, сформированы положительные качества ума, о которых говорилось выше.

Наличие указанных качеств определяет высокий темп продвижения в усвоении новых знаний. У школьников сформированы познавательные интересы, положительное отношение к школе, чаще всего — адекватная самооценка (иногда завышенная). Специальные исследования физиологов и психологов показали, что для этой группы школьников типична высокая умственная работоспособность, тяга к познаватель-

ной деятельности; они гораздо меньше, чем другие, утомляются от напряженного умственного труда (С: И. Шапиро, 1965; М. В. Антропова, 1974). Сочетание столь благоприятных факторов и определяет их высокую успеваемость.

У части из них (в наших экспериментах — у 6 % испытуемых) не очень высокие способности к учению нередко компенсировались высокой умственной работоспособностью, трудолюбием, усидчивостью, особым, выработанным ими стилем умственной деятельности. Все это обеспечивало им высокие оценки.

Гораздо сложнее взаимоотношения между успеваемостью и умственными способностями у **школьников с устойчивой низкой успеваемостью**. Сюда были включены школьники, имеющие двойки и тройки почти по всем предметам, причем тройки нередко не адекватны их реальным знаниям программного материала (это «щадающие» оценки, позволяющие переводить в следующий класс и тех, кто не усвоил фактически исходный минимум знаний), то есть дети с открытой и потенциальной, скрытой неуспеваемостью. 71 % среди них — это дети с низкими показателями общих умственных способностей; причем из них 41 % тех, у кого низкие показатели развития словесно-логического мышления близки к средним показателям интуитивно-практического мышления; 26 % тех, у кого оба вида мышления — среднего уровня развития; 4 % учащихся с относительно высокими показателями способностей. Такой разброс данных отражает многообразие причин, порождающих отставание в усвоении знаний. Дополнительное изучение детей с низкой успеваемостью показало, что первопричины неуспеваемости могут лежать и в особенностях личностных параметров умственной деятельности, оказавших тормозящее влияние на усвоение знаний, что привело к возникновению дефицита в фонде действенных знаний. Под влиянием неблагоприятных социально-педагогических условий у таких детей формировалось отрицательное отношение к школе, учителям, складывалась неадекватная самооценка, доминировали внешкольные интересы, не связанные с познавательной деятельностью, и т. д.

Однако большой процент среди хорошо успевающих школьников детей с высокими умственными способностями и отсутствие среди них детей с низкими способностями к учению, а также значительное преобладание среди отстающих в учении школьников детей с пониженными способностями свидетельствует о решающем влиянии на уровень усвоения знаний степени сформированности тех качеств мыслительной деятельности, которые определяют ее продуктивность, то есть второго компонента умственного развития — общих умственных способностей к усвоению знаний.

Контрольные вопросы и задания

1. Охарактеризуйте разные подходы к изучению умственного развития.
2. Рассмотрите понятия «обучаемость», «обученность», «обучение». Уясните разницу с точки зрения их содержательного наполнения.
3. Можно ли изменить обучаемость? Как ее выявить? Какие качества ума нужно формировать у учащихся, чтобы компенсировать низкую обучаемость?
4. Каково влияние уровня умственного развития на школьную успеваемость на разных ступенях обучения?
5. Ознакомьтесь с современными представлениями о главной задаче школьного обучения с точки зрения разрабатываемого в когнитивной психологии понятия о когнитивных структурах (по работе Н. И. Чуприковой). Какими путями можно формировать у учащихся психологические когнитивные структуры, являющиеся носителем умственного развития, в процессе школьного обучения?
6. Какие качества умственной деятельности определяют быстроту и легкость овладения знаниями? Какие личностные параметры влияют на успешность учебной деятельности?
7. Отработайте методики, используемые для изучения уровня умственного развития школьников:
 - методика изучения уровня умственного развития младших школьников (I–IV классы) (Э. Ф. Замбацявичене);
 - групповой интеллектуальный тест (ГИТ) для школьников V–VI классов (Дж. Вана);
 - школьный тест умственного развития (ШТУР) для учащихся VII–VIII классов (К. М. Гуревич и др.);
 - тест умственного развития для старшеклассников (IX–XI классы) и абитуриентов (АСТУР) (К. М. Гуревич и др.).

Тема 3

Психологические факторы и их влияние на школьную успеваемость.

Психологическая готовность ребенка к школьному обучению

Содержание, условия, возникновения и компоненты психологической готовности к школьному обучению.

Формирование психологических предпосылок овладения учебной деятельностью как необходимое условие успешного обучения.

Проблема психологической готовности младших школьников к обучению в средних классах школы.

Основные понятия для усвоения

Внутренняя позиция школьника — явление в мотивационной сфере ребенка, состоящее в возникновении интереса к школьно-учебной деятельности и появлении психологических особенностей, обеспечивающих возможность получения научного знания, организации своей деятельности и поведения, подчинение определенным общественным правилам, моральным законам.

Волевая готовность — необходимый уровень развития произвольной сферы, обеспечивающий возможность ребенку как будущему ученику преодолевать возникающие у него учебные трудности и управлять своим поведением в соответствии со школьными требованиями.

Интеллектуальная готовность — сформированность, в первую очередь, процессов мышления на уровне, необходимом для успешного усвоения знаний.

Мотивационная готовность — доминирование в мотивационной сфере учебного мотива, связанного с познавательной потребностью ребенка, с потребностью в интеллектуальной активности, в овладении учебными умениями, навыками и знаниями.

Психологические предпосылки овладения учебной деятельностью — совокупность психологических качеств и умений, необходимых для успешного усвоения знаний.

Характер социального развития — предпочитаемый ребенком стиль общения со взрослым.

Школьная дезадаптация — специфические расстройства учебной деятельности и поведения школьника, вызванные рассогласованием требований школы и возможностями учащегося удовлетворить их.

Школьная зрелость, или психологическая готовность к школьному обучению — достижение ребенком определенного уровня развития познавательных процессов, сформированность мотивационной сферы, наличие общественно значимых потребностей и личностных качеств, необходимых для процесса обучения.

Следующим фактором, влияющим на успешность школьного обучения, обуславливающим ряд школьных трудностей ребенка, является его психологическая готовность к школьному обучению: понятие, впервые предложенное А. Н. Леонтьевым в 1948 году. Своевременная оценка психологической готовности детей к обучению является одним из основных видов профилактики возможных в будущем трудностей в обучении.

Что же понимается под психологической готовностью детей к школьному обучению? Часто эту готовность понимают очень узко и утилитарно — прежде всего, с точки зрения наличия у ребенка навыков чтения, письма и счета, полагая, что их наличие поможет ребенку лучше адаптироваться к требованиям школы. Однако это не так. Речь идет не о приспособлении, а о кардинальной перестройке всего образа жизни и деятельности ребенка, о переходе к качественно новой стадии развития, что связано с глубокими изменениями всего внутреннего мира ребенка, которые охватывают не только интеллектуальную, но и мотивационно-потребностную, эмоционально-волевую сферы личности ребенка. Готовность к школьному обучению означает достижение определенного уровня развития познавательных возможностей, личностных качеств, общественно значимых потребностей, интересов, мотивов.

Психологическая готовность к школе формируется на протяжении всей дошкольной жизни ребенка, а не только в последний дошкольный, или предшкольный, год. Школьная зрелость ребенка есть закономерный и неизбежный результат полноценного проживания им дошкольного периода развития. Это означает, прежде всего, что ребенок должен провести в дошкольном периоде развития столько времени, сколько ему на это отпущено природой, чтобы обеспечить его анатомо-физиологическое и психологическое созревание, чтобы он был готов перейти на другой, более высокий уровень своего развития. И это время равно 6–7 годам. Выше уже отмечалось, что раннее начало школьного обучения, как правило, вредит ребенку. Стоит помнить слова великого про-

светителя Ж.-Ж. Руссо: «Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем стать взрослыми. Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться... Дайте детству созреть в детях».

Полноценное завершение дошкольного периода субъективно переживается ребенком как активное стремление стать школьником. Как правило, к 7 годам пребывание ребенка в детском саду теряет для него смысл, перестает его удовлетворять. Дети, «переросшие» дошкольные формы существования, начинают тяготиться ими, ищут новые формы удовлетворения своих потребностей: перестраиваются формы общения со сверстниками, меняется отношение к занятиям, часто сопровождающееся нарушением дисциплинарных требований. Для таких детей переход к следующей стадии развития связан с желанным ими поступлением в школу. К концу дошкольного возраста ребенок начинает впервые осознавать себя членом общества, осознает свое социальное положение дошкольника и стремится к новой социальной роли школьника.

Социальная зрелость ребенка проявляется в формировании внутренней позиции школьника («Хочу в школу!»). Это означает, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития — младший школьный возраст. О наличии внутренней позиции школьника свидетельствуют следующие показатели:

- ребенок относится к поступлению в школу или пребыванию в ней положительно, не мыслит себя вне школы или в отрыве от нее, понимает необходимость учения;
- проявляет особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий: предпочитает уроки письма и счета занятиям «дошкольного» типа (рисование, пение, физкультура), имеет содержательное представление о подготовке к школе;
- ребенок отказывается от характерных для дошкольного детства организации деятельности и поведения: предпочитает классные занятия обучению дома, положительно относится к общественно принятым нормам поведения, предпочитает традиционный способ оценки учебных достижений (отметка) другим видам поощрения, характерным для непосредственно-личных отношений (сладости, подарки);
- признает авторитет учителя.

Главным условием формирования психологической готовности детей к школьному обучению является полноценное удовлетворение потребностей каждого ребенка в игре. Именно в игре, как известно, формируются все познавательные процессы ребенка, умение произвольно

управлять своим поведением, подчиняясь заданным игровыми ролями правилам, формируются все психологические новообразования дошкольного периода развития и закладываются предпосылки для перехода на новый качественный уровень развития.

Однако в жизни, особенно в последние годы (даже десятилетия), складывается тревожная ситуация психологической неготовности немалого числа детей, приходящих учиться в I класс. Одной из причин этого негативного явления выступает тот отмеченный в психологических исследованиях факт, что современные дошкольники не только мало играют, но и не умеют играть. Констатируется, что уровень развития игры в целом у современных дошкольников значительно ниже, чем у их сверстников середины прошлого века, а уровень развития сюжетно-ролевой игры у подавляющего большинства дошкольников не достигает своей развитой формы и остается на низком уровне. Так, развитая форма игры (игра-отношение) имеет место лишь у 18 % детей подготовительной группы детского сада, а 36 % детей подготовительной группы не умеют играть вообще (Смирнова Е. О., Гударева О. В., 2004). Это искажает нормальный путь психического развития и негативно отражается на формировании психологической готовности детей к обучению в школе. В числе одной из причин этого называется неправильное понимание родителями и воспитателями подготовки детей к школьному обучению. Вместо того чтобы предоставить ребенку наилучшие условия для развития его игровой деятельности, взрослые, отнимая время от игровых занятий и искусственно ускоряя детское развитие, учат его писать, читать и считать, то есть тем учебным умениям и навыкам, которыми ребенок должен овладеть в следующем периоде возрастного развития. Эта ошибка воспитывающих ребенка взрослых до сих пор никак не может быть преодолена. Д. Б. Эльконин еще 50 лет назад отмечал, что эффективное и полноценное (а не ускоренное) развитие ребенка предполагает не сворачивание игры, а своевременное и максимально полное использование ее возможностей.

«...У многих школьных педагогов наблюдается однобокий подход к дошкольному периоду развития. Все успехи дошкольного воспитания рассматриваются исключительно через призму подготовки детей к школе, да еще в очень узком диапазоне (умения читать, писать, считать). Вообще подход к отдельному периоду развития в детстве нельзя рассматривать узкопрагматически, как подготовку к переходу на следующий этап развития. Все обстоит как раз наоборот. Сам переход на следующий, более высокий этап развития подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода.

Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, — искусственно форсирован, не принимая в расчет объективных факторов, то существенно пострадает формирование личности ребенка, причем ущерб может быть невосполнимым...» (Эльконин Д. Б., 1989а. — С. 98).

О негативных последствиях раннего обучения детей школьным умениям и навыкам в ущерб игровой деятельности свидетельствует следующий случай.

Родители 8-летнего Никиты отмечали, что мальчик очень способный, он в 3 года научился читать, а писать — 4 года. В 7 лет поступил в школу с углубленным изучением китайского языка. Педагоги отмечали у ребенка высокие способности к языкам и математике. Однако Никита — очень неусидчивый ребенок, непоседа. На уроках он не может сосредоточиться, в основном занимается тем, что ему интересно.

В I классе быстрее всех справлялся с заданиями и начинал всем мешать. По предложению учителей был переведен после третьей четверти во II класс. Разницу в программе преодолел очень быстро, но возникли трудности в контактах со сверстниками. В III классе социальная дезадаптация усугубилась, что привело к снижению успеваемости и снижению учебной мотивации.

Ребенок говорит, что ему было бы лучше в детском саду. Там нет домашних заданий, вкусная еда, можно долго играть. Сейчас играть ему мама разрешает только за «пятерки».

Друзей в новом классе нет. Сожалеет, что учится со старшими по возрасту детьми. Свой перевод в другой класс объясняет так: «Я вертелся и разговаривал на уроках, и *они решили*, что мне скучно» (Богоявленская М., 2005).

Рассмотрим, из каких показателей складывается психологическая готовность к школьному обучению, или каковы ее компоненты.

1. *Мотивационная готовность.* Содержание этого компонента состоит в наличии у ребенка в качестве доминирующего учебного мотива, наличие потребности в приобретении знаний. Значение этого компонента настолько велико, что даже при наличии у ребенка необходимого запаса знаний и умений, достаточного уровня умственного развития, ему будет трудно в школе. Ребенок, психологический готовый к учению, должен положительно относиться к школе, хотеть учиться. Их могут привлекать как внешние стороны школьной жизни (приобретение школьной формы, письменных принадлежностей, днем спать не надо), так и главное — учение как основная деятельность («Хочу научиться писать», «Буду решать задачи»). Отсутствие желания идти в школу у 6–7-летнего ребенка свидетельствует о том, что он еще «психологический

дошкольник». Такие дети учатся неровно, задания выполняют небрежно, наспех и поэтому им трудно достичь высоких результатов в учении.

2. *Интеллектуальная готовность.* Этот компонент, прежде всего, связывают со степенью развития мыслительной деятельности ребенка. Главное, что характеризует интеллектуальную готовность, — это умение анализировать, обобщать, сравнивать, делать самостоятельно выводы. Конечно, нельзя недооценивать при этом и значение имеющихся у ребенка знаний об окружающем, о природе, людях, самом себе. «Пустая голова не рассуждает. Чем больше знаний имеет голова, тем больше способна она к рассуждению» (П. П. Блонский). Раньше, да нередко и теперь, высказывается мнение, что чем больше ребенок усвоил различных знаний, чем больше у него словарный запас, тем он лучше развит. Такой подход ошибочен. За имеющимися знаниями должна стоять в первую очередь работа мышления, а не памяти, понимания, осмысления их, а не механического заучивания. Выявляя только лишь запас знаний ребенка, мы ничего не можем сказать о пути их приобретения и не можем оценить уровень развития мышления ребенка, играющего чрезвычайно важную роль в учебной деятельности.

Интеллектуальная неготовность ребенка приводит к плохому пониманию учебного материала, затрудненности формирования навыков письма, чтения и счета, то есть того, что составляет основное содержание начальной ступени школьного обучения.

3. *Волевая готовность.* Значение этого компонента в учебной деятельности велико. Ребенка ждет напряженный умственный труд, он должен будет делать не только то, что ему хочется и интересно в данный момент, а то, что от него потребует учитель, школьный режим, независимо от сиюминутных желаний и потребностей ребенка. Нужно уметь подчинять свое поведение правилам, принятым в школе: как вести себя на уроке, на перемене, в отношениях с одноклассниками и учителем. Кроме того, ребенок должен уметь управлять своими процессами внимания, произвольного запоминания, целенаправленно управлять мыслительными процессами. Как правило, уровень волевой готовности детей, поступающих в школу, недостаточен. Этим объясняется и отказ ребенка от выполнения задания, если оно покажется ему сложным или не получается с первого раза, и недоделывание задания, если ребенок устал, но при этом требуется определенное усилие для его завершения, и нарушение школьной дисциплины, если ребенок

делает то, что ему в данный момент хочется, а не то, что требует учитель и др.

4. *Характер социального развития ребенка.* Здесь речь идет о том, какой стиль общения со взрослым предпочитает ребенок. Процесс обучения всегда осуществляется при непосредственном участии взрослого и под его руководством. Основным источником знаний и умений является учитель. Способность ребенка слышать, понимать учителя, выполнять его задания является необходимой для обучения в школе. В связи с этим очень важно учитывать предпочитаемый ребенком стиль общения со взрослым как часть его общей готовности к школьному обучению.

Предпочитаемый стиль общения ребенка со взрослым определяется по тому, что ребенку больше нравится делать вместе со взрослым: играть в игрушки, читать книги или просто разговаривать. Как было установлено в психологическом исследовании (Е. О. Смирнова), дети, предпочитающие играть со взрослым, не способны долго слушать учителя, часто отвлекаются на посторонние раздражители; они, как правило, не выполняют задания учителя, а заменяют их своими собственными, поэтому успешность обучения таких детей крайне низкая. Напротив, дети, которым нравится читать книги вместе со взрослым или которые в свободном общении могли отвлекаться от конкретной ситуации и общаться со взрослым на разные темы, были более внимательны во время занятий, с интересом выслушивали задания взрослого и старательно их выполняли. Успешность обучения таких детей была значительно выше.

Как уже отмечалось, психологическая готовность к школьному обучению не состоит в наличии у ребенка учебных умений письма, чтения и счета. Но ее необходимым условием является сформированность у него *психологических предпосылок учебной деятельности*.

Усвоение знаний — это сложный по своей психологической структуре процесс, успешность которого во многом зависит от наличия и степени сформированности у учащихся определенных психологических качеств и умений. Невозможно полноценное и глубокое усвоение учебного материала при отсутствии у учеников психологических предпосылок для его усвоения. Именно несформированность предпосылок овладения учебной деятельностью, наиболее часто встречающаяся у младших школьников, является одной из причин общего отставания в учении.

К числу психологических предпосылок овладения учебной деятельностью относятся умение *анализировать и копировать образец*, умение *выполнять задания по словесному указанию взрослого* (умение слушать

и слышать), умение *подчинять свои действия заданной системе требований и контролировать их выполнение* (саморегуляция и самоконтроль) (Д. Б. Эльконин). Без этих, на первый взгляд, простых и даже элементарных, но являющихся базовыми психологических умений обучение невозможно даже в принципе. Вот почему, заботясь о психологической готовности ребенка к школьному обучению, в первую очередь необходимо сформировать у него именно эти умения. Важно, что их формирование под руководством взрослого не выступает для ребенка как учебно-школьное занятие. Оно может происходить в рамках любой деятельности дошкольного типа, например рисования, физкультурных занятий, ручного труда и др.

Вопрос о психологической готовности к обучению на протяжении школьного периода еще раз встает тогда, когда учащиеся из начальной школы переходят в среднюю, основную, школу, то есть в конце IV класса. В этом случае речь идет о *психологической готовности младших школьников к обучению в средней школе*.

С чем связана такая постановка вопроса? Давно замечено, что нередко случаи, когда школьники, которые хорошо учились в начальной школе, перейдя в среднюю, снижают успеваемость, начинают учиться на «3», испытывают порой значительные учебные трудности. У учащихся V–VI классов отмечается снижение интереса к учению, появление признаков школьной дезадаптации и тревожности, неадекватных поведенческих реакций на замечания учителя, возникают сложности во взаимоотношениях с учителями и одноклассниками. Сами учителя это объясняют тем, что детям трудно приспособиться к требованиям разных учителей, непривычностью обучения в условиях кабинетной системы.

На самом деле если эти обстоятельства и имеют какое-то значение в обусловливании школьной неуспеваемости, то более или менее быстро преходящее. Гораздо существеннее другое: *школьники интеллектуально оказываются неготовыми к усвоению сложного и достаточно большого по объему учебного материала*. Стоя перед необходимостью усвоения такого материала, ученик продолжает использовать те же приемы учебной работы, которые он использовал при обучении в начальной школе (метод «проб и ошибок», механическое заучивание без понимания). Но теперь они являются неэффективными, и ученик оказывается беспомощным в ситуации необходимости усвоения и оперирования учебным материалом.

Дело в том, что в начальной школе преобладает устная работа с учебником. Основные тексты, с которыми знакомятся младшие школьники, — это художественные произведения или научно-популярные статьи (описания), для понимания которых требуется активизация, главным

образом, процессов воображения и памяти учащихся. В средней же школе учащиеся имеют дело с текстами, содержащими не только конкретную описательную информацию, но и развернутые рассуждения, описания способов анализа и обобщения фактов, разные трактовки и выводы, которые можно сделать на основе тех или иных эмпирических данных. Такое резкое усложнение характера материала, подлежащего усвоению, с неизбежностью вызывает у многих детей трудности при его понимании. Причина этих трудностей — несформированность тех форм мыслительной деятельности, которые требуются для усвоения сложного и объемного учебного материала, предлагаемого в средней школе. Еще В. А. Сухомлинский писал:

«Теперь мне стало понятно, почему в пятых-шестых классах резко снижается успеваемость учеников, которые в начальных классах сравнительно легко преодолевали трудности обучения: им не под силу качественно новый этап мышления» (Сухомлинский В. А., 1971. — С. 131).

В связи с этим становится ясным, в чем должна прежде всего состоять подготовка учеников к обучению в средних классах школы — в умении перейти к сложным мыслительным процессам, в формировании у них высших абстрактно-логических форм мыслительной деятельности, адекватных уровню сложности нового учебного материала и требуемых от учащихся для его усвоения интеллектуальных операций.

Тексты для самостоятельного изучения

Нечаев А. П. Когда следует начинать учить ребенка чтению?¹

Мы видим, что способность к осмысленному чтению предполагает известный общий уровень душевного развития. Ребенок не может как следует воспринимать читаемый текст, если у него вообще не развиты процессы восприятия, если он еще не умеет как следует видеть и слышать окружающее. Ребенок не в состоянии успешно обучаться чтению, если у него недостаточно развита речь, если с определенными предметами, чувствами и действиями у него не связалось определенных названий. Процесс обучения чтению будет очень затруднен, если ребенок вообще обнаруживает недостаток воображения, догадливости, понимания.

¹ В кн.: *Нечаев А. П.* Психология и школа. Избр. психол. труды / Под ред. А. А. Никольской. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 1997. — С. 316–317.

Пытаться обучать ребенка чтению в то время, когда у него для этого не подготовлена еще душевная жизнь, — это довольно бесплодная работа. Мало того: преждевременное обучение чтению неподготовленного к этому ребенка может оказать на него даже вредное влияние, вызвав отвращение к самому процессу обучения и подорвав веру в собственные силы.

Поэтому очень важно для всякого учителя прежде, чем приступить к обучению грамоте своих учеников, хорошенько приглядеться к ним и посмотреть, достаточно ли развиты у них те процессы, которые необходимы при чтении и обыкновенно проявляются около 6–7 лет.

Дети со слабым общим развитием, малоподвижным вниманием, бедной речью, бледными интересами и слабой восприимчивостью прежде обучения чтению должны подвергнуться ряду систематических педагогических упражнений.

В чем же могут заключаться эти упражнения?

Одним из самых важных упражнений, подготовляющих ребенка к обучению чтению, следует признать занятия *природоведением*, при котором ребенок учится воспринимать окружающее, знакомится с его свойствами, делает попытки судить об них и строить разнообразные предположения, причем в то же самое время вырабатывается его речь, так как ему невольно приходится связывать со всеми получаемыми восприятиями определенные *названия* и выражать *словами* те мысли, которые у него возникают при наблюдении окружающего.

Наряду с природоведением, большое значение в смысле подготовки к чтению могут иметь и другого рода *беседы с детьми, сопровождаемые показыванием разных предметов и картин*. Совершая с детьми разнообразные прогулки, рассказывая им соответствующие их развитию сказки и события из действительной жизни, вызывая в них воспоминания о недавно пережитых явлениях и побуждая к изложению и оценке всего этого, учитель будет содействовать обогащению и выработке детской речи, а также большему развитию процессов воображения, суждения и восприятия.

Большую услугу при подготовке к обучению грамоте могут оказать правильно поставленные занятия *рисованием*. Не говоря уже о том, что рисующий получает упражнение в разнообразных движениях пальцев и кисти руки, подготовляясь таким образом к процессу письма, — срисовывание предметов с природы и воспроизведение их очертаний по памяти дает постоянный повод к углублению восприятий, суждениям и деятельности воображения. А все это, как мы видели, составляет основу процесса чтения.

Наконец, очень важным средством, подготовляющим детей к успешному обучению грамоте, надо считать *подвижные игры* и другие физи-

ческие упражнения, заставляющие детей, в зависимости от изменяющихся обстоятельств, но в согласии с определенным планом, менять направление своего внимания, быстро перемещая его с одних представлений на другие. Когда ребенок играет в пятнашки или казаки-разбойники и должен то нападать, то увертываться, то упорно бежать в одном направлении, то неожиданно менять его в зависимости от изменившихся обстоятельств — все эти действия являются естественными упражнениями в гибкости внимания и противовесом развитию в ребенке того «психического автоматизма», который, как мы видели, является одним из серьезных препятствий к успешному обучению грамоте.

Коменский Я. А. В каких занятиях постепенно должны упражняться дети с самого рождения, чтобы на шестом году своей жизни они оказались усвоившими эти упражнения¹

1. Кто не знает того, что сучья многолетнего дерева сохраняют то самое расположение друг к другу, по которому они должны были образоваться с самого возникновения. Ведь иначе и не могло быть. Кто мог бы надеяться, что у животного также разовьются когда-либо впоследствии все его члены, если оно не получило зародыша их в начале своего формирования, кто мог бы исправить какое-либо животное, если оно появится на свет хромым, слепым, неполным или увечным? Следовательно, и человек в начале образования тела и души должен быть создан таким, каким он должен быть в течение всей жизни.
2. Правда, Богу было бы легко обратить закоренелого порочного человека в честного и сделать иным. Однако по природе обыкновенно бывает так, что каким что-либо стало образовываться с самого начала, таким останется до конца и в старости приносит те же самые плоды, семена которых получило в молодости. С этим согласна и известная поговорка: «Занятия молодости — наслаждение старости».
3. Поэтому родители не должны откладывать воспитание до обучения своих детей учителями и служителями церкви (так как невозможно уже выросшее кривое дерево сделать прямым и лес, повсюду усеянный терновыми кустами, превратить в огород). Они сами должны изучить способы обращения со своими сокровищами согласно с их ценностью, чтобы под их собственным руководством дети начинали возрастать в мудрости и любви у Бога и людей.

¹ В кн.: Коменский Я. А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет // Коменский Я. А. Антология гуманной педагогики. — М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. Гл. IV. — С. 24–28.

...

7. А что касается нравов и добрых качеств, то дети должны отличаться следующими:
- 1) умеренностию; их нужно научить есть и пить сообразно с требованием природы; не объедаться и не переполняться пищей и питьем сверх необходимости;
 - 2) опрятностию, чтобы они научились соблюдать приличие при еде, в одежде и в попечении о теле;
 - 3) почитательностию к старшим, чтобы они научились относиться с уважением к их действиям, словам и взглядам;
 - 4) предупредительностию, чтобы они по знаку и слову старших готовы были немедленно выполнить все;
 - 5) крайне необходимо, чтобы они научились говорить правду, чтобы все их речи были по учению Христа: что есть — то есть, чего нет — того нет. Пусть же никогда не приучают их лгать и говорить не то, что есть, серьезно или в шутку;
 - 6) также нужно приучать их к справедливости, чтобы они не касались ничего чужого, не трогали, не брали тайно, не прятали и не причиняли кому-либо вреда;
 - 7) нужно также внушать им благотворительность; быть приятными для других, чтобы они были щедрыми, а не скупыми и не завистливыми;
 - 8) чрезвычайно полезно приучать их к труду, чтобы они привыкли избегать ленивого досуга;
 - 9) их нужно приучать не только говорить, но и молчать, где это необходимо: во время молитвы или когда говорят другие;
 - 10) нужно приучать их к терпению, чтобы они не думали, что все должно являться к ним по их мановению; с раннего возраста постепенно они должны приучаться обуздывать страсти;
 - 11) так как деликатность (гуманность) и готовность служить старшим является особенным украшением юношества, то будет уместным, чтобы и к этому также приучались они с детства;
 - 12) пусть они научатся также тому, что развивает изящество манер, чтобы к каждому проявлять деликатность, уметь приветствовать, подавать руку, наклонять колено, благодарить за одолжение и пр.;
 - 13) а чтобы здесь не оказалось некоторого легкомыслия или грубости, они должны вместе с тем приучаться держать себя с достоинством, во всем вести себя сдержанно и скромно.

Обладая такими качествами, мальчик легко, по примеру Христа, приобретет себе расположение у Бога и у людей.

8. Что касается свободных искусств, то они делятся на три разряда. Ведь мы учимся одно — знать, другое — делать, третье — говорить, или лучше всему (знать, действовать, говорить), кроме дурного.
9. В первые шесть лет ребенок начнет познавать следующее:
 - 1) относительно природных явлений в том, что касается ф и з и к и, он узнает названия стихий огня, воздуха, воды, земли — и научится называть дождь, снег, свинец, лед, железо и пр. К этому он присоединит названия деревьев и некоторых более известных и более часто встречающихся трав и цветов: фиалки, карнофиллы, розы; также различия животных: что такое птица, животное, конь, корова и пр.; наконец, как называются внешние части тела, для какой цели они предназначены: уши — чтобы слушать, ноги — чтобы бегать и пр.;
 - 2) из о п т и к и им будет достаточно знать, что такое тьма, что такое свет и различия некоторых более употребительных цветов, а также их названия;
 - 3) в а с т р о н о м и и — различать солнце, луну и звезды;
 - 4) в г е о г р а ф и и — место, где он родился и где он живет: деревню, город, крепость или замок. Что такое поле, что такое гора, луг, лес, река и пр.;
 - 5) ребенок схватит первые линии х р о н о л о г и и, если узнает, что такое час, день, неделя, месяц, год, что такое весна, лето и пр.;
 - 6) началом и с т о р и и будет, если он может запомнить, что произошло вчера, сегодня, в прошлом году, два или три года назад; правда, это было бы по-детски, и воспоминание об этом было бы слабым и как бы туманным;
 - 7) из э к о н о м и к и (хозяйства) ребенок должен узнать, кто относится к составу семьи и кто нет;
 - 8) из п о л и т и к и — узнать кого-либо в государстве, консула (бюргермейстера), сенатора (члена совета) или судью (фогта); равным образом узнать о том, что граждане иногда собираются на совещания и пр.
10. Что касается деятельности, то некоторые относятся к действию искусства, касаются ума и языка, например диалектика, арифметика, геометрия, музыка; некоторые — к действию руки, например ручные труды и физические упражнения:

- 1) начала д и а л е к т и к и в первые шесть лет могут быть усвоены лишь настолько, чтобы ребенок понимал, что такое вопрос, что такое ответ, и научился на предложенный вопрос отвечать прямо, а не так, чтобы на вопрос о чесноке рассказывал о луке;
 - 2) основами а р и ф м е т и к и будет, если ребенок будет знать, что такое много или что такое мало, и будет уметь считать до 20 или до 60 и будет понимать, что такое число четное или нечетное, а также что 3 более 2 ; 3 и $1 = 4$ и пр.;
 - 3) из г е о м е т р и и он узнает, что значит малое или большое, короткое или длинное, узкое или широкое, тонкое или толстое. Также что называется четверть, локоть, сажень;
 - 4) м у з ы к а л ь н ы е у м е н и я детей будут состоять в том, чтобы спеть на память какой-нибудь стишок из псалмов или гимнов;
 - 5) началом какого-либо р е м е с л а или т р у д а будет, если дети научатся тому, что им так свойственно: рубить, колоть, сечь, строить, располагать, связывать, развязывать, сваливать в кучу, разваливать.
11. Что касается я з ы к а , то он развивается грамматикой, риторикой и поэтикой:
- 1) г р а м м а т и к а для первых шести лет будет состоять в том, чтобы ребенок мог назвать столько вещей, сколько их знает, хотя бы он мог выразить это пока и с ошибками, но ясно и отчетливо, чтобы его можно было понять;
 - 2) р и т о р и к а детей будет состоять в том, чтобы пользоваться естественными жестами, а также в том, чтобы подражать тропам и фигурам, которые они слышат;
 - 3) начало п о э т и к и будет заключаться в том, чтобы заучить наизусть несколько стишков или рифм.
12. Далее, нужно обратить внимание на то, как в отдельных этих знаниях и умениях нужно с детьми идти вперед, не распределяя материала с полной точностью по годам или месяцам (как будет впоследствии в других школах), и именно по следующим причинам:
- 1) не все родители могут соблюдать в своем доме такого рода порядок, как это бывает в общественных школах, где никакие исключительные дела не будут нарушать порядка работы;
 - 2) в этом первом детском возрасте не все дети обладают одинаковыми способностями: некоторые дети начинают говорить на

первом, а некоторые — только на втором или даже на третьем году.

13. Итак, вообще я покажу, каким образом в первые шесть лет нужно давать образование детям:
- 1) в понимании вещей;
 - 2) в физических трудах и в ловкости;
 - 3) в искусстве речи;
 - 4) в нравах и добродетелях;
 - 5) в благочестии;
 - 6) так как основой всего этого являются жизнь и крепкое здоровье, то, прежде всего, будет указано, каким образом, при тщательном попечении родителей, можно сохранить детей здоровыми и невредимыми.

Контрольные вопросы и задания

1. Могут ли умения дошкольника читать, писать и считать свидетельствовать о его психологической готовности к школьному обучению?
2. Что значит быть психологически готовым к школьному обучению? Назовите показатели действительной психологической готовности ребенка к школьному обучению.
3. Какими причинами может быть обусловлена психологическая неготовность некоторых детей к обучению в школе к концу дошкольного периода развития?
4. Какова главная причина снижения успеваемости при переходе из начальной школы в основную? Прочитайте, что об этом писал В. А. Сухомлинский.
5. Что, по мнению А. П. Нечаева, является основным в подготовке детей к овладению грамотой?
6. Какими знаниями должен овладеть ребенок за первые шесть лет жизни, с точки зрения Я. А. Коменского, на которые в дальнейшем будет опираться школьное обучение?
7. Отработайте методики выявления психологической готовности детей к обучению в начальной школе:
 - методики на сформированность психологических предпосылок овладения учебной деятельностью;
 - задания на копирование образца (узор; несложное изображение; фигура, выложенная из спичек, пуговиц и др.);

- задание на выявления умения ребенка слушать и слышать словесные указания взрослого («Графический диктант» Д. Б. Эльконина, «Узор» Л. И. Цеханской);
 - умения подчиняться заданным правилам и контролировать свое выполнение («Палочки» У. В. Ульяновой, «Рисование бус», «Образец и правило» А. Л. Венгера);
 - ориентационный тест школьной зрелости А. Керна — И. Йира-сека;
 - задания на осуществление звукового анализа и синтеза;
 - методики на выявление наличия внутренней позиции школьника («Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника» по Н. И. Гуткиной, беседа по Т. А. Нержновой, беседа по А. Л. Венгеру);
 - выявление доминирующего мотива — учебного или игрового (методика изучения сформированности мотивационного компонента школьной зрелости Д. В. Солдатов; рисование кружков в условиях психического пресыщения по Н. Л. Белопольской, выбор игровой или познавательной деятельности по Н. И. Гуткиной);
 - задания на выявление уровня развития отдельных мыслительных операций (анализ — «Описать предмет», синтез — «Сложи картинку», обобщение — «Четвертый лишний», установление закономерностей — «Разложи картинки по порядку», классификация — «Разложи на группы», сравнение — «Чем похожи и чем различаются»).
8. Отработайте методики выявления психологической готовности детей к обучению в основной школе:
- групповой интеллектуальный тест (ГИТ) Дж. Ваны;
 - методика для изучения готовности младших школьников к переходу в среднюю школу (задания «Слова», «Счет», «Анкета») Т. И. Юфревой;
 - задание «Запомни и запиши» (запомнить слова, классифицируя их по категориальному признаку).

Тема 4

Психологические факторы и их влияние на школьную успеваемость.

Индивидуально-психологические особенности темперамента и их влияние на успешность учебной деятельности

Природные характеристики нервной системы школьников и успешность школьного обучения. Особенности темперамента учащихся как фактор учебной деятельности.

Трудности в учении, обусловленные разным типом темперамента учащихся.

Необходимость учета в процессе обучения природных особенностей нервной системы учащихся.

Основные понятия для усвоения

Индивидуальные особенности личности — присущие данному человеку психологические и психофизиологические качества, придающие ему неповторимость, своеобразие, отличающие его от других людей (темперамент, характер, способности, динамические особенности).

Индивидуальный стиль деятельности — система индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задачи, определяемых комплексом природных особенностей человека.

Меланхолический темперамент — индивидуальные психологические особенности, характеризующиеся легкой ранимостью, склонностью глубоко переживать даже незначительные неудачи, но внешней вялостью реагирования на окружающее.

Основные свойства нервной системы — основные, преимущественно генетически детерминированные особенности функционирования нервной системы, определяющие различия в поведении и в отношении к одним и тем же воздействиям физической и социальной среды.

Сангвинический темперамент — индивидуальные психологические особенности, характеризующиеся живостью, подвижностью, быстрым реагированием на внешние события, сравнительной легкостью переживания неудач и неприятностей.

Темперамент — индивидуальные психологические особенности, характеризующие личность человека со стороны динамики его психических процессов (темпа, быстроты, ритма, интенсивности).

Флегматический темперамент — индивидуальные психологические особенности, характеризующиеся медлительностью, невозмутимостью, устойчивостью стремлений, более или менее постоянным настроением, слабым внешним выражением душевных состояний.

Холерический темперамент — индивидуальные психологические особенности, характеризующиеся быстротой, порывистостью, способностью отдаваться делу с исключительной страстностью, но не уравновешенностью, склонностью к бурным эмоциональным вспышкам, резким сменам настроения.

Учебная деятельность не предъявляет специальных требований к природным особенностям ученика, врожденной организации его высшей нервной деятельности. Одинаково высоких результатов в учебной деятельности при прочих равных условиях могут достичь дети с разными особенностями нервной системы. Различия же в природной организации высшей нервной деятельности определяют лишь пути и способы работы, особенности индивидуального стиля деятельности, но не уровень достижений. *Различия по темпераментам — это различия не по уровню возможностей психики, а по своеобразию их проявлений.*

Прежде чем описать трудности в учении у школьников с разным типом темперамента, рассмотрим природную их основу и те различия в процессуальных характеристиках учебной деятельности, которые имеют место у школьников, разных по темпераменту.

Природной основой темперамента являются типы высшей нервной деятельности, образующиеся путем разных сочетаний основных свойств нервной системы. К таким свойствам относятся сила — слабость, подвижность — инертность, уравновешенность — неуравновешенность нервных процессов (Павлов И. П., 1935).

Сила (слабость) нервных процессов — это способность (неспособность) нервных клеток сохранять нормальную работоспособность при значительном напряжении возбуждающих и тормозных процессов; степень выносливости нервной системы к длительно действующему раздражителю. Подвижность (инертность) нервных процессов выражается в способности (неспособности) быстрого перехода от возбуждательного процесса к тормозному и наоборот. Уравновешенность (неуравновешенность) означает одинаковую (разную) выраженность возбуждательного и тормозного нервных процессов, их баланс (его отсутствие) по силе и подвижности.

Сочетания крайних степеней этих свойств образуют четыре типа комбинации, или четыре типа высшей нервной деятельности: *живой*

тип — сильный, уравновешенный, подвижный (соответствует *сангвиническому* темпераменту); *безудержный* тип — сильный, неуравновешенный в сторону возбуждения (соответствует *холерическому* темпераменту), *спокойный* тип — сильный, уравновешенный, медленный (соответствует *флегматическому* темпераменту), *слабый* тип — низкая работоспособность, быстрая истощаемость (соответствует *меланхолическому* темпераменту).

Не обуславливая, с одной стороны, уровень конечного результата обучения, психологические особенности темперамента, с другой стороны, в определенной степени могут затруднять процесс обучения. Вот почему важно учитывать особенности темперамента школьников при организации учебной работы.

Тем не менее в психологических исследованиях найдено определенное влияние природных особенностей учеников на успешность их учения. Психологическое обследование выявило, что значительная часть слабоуспевающих и неуспевающих школьников характеризуется слабостью нервной системы, инертностью нервных процессов. Означает ли это, что указанные особенности нервной системы неизбежно влекут за собой низкую эффективность учебной деятельности?

Объективно учебный процесс организован так, что отдельные учебные задания, ситуации являются неодинаково трудными для школьников, различающихся по своим типологическим особенностям, и для учащихся с сильной и подвижной нервной системой изначально существуют преимущества перед учениками со слабой и инертной нервной системой. На уроке чаще возникают ситуации, более благоприятные для сильных и подвижных по своим нейродинамическим особенностям учащихся. По этой причине ученики со слабой и инертной нервной системой чаще оказываются в менее выгодном положении и чаще встречаются среди неуспевающих. Изменение школьного расписания, замена одного урока другим, требование быстрого переключения во время урока с одного задания на другое также по-разному воздействуют на учеников с разным темпераментом, при этом большие затруднения испытывают дети, характеризующиеся инертностью нервных процессов. Наоборот, у детей с высокой подвижностью нервных процессов именно частые смены деятельности поддерживают рабочее состояние на уроках.

То, что школьникам с инертными нервными процессами, то есть флегматикам, труднее приходится в школе, замечено давно. «Ни одному разряду учеников не приходится в наших школах так плохо, как тем вялым тугопонимающим мальчикам, которых учителя часто называют бездарными и бестолковыми. В отношении к ним всего более погрешает

современное воспитание. А между тем они-то и заслуживают самого тщательного внимания и попечения со стороны воспитателя. Большею частью в них скрываются такие духовные силы, которые далеко превосходят так называемых талантливых, бойких учеников... Весьма многие из знаменитых людей, впоследствии отличившихся в науке, часто в школе играли роль таких непонятливых голов и нередко заставляли потом бывших учителей своих восклицать: кто бы мог в них это предполагать!» (Добролюбов Н. А., 1952. — С. 232, 238).

Отмечая необходимость учета особенностей темперамента учащихся в процессе обучения, прежде всего, следует учитывать своеобразие флегматического и меланхолического темпераментов. Рассмотрим, как проявляются в учебной деятельности различия учащихся по темпераментам или, что то же самое, различия по основным свойствам нервной системы.

В одном эксперименте младшим школьникам с сильной и слабой нервной системой предложили решать простые арифметические примеры в течение урока. В результате наблюдения за деятельностью учеников были замечены следующие различия: ученики со слабой нервной системой на начальном этапе решали большее количество примеров, но зато они быстрее уставали. Ученикам же с сильной нервной системой требовалась «раскачка», чтобы включиться в работу, но зато потом они могли выполнять задание дольше, не снижая продуктивности.

В другом исследовании наблюдались успешно занимающиеся старшеклассники. Оказалось, что среди них были и с сильной, и со слабой нервной системой. Но в зависимости от темперамента процесс учебных занятий протекал по-разному. Так, когда в самостоятельных занятиях выделили три этапа — подготовительный, исполнительный и контрольный, то обнаружилось, что ученики с сильной нервной системой мало времени уделяли подготовительным и контрольным действиям (например, исправления, добавления в сочинения делались ими по преимуществу в ходе самой работы), а школьники со слабой нервной системой осуществляли продолжительные подготовительные и контрольные действия (большинство исправлений и добавлений в сочинения вносились ими в дополнительное время при самопроверке).

Другое отличие состояло в том, что ученики с сильной нервной системой длительно выполняли задания без специального планирования и распределения времени; учащиеся со слабой нервной системой за новое задание брались, закончив прежнее; для заданий на срок составляли планы (на день, неделю и т. д.). Но по конечной продуктивности

нельзя было отдать предпочтение учащимся с тем или другим темпераментом.

В обучении нужно учитывать и особенности темперамента, обусловленные подвижностью-инертностью нервных процессов. Так, инертность нервных процессов может иметь как отрицательное (замедленность нервных процессов), так и положительное значение (длительность сохранения следов памяти, устойчивость психических процессов).

Были проведены наблюдения за выполнением учебных заданий по труду учениками VII класса. Хорошо проявились различия в процессе их выполнения учащимися с подвижными инертными нервными процессами. «Подвижные» ученики характеризовались быстрым темпом выполнения заданий, но пропуском некоторых элементов из-за излишней стремительности. «Инертные» же школьники несколько задерживались с началом выполнения задания, медленно его выполняли, но более пунктуально, более качественно, компенсируя ограниченные скоростные возможности большим вниманием к объяснениям учителя. Таким образом, одни и те же исходные свойства темперамента не предопределяют того, во что они разовьются — в достоинства или недостатки.

На самом деле успех или неуспех в учении может быть объяснен не самими природными чертами субъекта, а тем, насколько сформированы индивидуальные приемы и способы действий, соответствующие как требованиям учебного процесса, так и индивидуальным проявлениям типологических свойств учащихся. Немалое значение здесь приобретают особенности организации учебного процесса, степень сформированности индивидуального стиля деятельности ученика, учитывающего его природные типологические особенности. Так, недостаточная сосредоточенность и отвлекаемость внимания учащихся со слабой нервной системой может компенсироваться усилением самоконтроля и самопроверкой работы после ее выполнения, их быстрая утомляемость — частыми перерывами в работе и т. д. Важную роль в преодолении процессуальных трудностей в учебном процессе у школьников со слабой нервной системой и инертными нервными процессами играет учитель, незнание которым ситуаций, затрудняющих учеников со слабой нервной системой и инертными нервными процессами, может невольно либо облегчить, либо еще больше затруднить учебную деятельность школьника.

Было бы неправильно думать, что ученики со слабой нервной системой и инертными нервными процессами могут характеризоваться только с точки зрения их особенностей, негативно влияющих на учебную деятельность. У этих школьников есть и положительные стороны,

благодаря которым возможны «нейтрализация» их не слишком благоприятных для учения природных особенностей и создание хорошей базы для обеспечения успешности школьного обучения.

Так, положительные стороны учащихся со слабой нервной системой состоят в том, что они:

- могут работать в ситуации, требующей монотонной работы, по алгоритму или по шаблону;
- любят работать обстоятельно, последовательно, планомерно, по расписанным этапам работы;
- планируют предстоящую деятельность, составляют планы в письменной форме;
- предпочитают использовать внешние опоры, наглядные изображения (графики, схемы, рисунки, таблицы);
- склонны к тщательному контролю заданий и проверке полученных результатов.

Какие же ситуации затрудняют учащихся со слабой нервной системой?

К таким ситуациям относят следующее:

- длительная напряженная работа (быстро устает, теряет работоспособность, допускает ошибки, медленнее усваивает);
- работа, сопровождающаяся эмоциональным напряжением (контрольные, самостоятельные, особенно если на них отводится ограниченное время);
- высокий темп постановки вопросов и требование немедленного ответа;
- неожиданный вопрос и требование устного ответа;
- работа после неудачного ответа, оцененного отрицательно;
- работа в ситуации, требующей отвлечения (на реплики учителя, ответ или вопрос других учащихся);
- работа в ситуации, требующей распределения внимания и его переключения (одновременно делать записи, следить по учебнику и т. д.);
- работа в шумной, беспокойной обстановке;
- работа после резкого замечания учителя, ссоры с товарищем;
- ситуация, в которой необходимо усвоить большой по объему и разнообразию содержания материал.

Для создания благоприятных условий учащимся со слабой нервной системой рекомендуется:

- давать время на обдумывание и подготовку ответа, не задавать неожиданных вопросов;
- опрашивать в начале урока;
- ответ давать в письменной форме;
- не спрашивать только что объясненный материал;
- осторожно оценивать неудачи;
- создавать спокойную обстановку, в минимальной степени отвлекать.

Положительные стороны школьников с инертными нервными процессами:

- способны работать долго, не отвлекаясь;
- хорошо выполняют однообразную деятельность;
- высокая степень самостоятельности при выполнении учебных заданий;
- неторопливость, выдержка.

Ситуации, в которых особые затруднения возникают у учащихся с инертными нервными процессами:

- изменения школьного расписания;
- замена одного урока другим;
- при выполнении заданий, разнообразных по содержанию и по способам решения;
- высокий темп урока;
- ограничение времени выполнения работы;
- необходимость частого отвлечения;
- необходимость быстро переключать внимание с одного вида работы на другой;
- оценивание продуктивности усвоения материала на первых порах его усвоения;
- выполнение заданий насообразительность при высоком темпе работы.

Для создания благоприятных условий учащимся с инертными нервными процессами рекомендуется:

- не требовать немедленного включения в работу;
- давать время на обдумывание;
- не опрашивать в начале урока;
- не требовать быстрых ответов;

- в момент выполнения задания не отвлекать, не переключать внимание;
- не спрашивать новый, только что объясненный на уроке материал (Акимова М. К., Гуревич К. М., Зархин В. Г., 1984).

Какие же трудности в учении возникают у учащихся с разным типом темперамента?

Ученики-флегматики. В. А. Сухомлинский так характеризовал умственную деятельность учащихся: «...У одного ребенка поток мыслей течет бурно, стремительно, рождая все новые образы, у другого — как широкая, полноводная, могучая, таинственная в своих глубинах, но медленная река. Даже незаметно, есть ли у этой реки течение, но оно сильное и неудержимое, его не повернуть в новое русло, в то время как быстрый, легкий, стремительный поток мысли других ребят можно как бы преградить, и он сразу же устремится в обход» (Сухомлинский В. А., 1979–1980. — С. 46). И вот что он писал про учеников-флегматиков: «А ведь такие молчаливые тугодумы ой как страдают на уроках. Учителю хочется, чтобы ученик побыстрее ответил на вопрос, ему мало дела до того, как мыслит ребенок, ему вынь да положь ответ и получиай отметку. Ему и невдомек, что невозможно ускорить течение медленной, но могучей реки. Пусть она течет в соответствии со своей природой, ее воды обязательно достигнут немеченого рубежа, но не спешите, пожалуйста, не нервничайте, не хлещите могучую реку березовой лозинкой отметки — ничего не поможет» (там же, с. 47). Детям с флегматическим темпераментом требуется больше времени на выполнение заданий познавательного характера, на практические упражнения, на подготовку устного ответа у доски. У них часто встречается ошибочная установка на избежание быстрых действий, как якобы обрекающих его на частые ошибки. Он смиряется с тем, что двигается и говорит медленнее других детей, и уже не делает никаких попыток действовать в более быстром темпе.

Но и самая инертная нервная система не лишена некоторой пластичности, поэтому эта медлительность может быть до некоторой степени преодолена, и лучше всего — путем активизации двигательной сферы ребенка, тесно связанной с умственной сферой, а именно: организацией подвижных игр. Кроме того, необходимо вырабатывать такие личностные качества, как собранность, организованность, умение не тратить лишнего времени на «раскачку». Полезно посадить такого ученика за одну парту с одноклассником с более подвижными нервными процессами.

Ученики-меланхолики. У них быстро возникает умственное утомление, поэтому желательно предоставлять по возможности больше

времени для отдыха. Это особенно важно при переходе из начального звена в среднее, когда дети впервые сталкиваются с многопредметностью и кабинетной системой, что резко повышает нагрузку на нервную систему. Слабость нервных процессов у учеников-меланхоликов означает и пониженную сопротивляемость влиянию неудач. Они производят на таких детей тормозящее, дезорганизирующее влияние. Наоборот, систематическое ободрение, внушение веры в собственные силы, раскрытие еще не использованных резервов и т. п. дает ученику-меланхолику возможность проявлять в учебной работе преимущества своего темперамента (повышенную аккуратность, старательность, тщательность), что позволяет добиваться хороших успехов в учебе.

Ученики-сангвиники. В качестве положительных сторон этих учеников отмечаются энергичность, быстрая реакция, сметливость, быстрота перехода от одного вида деятельности к другому. Они жизнерадостны, являются по своей натуре лидерами.

К числу недостатков учеников с сангвиническим темпераментом относятся поверхностность в работе с учебным материалом и потому поверхностность его усвоения, непоседливость, недостаточная выдержка, неустойчивость и недостаточная глубина чувств, отсутствие стойких познавательных и профессиональных интересов, «разбросанность» и многообразие увлечений.

Это о таких учениках А. Л. Барто написала стихотворение «Болтунья».

Что болтунья Лида, мол,
Это Вовка выдумал.
А болтать-то мне когда?
Мне болтать-то некогда!
Драмкружок, кружок по фото,
Хоркружок — мне петь охота,
За кружок по рисованью
Тоже все голосовали.
А Марья Марковна сказала,
Когда я шла вчера из зала:
«Драмкружок, кружок по фото —
Это слишком много что-то.
Выбирай себе, дружок,
один какой-нибудь кружок».
Ну, я выбрала по фото...
Но мне еще и петь охота,
И за кружок по рисованью
Тоже все голосовали.

Что болтунья Лида, мол,
Это Вовка выдумал.
А болтать-то мне когда?
Мне болтать-то некогда!
Я теперь до старости
В нашем классе староста.
А чего мне хочется?
Стать, ребята, летчицей.
Поднимусь на стратостате...
Что такое это, кстати?
Может, это стратостат,
Когда старосты летят?
А что болтунья Лида, мол,
Это Вовка выдумал.
А болтать-то мне когда?
Мне болтать-то некогда!
У меня еще нагрузки
по-немецки и по-русски.
Нам задание дано —
Чтение и грамматика.
Я сижу, гляжу в окно
И вдруг там вижу мальчика.
Он говорит: «Иди сюда,
Я тебе ирису дам».
А я говорю: «У меня нагрузки
По-немецки и по-русски».
А он говорит: «Иди сюда,
Я тебе ирису дам».
А что болтунья Лида, мол,
Это Вовка выдумал.
А болтать-то мне когда?
Мне болтать-то некогда!

Учеников-сангвиников следует убеждать в необходимости доводить начатое дело до конца, для более глубокого усвоения учебного материала обращать их внимание на интересные аспекты задания, которые ученик не заметил. Их надо подбадривать, рассказывать о перспективах работы, развивать чувство ответственности, требовательности к себе, настойчивости в труде.

Ученики-холерики. Их характеризует вспыльчивость, резкость, несдержанность, нетерпимость к замечаниям в свой адрес, высокое самомнение. Важная задача в работе с ними — предупредить появление аффектов. Для этого нужно переключить внимание с объекта, вызвавшего негативные эмоции, на какой-либо «нейтральный» объект, чтобы про-

изошел спад возбуждения, и лишь затем делать замечание. Нужна спокойная, уравновешенная атмосфера социального окружения. Следует избегать конфликтных ситуаций, но это не значит, что нужно для этого потворствовать капризам, грубиянству, неправильным поступкам.

Высокая скорость нервных процессов может являться причиной различных учебных трудностей и ошибок школьников. Быстрый темп письма, отрицательно сказывающийся на его качестве (плохой почерк, пропуск букв); торопливость при чтении, приводящая к недочитыванию слов или к неправильному их прочитыванию и, как следствие, к плохому пониманию прочитанного; ошибки при выполнении вычислительных операций при недостаточной степени их автоматизированности — вот те трудности в учебной работе, причиной которых может являться природная высокая скорость нервных процессов учеников. В каждом из этих случаев следует использовать специальные приемы, «нейтрализующие» расположенность школьника к слишком высокому темпу выполнения заданий.

В полном и чистом виде описанные типы темперамента встречаются редко. И это хорошо, так как человеку для жизни важно сочетание черт различных темпераментов. В разных жизненных ситуациях ему необходим энтузиазм и бодрость сангвиника, настойчивость холерика, суховатая сдержанность и осторожность меланхолика, хладнокровие и спокойствие флегматика.

Школа, с ее жизнью и обучением, — самая благоприятная среда для образования смешанных темпераментов. Она содержит благоприятные влияния для смягчения резких, угловатых и нежелательных проявлений того или другого темперамента. Ведь она сама представляет общество людей, собранных для общей для всех цели, по необходимости подчиненных одним и тем же порядкам, тоже общим для всех. Ребенок в школе постепенно начинает осознавать, что нельзя всякому делать все, что нравится, и всегда поступать так, как хочется. Он замечает, что некоторые его качества неудобны для жизни в среде других людей. Постепенно у детей формируются качества, удобные и для себя самого и для товарищей, резкие черты темперамента ступшеваются. И это происходит без насилия, а само собой. Школа учит очень важной науке — жить с людьми, подчинять свои интересы общим.

Общее обучение, когда каждый должен учиться, не мешая другим, школьные порядки, устанавливающие определенные отношения учитель-ученик, ученик-ученик, ученик-класс, общие игры, общее чтение, когда у детей возникают различные впечатления — все это постепенно приводит ребенка к необходимости умерять свою шумливость и порывистость, более глубоко и эмоционально воспринимать окружающее, быть настойчивым в достижении своих целей.

И наконец, надо различать проявления темперамента и недостатки воспитания. Отсутствие самообладания, нетерпеливость, неумение дослушать учителя до конца не обязательно говорят о холерическом темпераменте школьника: такое поведение может быть и следствием именно недостатков воспитания при любом темпераменте. Или же ученик может казаться в школе робким, беспомощным, держаться вдали от сверстников, то есть производить впечатление представителя меланхолического типа, но не быть им в действительности. Такое его поведение может быть вызвано, например, тем, что он отстал по учебным предметам, боится опроса или контрольной работы или у него не сложились отношения с одноклассниками.

Особенности темперамента и умственные способности

Существует ли зависимость между типом темперамента и уровнем умственных способностей? На этот вопрос есть определенный ответ: такая однозначная зависимость отсутствует. Лица с высоким умственным развитием могут обладать разными темпераментами, а лица, имеющие одинаковый темперамент, могут характеризоваться разным уровнем умственных способностей.

Однако эти природные особенности не могут не проявиться каким-то образом, и сказываются они на процессуальных характеристиках деятельности: на скорости умственных операций, на степени устойчивости и переключаемости внимания, на динамике «втягивания» в работу, на характере эмоциональной саморегуляции по ходу работы, на степени нервного напряжения и утомляемости. Таким образом, особенности темперамента обуславливают лишь пути и способы работы, но не уровень достижений, не уровень интеллектуального развития, которого может достичь субъект.

Но какую же роль все-таки здесь играют умственные способности субъекта? Их важная роль состоит в выработке таких путей и способов работы, которые бы компенсировали недостатки того или иного типа темперамента. Прежде всего, речь идет о формировании индивидуального стиля деятельности (В. С. Мерлин, Е. А. Климов), который не появляется у человека сразу и только стихийно. Чем выше умственные способности человека, тем активнее и эффективнее он, осознавая все достоинства и недостатки своего темперамента, приспособляется к условиям выполняемой деятельности, ищет приемы и способы, помогающие ему достигать лучших результатов.

Тексты для самостоятельного изучения

Гуревич К. М. Психологические проявления свойств нервной системы¹

Когда группа психологов под руководством Б. М. Теплова приступила к разработке проблемы индивидуальных различий с позиций учения о физиологии высшей нервной деятельности, перед ними в числе прочих возник вопрос о социальной оценке индивидуальных сочетаний свойств нервной системы. Он имеет свою историю. Как известно, И. П. Павлов считал, что представители «слабого типа» плохо приспособлены к жизни. Он много раз высказывался в таком смысле и полагал, что для них «прямо невыносима как индивидуальная, так и социальная жизнь с ее наиболее резкими кризисами, приходящимися большей частью как раз на молодой, еще несладившийся, неокрепший организм».

Не все последователи И. П. Павлова разделяли его пессимистические взгляды на представителей «слабого типа». В частности, Б. М. Теплов в этом пункте был полностью согласен с А. Г. Ивановым-Смоленским, призывавшим «никогда не забывать о ведущем значении социальной ее (человеческой личности. — К. Г.) ценности, что, конечно, полностью относится и к оценке представителей слабых типов высшей нервной деятельности».

Сам Б. М. Теплов писал: «При любом типе нервной системы человек может иметь высокие социальные достижения».

Это высказывание не было беспочвенно благожелательным. Сотрудники лаборатории Б. М. Теплова собрали научные данные, ставившие эту идею на твердую почву фактов. Исследование В. Д. Небылицына начиналось с такого предположения: «Понятия положительного и отрицательного являются подчас весьма относительными: известный функциональный дефект может заключаться в том, что обычно принято считать положительным, — в то же время недостатки одного рода могут в какой-то мере сглаживаться или даже компенсироваться достоинствами другого. Законно было бы предположить отсюда, что недостаток работоспособности у слабой клетки в определенной степени компенсирован наличием у нее каких-то других качеств, что по линии сила — слабость

¹ В кн.: Гуревич К. М. Проблемы дифференциальной психологии. Избр. психол. труды. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 1998. — С. 123–124, 126, 129–130.

варьирует не только свойство работоспособности (сопротивляемость, устойчивость к сильным раздражителям и т. д.), но — в какой-то связи с уровнем этого свойства — еще и другое качество (или даже ряд их), составляющее особую характеристику как сильной, так и слабой клетки. Некоторые факты и наблюдения дают основания полагать, что таким качеством является свойство чувствительности (возбудимости, реактивности), присущее в общем всякой нервной ткани, в том числе, конечно, и корковым клеткам больших полушарий».

Полученный автором в экспериментах вывод был таков: «Нервная система слабого типа обладает повышенной возбудимостью и, соответственно этому, повышенной чувствительностью по сравнению с нервной системой сильного типа. Обычная, целиком негативная характеристика слабой нервной системы недостаточна».

Слабость нервной системы автор рассматривает как следствие ее высокой реактивности, чувствительности. Нет необходимости доказывать, что не только в профессиональной деятельности, а вообще в социальной жизни эти качества слабой нервной системы не только допустимы, но во многих отношениях полезны и необходимы.

Вопрос о жизненном модусе слабой нервной системы рассмотрен и в большой работе Н. С. Лейтеса, получившей в дальнейшем отклики и развитие в целом ряде исследований, относящихся к профессиональному труду и обучению. Н. С. Лейтес в данной работе исследовал не тип нервной системы, а его психологические проявления — темперамент. Наблюдаемые им психологические особенности юношей автор с должной осторожностью соотносил с предположительно стоящими за этими особенностями свойствами нервной системы.

Работы В. Д. Небылицына и Н. С. Лейтеса подтверждают тезис Б. М. Теплова: «Человек при любом типе нервной системы может иметь высокие достижения».

Во многих весьма ценных исследованиях, выполненных В. С. Мерлиным, Е. А. Климовым, их сотрудниками и учениками, особое значение придается именно индивидуальному стилю трудовой деятельности. В их обобщающих статьях указывается, что существуют профессии, для которых пригодны не все люди, и называются некоторые из них, относящиеся к первому типу, где требуется абсолютная профессиональная пригодность. Но в отношении других профессий В. С. Мерлин склонен решать вопрос так: индивидуальный стиль есть средство, делающее все эти профессии доступными всем людям и с равными шансами на высокие достижения. Следует отметить, что Б. М. Теплов нигде не упоминает о том, что люди с разными особенностями нервной системы могут иметь высокие достижения во всех областях. Он говорит о возможно-

стях высоких социальных достижений, но не о том, что эти достижения могут быть универсальными, что каждый может их добиться в любой профессии.

Ничуть не умаляя значения индивидуального стиля трудовой деятельности, нужно вместе с тем помнить, что существуют не зависящие от субъекта объективные условия деятельности. В одних условиях определенный стиль будет отвечать этим условиям, а в других не будет.

Индивидуальный стиль, отвечающий природным особенностям личности, присущему ей сочетанию основных свойств нервной системы, возникает в итоге длительных, то безотчетных, то сознательно повторяющихся проб.

Психологические проявления врожденных особенностей, ставшие обычными и характерными для деятельности данного субъекта, формируются в определенной зависимости от жизненных условий; типичной для него становится та форма проявлений, для которой имелись благоприятные объективные условия. Этим же объясняется сохранение или изменение индивидуальных форм проявлений свойств нервной системы.

Сами природные свойства консервативны и неизменяемы, но этого нельзя сказать о формах их проявлений. Допустим, у определенного лица формой проявления подвижности нервных процессов стала общительность.

Общительность свидетельствует не только о подвижности, но и о том, что для ее проявления были соответствующие условия: без сомнения, общительный человек находился в такой среде, где поддерживалось и подкреплялось это проявление подвижности. Нельзя утверждать, что общительность — непременно проявление подвижности; скорее можно предположить, что общительность чаще всего формируется на основе подвижности. Если же нет условий для проявления общительности, то она может и не обнаружиться даже у лиц с большой подвижностью нервных процессов.

В современном стихийном процессе размещения по профессиям основные свойства нервной системы во внимание не принимаются. Что же происходит тогда, когда основные свойства нервной системы данного индивида сталкиваются с не благоприятствующими ему объективными условиями?

Конфликт в этом случае неизбежен. Один из выходов — перемена рабочего поста внутри профессии, другой — сохранение конфликтной ситуации с постоянным насилием над собой, с назревающим в перспективе нервным срывом, подобным тому, который описан И. П. Павловым. Но срыв произойдет, впрочем, только в том случае, если профессиональная

деятельность не предлагает объективных условий для проявления присущих субъекту природных данных. Если же такие условия имеются, то возможно эффективное формирование индивидуального стиля. Этот процесс впервые описан Е. А. Климовым, изучавшим индивидуальные различия по подвижности нервных процессов у ткачих высокой квалификации. В этой профессии индивидуальный стиль складывался стихийно.

Акимова М. К., Козлова В. Т. Учет индивидуально-типологических особенностей учащихся в процессе обучения¹

Психологические портреты школьников с разными типологическими свойствами

Наблюдая за учащимися, можно выделить среди них наиболее характерных представителей того или иного свойства. Так, сразу бросается в глаза ребенок со *слабой нервной системой* — чаще всего спокойно-тихий, осторожный, послушный. Он не может долго участвовать в шумных подвижных играх, что связано с его небольшим запасом сил, повышенной утомляемостью. Часто склонен к аккуратности, доходящей до педантизма. Ему нравится сам процесс наведения порядка. Он отличается повышенной впечатлительностью. Непривычная среда, внимание окружающих, тем более незнакомых людей, оказываемое на него психическое давление — все это может для такого ребенка стать сверхсильным раздражителем. В таких случаях ребенок может растеряться, не найти нужных слов, не ответить на вопросы, не выполнить простейших просьб.

Из-за своей повышенной чувствительности «слабые» дети отличаются особой уязвимостью. Часто они болезненно реагируют на окружающее, относят все происходящее на свой счет. Нейтральная реплика может восприниматься ими как критика в их адрес. Они чрезвычайно чувствительны к недовольству окружающих взрослых. Вот как описывает Н. Г. Гарин-Михайловский в романе «Гимназисты» реакцию своего впечатлительного героя Темы Карташова на резкое замечание учителя: «Класс завертелся в глазах Карташова. Половина слов пролетела мимо, но довольно было и тех, которые попали в его уши. Ноги его подкосились, и он сел, наполовину не осознавая себя».

Родители, учителя и сверстники часто удивляются тому, насколько неадекватно резкой может быть реакция детей со слабой нервной системой на внешне мало значимое событие, как часты у них перепады настроения.

¹ В кн.: Акимова М. К., Козлова В. Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учет и коррекция. — М.: Академия, 2002. — С. 74–77.

Нередко таким детям не хватает уверенности в себе, им свойственны боязнь неудачи и страх глупо выглядеть, вследствие чего продвижение к успеху значительно осложняется для них.

Из-за своей неуверенности и болезненного отношения к неудачам дети со слабой нервной системой любят, как бы заранее подстраховываясь, планировать свою работу, тщательно ее организовывать. Они предпочитают составлять расписание своих занятий на каждый день, продумывать их последовательность и основные этапы. Тем самым они как бы готовят те внешние опоры, которые помогают им в ограниченное время выполнить ту деятельность, которая от них требуется. Такая же скрупулезность и продуманность отличают их домашнюю подготовку к устным ответам: составляются схемы ответов, краткие изложения, планы.

Совсем иным видится ребенок с *сильной нервной системой*. Чаще всего бодрый, уверенный в себе, не испытывающий какого-либо напряжения в учении, поражающий легкостью, с которой он усваивает значительный по объему материал. Заметно, что он полон энергии, неутомим, постоянно готов к деятельности, его практически нельзя увидеть уставшим, вялым, расслабленным. Он способен в течение длительного времени сосредоточенно заниматься уроками или какой-либо интересной для себя деятельностью. Включаясь в работу, почти не испытывает трудностей. Ему нипочем дополнительные нагрузки, переход к незнакомой, новой деятельности. Чаще всего обнаруживает полную поглощенность своим очередным занятием. Вот, например, Володя, старший брат Николеньки Иртеньева из трилогии Л. Н. Толстого: «Увлекаясь самыми разнородными предметами, он предавался им всей душой. То вдруг на него находила страсть к картинкам: он сам принимался рисовать, покупал на все свои деньги, выпрашивал у рисовального учителя, у папа, у бабушки; то страсть к вещам, которыми он украшал свой столик, собирая их по всему дому; то страсть к романам, которые он доставал потихоньку и читал по целым дням и ночам...».

Поглощенный своими занятиями ученик с сильной нервной системой может спокойно отрешиться от посторонних моментов. Ему не мешают шум, разговоры, присутствие людей. Он способен готовить уроки на перемене, в транспорте — везде. Его отличают большая эффективность использования времени, способность выполнить за тот же промежуток времени больше, чем другие учащиеся, за счет своей выносливости, отсутствия остановок и перебоев в работе.

А теперь посмотрим, как выглядит *подвижный* учащийся. Учитель в классе сразу выделяет детей, отличающихся непоседливостью, несобранностью, неумением сосредоточиться на уроке. Не всегда такие черты можно рассматривать как результат плохого воспитания, неправильного

отношения к труду. Они возможны и в результате проявления такого индивидуального свойства, как высокая подвижность нервной системы.

Такие дети, будучи предоставлены сами себе, долго не могут собраться и приняться за работу (и в классе, и дома). Их постоянно что-то отвлекает, они вертятся, разговаривают, переключают книги, точат карандаши. Им скучно заниматься какой-то одной деятельностью, обычно у них много разнообразных занятий; времени им хватает и на уроки, и на многие внешкольные дела. Переходя от одного занятия к другому, они полностью вытесняют из сознания предыдущее. Подвижный ученик не составляет для себя каких-либо графиков и расписаний; он все свои дела и заботы держит в голове. Его не смущает известная неопределенность в том, чем и когда ему нужно заниматься, кто и где его ждет. Он способен на ходу принимать решение или изменять прежние намерения, быстро, без труда приспособившись к новым условиям, легко следуя за ними и подчиняясь складывающимся обстоятельствам.

Нередко высокая подвижность нервной системы проявляется в чрезмерной двигательной активности, в характерных особенностях речи. Так, юный Петр I в романе А. Н. Толстого не ходил, а бегал, «спотыкаясь от торопливости». Такие эпитеты, как «нетерпеливый» и «торопливый», чаще всего использовал писатель для характеристики своего героя; он торопливо говорил, приказывал, нетерпеливо дергал головой, вращал глазами, грыз ногти. «Горячась, он начинал говорить неразборчиво, захлебываясь торопливостью, точно хотел сказать много больше того, чем было слов на языке».

Что касается учебы, то тут подвижный ученик отличается легким схватыванием объяснений учителя, умением быстро выполнить требуемые задания и решать задачи, мгновенно отвечать на устные вопросы. Описывая подвижного ученика, Н. С. Лейтес так характеризует его мыслительные особенности: «Собеседник едва успевает произнести мысль, как он может подхватить и развить ее, опережая автора, или начать возражать сразу же на выводы из данной мысли».

По-другому ведет себя ребенок с *инертной нервной системой*. Он намного спокойнее на уроках. Исключение составляют лишь те случаи, когда он на перемене участвовал в шумных играх, и тогда ему трудно сразу перестроиться и включиться в учебную деятельность. Он не способен «разбрасываться» на разнообразные занятия; чаще всего его свободное время полностью занято учебой, приготовлением уроков. Он не успевает больше практически ничего, так как выполнение домашних заданий тянется очень долго, каждое непредвиденное обстоятельство надолго отвлекает его, выбивает из рабочей колеи. Много времени и сил

уходит у него на такие мелочи, которые почти не замечают другие ученики. Вот как описывает умственную деятельность инертного ученика Н. С. Лейтес: «В приготовлении уроков каждая деталь задания — особое дело. Прочсть, обсудить материал, приготовить чертеж, произвести вычисление — все это маленькие события, требующие некоторой подготовки, утомляющие».

Неприятности, неудачи, обиды не забываются инертными сразу, а как бы застревают в сознании, отвлекают от решения насущных вопросов, мешают двигаться дальше. Нужно какое-то время, прежде чем волнующее событие забудется и его негативное действие прекратится. Инертный не может быстро и полно ответить на внезапно поставленный вопрос. Ему требуется время на обдумывание, тщательную подготовку. Чаще всего у инертного речь неторопливая, замедленная, мимика и жестикация практически отсутствуют. У того же Н. Г. Гарина-Михайловского в «Гимназистах» дается описание манеры говорить героини, отличающейся сдержанностью, медлительностью: «...Она отвечала не сразу, как будто ее отделяла от говорящего какая-то изолирующая среда, звук через которую проходил не сразу, а нужно было время. Иногда казалось, что она не слышала, но проходило время, и она отвечала так, как будто отвечала себе, но могли слушать и другие».

Контрольные вопросы и задания

1. Почему чаще в числе отстающих в учении оказываются ученики со слабыми и инертными нервными процессами? Могут ли такие школьники при прочих равных условиях хорошо учиться?
2. Назовите положительные стороны учащихся со слабой нервной системой и перечислите ситуации, затрудняющие их работу на уроке.
3. Назовите положительные стороны учащихся с инертными нервными процессами и перечислите ситуации, затрудняющие их работу на уроке.
4. Попробуйте обосновать тезис Б. М. Теплова о том, что «при любом типе нервной системы человек может иметь высокие социальные достижения». Какое значение в этой связи имеет формирование индивидуального стиля деятельности?
5. Сравните психологические портреты школьников с разными природными особенностями нервной системы, приводимые М. К. Акимовой и В. Т. Козловой.

6. Изучите методы и некоторые конкретные экспериментальные методики выявления природных особенностей нервной системы школьников:
- метод наблюдения за поведением учащихся в школе (на уроке, на перемене, в общении с одноклассниками) и их эмоциональных реакций на различные ситуации;
 - метод анкетирования;
 - метод анализа продуктов деятельности;
 - экспериментальный метод;
 - теппинг-тест Е. П. Ильина для установления силы — слабости нервной системы;
 - моторная проба Лачинза (изучение пластичности — ригидности нервных процессов);
 - методика выявления уравновешенности — неуравновешенности нервных процессов.

Раздел II
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА
СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ
ШКОЛЬНИКОВ

Тема 5

Характеристика развития когнитивной сферы отстающих в учении детей

Особенности познавательных процессов младших школьников с низкой успеваемостью.

Психологические особенности «средних» учащихся.

Особенности когнитивного развития учащихся VII–X классов.

Интеллектуальная пассивность.

Основные понятия для усвоения

Интеллектуальная пассивность — это сниженный уровень интеллектуальной деятельности, обусловленный в основном особенностями воспитания и проявляющийся в недостаточной сформированности интеллектуальных умений, в негативном отношении к умственному напряжению, в использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных заданий.

Когнитивная сфера — система познавательных процессов, обеспечивающая переработку (преобразование, хранение и воспроизведение) поступающей информации.

Метод «проб и ошибок» — порочный прием учебной работы, состоящий в бездумном, случайном выборе учеником способа решения учебного задания. В случае неудачного выбора попытки действовать наугад продолжают. При случайном выборе правильного решения процесс поиска прекращается.

Отставание в учении — это конечный результат интегрального воздействия, как правило, нескольких, разных по степени сложности причин. Несмотря на различие причин неуспеваемости у разных школьников, учащиеся с трудностями в обучении имеют достаточно много одинаковых черт и особенностей, что позволяет дать им общую психологическую характеристику.

Категории слабоуспевающих и неуспевающих школьников:

- дети с умственной отсталостью (легкая степень олигофрении);
- дети с временной задержкой психического развития;
- педагогически запущенные дети;

- дети с ослабленным слухом и зрением;
- дети в целом с нормальным психическим развитием, но имеющие недостаточный уровень сформированности отдельных психических функций либо по уровню их развития относящиеся к нижней границе нормы. Именно эта, последняя, группа отстающих в учении школьников и будет находиться в центре нашего внимания.

Их *общая характеристика* состоит в следующем. Они обычно не принимают активного участия в работе класса, не обнаруживают склонности к самостоятельному умственному труду, характеризуются более низким уровнем работоспособности, чем хорошо успевающие одноклассники. Они медленнее воспринимают материал и требуют длительного времени для его осмысления. Знания усваиваются этими детьми неполно, без достаточного осмысления, часто лишь весьма поверхностно или совсем не усваиваются. Дети не умеют применять имеющиеся знания в новых условиях учебной работы.

К числу конкретных трудностей слабоуспевающих учеников относятся, в частности, низкий уровень развития умения планировать (за составление плана к прочитанному тексту слабоуспевающие набрали в 1,4 раза меньше баллов, чем хорошо успевающие), значительные затруднения у них вызывает необходимость устанавливать логические связи между частями усваиваемого содержания, отделять главное от второстепенного.

Темп усвоения и выполнения заданий у них бывает более медленный, чем у остальных учеников. Так, по данным Ю. К. Бабанского, переписывание текста из 50 слов слабоуспевающие школьники выполняли в 1,5 раза медленнее, при этом допустили в 3 раза больше ошибок, чем хорошо успевающие. Темп чтения у них в 1,7 раза ниже, чем у хорошо успевающих учащихся, а темп вычислений — в 2 раза ниже, чем у их одноклассников с более высокой успеваемостью.

Естественным и закономерным результатом такого низкого качества учебной деятельности является все возрастающее отставание этих школьников от одноклассников в усвоении учебной программы и, как следствие, низкая общая успеваемость этих учеников.

Стремясь выполнить задания, они прибегают часто к наиболее легкому для них механическому заучиванию и бездумному выполнению упражнений. В их работе выступает стиль «проб и ошибок», который, к сожалению, нередко на начальных этапах обучения приводит к положительному результату. Такую «маскировку» учитель часто не замечает, положительно оценивает выполнение таким образом учебных заданий, что ведет к закреплению этого порочного стиля учебной работы.

Ребенок шел «наощупь», без понимания и осмысления того, что делает. И хотя он, так или иначе, пришел к правильному ответу, не знает, не понимает, не может объяснить, почему выполненные им действия оказались верными. Поэтому даже правильное решение не продвигает такого ученика в усвоении материала и не способствует его умственному развитию.

Отставание в интеллектуальной работе усиливается нарастающими эмоциональными отрицательными переживаниями. Постоянные неудачи, упреки родителей, учителей вызывают сначала огорчение, затем переживание безнадежности и равнодушия, появляется неуверенность в своих силах, формируется низкая самооценка. Учение становится для них пыткой. Малоэффективные способы учебной работы приводят к возникновению отрицательного отношения ребенка к учению и к школе, к потере чувства собственного достоинства.

«Напрасный безрезультатный труд и для взрослого становится постылым, оупляющим, бессмысленным, а ведь мы все же имеем дело с детьми. Если ребенок не видит успехов в своем труде, огонек жажды знаний гаснет, в детском сердце образуется льдинка, которую не растопить никакими стараниями до тех пор, пока огонек опять не загорится (а зажечь его вторично — ой как трудно!); ребенок теряет веру в свои силы, застегивается, образно говоря, на все пуговицы, становится настороженным, ощетиливается, отвечает дерзостью на советы и замечания учителя. Или еще хуже: чувство собственного достоинства у него притупляется, он свыкается с мыслью, что ни к чему не имеет способностей. Сердце охватывает гнев и возмущение, когда видишь такого равнодушного, безропотного ребенка, готового терпеливо слушать хоть целый час назидания учителя, абсолютно безразличного к словам товарищей: ты отстающий, ты останешься на второй год... Что может быть безнравственнее, чем подавить в человеке его чувство собственного достоинства!» (Сухомлинский В. А., 1969б. — С. 142).

Характеристика познавательной деятельности слабоуспевающих школьников

Несмотря на все трудности в учении, на порой значительные недостатки в развитии познавательной деятельности слабоуспевающих школьников, они, как ни удивительно это может показаться на первый взгляд, обладают существенным внутренним скрытым интеллектуальным потенциалом, наличие которого позволяет весьма оптимистично подходить к работе с ними и раскрытие которого становится важной задачей учителя. Проявляется же он, однако, только в условиях реализации

индивидуального подхода к школьникам с трудностями в обучении. И они при этом нередко продвигаются вперед значительно больше, чем даже хорошо успевающие школьники. Это говорит о том, что слабоуспевающие учащиеся более зависимы от методов преподавания, чем хорошо успевающие, которые нередко успешно учатся и развиваются даже в условиях использования учителем низкоэффективных методов обучения, заимствуя из обучения больше, чем учитель им сознательно дает. Продвижение же слабоуспевающих учащихся может быть достигнуто только за счет правильно организованного обучения, основанного на принципах индивидуального подхода.

Как показали исследования немецких психологов под руководством Й. Ломпшера, у младших школьников с разной школьной успеваемостью различия проявляются и на физиологическом уровне, в частности, в деятельности сердечно-сосудистой системы: при умственной нагрузке у слабоуспевающих учеников не наблюдается, например, того подъема частоты сердечной деятельности и уровня кровяного давления, как симптома повышения психофизиологической активности, который характерен для хорошо успевающих учащихся. Недостаточная активность в принятии и решении умственных задач сама становится причиной неудовлетворительного дальнейшего развития психических процессов.

Восприятие. Уже при решении задач на восприятие и наблюдение слабоуспевающие учащиеся дали худшие результаты, чем их сверстники, так как они часто ограничиваются указанием одних лишь резко выделяющихся признаков объектов, не проявляя стремления систематически их анализировать. Ясно, что это приводит к фрагментарности и поверхностности знаний детей, что особенно отчетливо проявляется в ситуациях оперирования этими знаниями при решении различных задач.

Внимание. Легко отвлекаемое внимание, пониженная работоспособность при интеллектуальной деятельности в целом, при овладении новым способом действий и наличии отвлекающих факторов, определенные трудности возникают и при необходимости распределять внимание. Однако длительное выполнение хорошо знакомых им действий (списывание, решение примеров на отработанное правило) утомляет их в малой степени.

Память. У слабоуспевающих школьников непосредственная память на материал, хорошо знакомый в прошлом (слова, двузначные числа, описание жизни волка и лисы), не ниже, чем у других учащихся. Однако когда нужно запомнить и воспроизвести материал, требующий осмысления, они не только воспроизводят значительно меньше, чем другие, но и само содержание другое: они удерживают в памяти по преимуществу бросающиеся в глаза несущественные детали или

положения, знакомые им ранее, опустив те части, где дается обобщенное изложение нового.

При запоминании действуют чисто механически, многократно повторяя, «зубря» учебную информацию. Не осмысливая материал, подлежащий запоминанию, они запоминают много несущественного, поэтому при воспроизведении превалируют внешние детали, а закономерные связи упоминаются редко. При этом сам процесс механического запоминания оказывает негативное воздействие на личность ученика в целом. В. А. Сухомлинский отмечал, что зубрежка — большой враг не только ума, но и нравственности. При бездумном заучивании исчезает личность как активная творческая сила. «Зубрежка пагубно отражается на моральном облике воспитанника. Выполняя изо дня в день в течение многих лет эту тяжелую, но бессмысленную работу, ученик получает неправильное представление об умственном труде вообще, ненавидит учение. В конце концов он перестает трудиться» (Сухомлинский В. А., 1975. — С. 100).

«Каждому известно, как мучительно переносит любой ребенок насильственную операцию над его мозгом — “зазубривание”, “вдалбливание”. Ребенок не случайно, не из каприза, переживает “вдалбливание” как насилие. Дело в том, что мозг не нуждается в повторениях, в специальном заучивании, если человек имеет дело с непосредственно для него понятным, интересным и нужным. “Вдалбливать” приходится только то, что человеку непонятно, неинтересно и не нужно, то, что не находит никакого отзвука и эквивалента в его непосредственном жизненном опыте и никак из него не вытекает» (Ильенков Э. В., 1995. — С. 287–288).

Особенности произвольного запоминания слабоуспевающих школьников позволяют указать на причину, заставляющую их прибегать к таким непродуктивным приемам — это недостатки их мыслительной деятельности.

Мышление. Особенно низким оказывается у слабоуспевающих школьников уровень мыслительных операций анализа и обобщения, что приводит школьников к большим затруднениям при решении задач, содержащих не только необходимые, но и излишние, несущественные данные. При выполнении заданий трудности касаются не столько выделения существенных признаков, сколько абстрагирования от несущественных. Слабоуспевающие учащиеся испытывают большие затруднения, когда решение задач требует проявления гибкости (переключения с одного хода мыслей на другой, иногда обратный; понимание относительности в связях и признаках объектов и др.). Складывающиеся системы знаний у слабоуспевающих учащихся отличаются меньшей дифференцированностью, и поэтому они испытывают затруднения в тонком разграниче-

нии сходного учебного материала, требующего выполнения разных действий и использования различных учебных приемов.

Слабоуспевающие учащиеся в недостаточной мере осознают свою собственную умственную деятельность, плохо владеют ее рациональными способами и методами и недостаточно подготовлены к адекватному их применению в различных ситуациях, менее самостоятельно, чем хорошо успевающие, организуют свою деятельность и контролируют себя. Ясно, что это не может не повлиять на умение справляться с требованиями учебного процесса.

Психологические особенности «средних» по успеваемости школьников

Большую часть в каждом классе составляют ученики, не демонстрирующие особых успехов в учении, ученики, которых учителя характеризуют как среднеспособных, средних, «сереньких», но в то же время не доставляющих учителю особых хлопот ни по успеваемости, ни по поведению. Именно поэтому они оказываются вне зоны активного внимания учителя. Таких школьников принято называть «средними».

Эта группа учащихся усилиями учителя в значительной мере обезличена. Их общей отличительной чертой является неуверенность в себе, в своих знаниях. «Средние» ученики обладают, однако, достаточными возможностями для учения, их интеллектуальный потенциал порой не ниже, чем у одноклассников с более высокой успеваемостью, но они характеризуются мало заметными для окружающих достижениями, не явно демонстрируют свой прогресс в обучении. И они почти с самого начала получают оценку учителем своих способностей как средних, что не является в дальнейшем стимулом к улучшению своей учебной деятельности и отрицательно сказывается на представлении детей о самих себе. Некоторых учеников такая усредненная оценка учителя устраивает, у других на этой основе формируется чувство собственной неполноценности и пассивность в отношении к учению, у третьих — появляется активное сопротивление ей, проявляющееся, в том числе, и в нарушениях поведения.

Психологические проблемы «средних» учеников состоят не в их невысокой успеваемости, даже не в нераскрытии их внутреннего интеллектуального потенциала, а в том, что их обучение и личностное развитие осуществляются в неблагоприятных условиях расхождения их самооценки и оценки учителем их *личностных качеств*. Дело в том, что, справедливо оценивая учебные способности этих школьников как средние (и ученики с этим в целом соглашаются), учитель неправомерно,

в силу своего незнания их внутреннего мира, переносит эту оценку на их личностные качества, характеризуя этих детей как «средненькие», «серенькие» личности, и соответствующим образом к ним относится. Такое отношение формирует и самовосприятие ребенка: его восприятие себя как «среднего» ученика может спроецироваться и на восприятие себя как «средненькой» личности со всеми вытекающими последствиями: низким уровнем притязаний и заниженной самооценкой, ограниченным кругом духовных потребностей, неуверенностью в своих силах.

На самом же деле, как показало их психологическое изучение, «средние» школьники — достаточно разнородная группа учащихся, характеризующаяся многообразными внешкольными интересами и увлечениями, далеко не «серыми» в личностном плане. Но до тех пор, пока учащихся со школьными достижениями субъективного характера будут нивелировать и обезличивать, до тех пор, пока к ним в полной мере не будет применяться индивидуальный подход, проблема школьной неуспеваемости будет постоянно актуальной, поскольку именно эти школьники являются тем «источником», который постоянно подпитывает неубывающую группу неуспевающих детей. Необходимо поддерживать и одобрять любые достижения ребенка в учении, чтобы создавались благоприятные условия для формирования адекватной самооценки школьника, для становления его индивидуальности (Соколова И. М., 1994).

Особенности когнитивного развития учащихся VII–X классов

Совершенно очевидно, что недостаточный уровень развития познавательной сферы учащихся создает существенные затруднения в успешном усвоении ими учебных знаний и негативно влияет на их школьную успеваемость. Задача выявить уровень когнитивного развития подростков и старших школьников из г. Москвы, Орши, Суздаля была поставлена перед исследованием, проведенным группой психологов под руководством И. В. Дубровиной, результаты которого были опубликованы в 1988 году (Особенности обучения... 1988).

Результаты изучения познавательной сферы подростков VII–VIII классов показали, что 50–53 % учащихся имеют низкий уровень сформированности интеллектуальных умений, значит, они постоянно испытывают трудности при усвоении учебного материала. Особенности трудности у них возникают при осуществлении операций классификации и обобщения (в основу кладется второстепенный признак или слишком широкое определение). Недостаточный уровень развития имеют опера-

ции сравнения и аналогии. В среднем у 46 % подростков не сформирована в целостном виде способность действовать в уме, а приблизительно у 10 % учащихся нет даже исходных предпосылок этой деятельности. Смысловая память развита на низком уровне, но ее эффективность больше, чем механической памяти.

У старших школьников (IX–X классы) в интеллектуальной сфере выявлено недостаточное умение выделять существенные признаки. По сравнению с подростками отмечается незначительное продвижение только по общей осведомленности. Примерно 10 % учащихся имеют низкий уровень развития интеллектуальной сферы. Основные недостатки их мыслительной деятельности состоят в том, что при установлении ассоциаций старшеклассники подменяют анализ привычными ассоциативными связями; при обобщении используют слишком общие категории. Ниже (табл. 2) приведены некоторые результаты этого исследования, касающиеся количества учащихся VII–X классов с недостаточным уровнем развития интеллектуальной деятельности и в связи с этим закономерно испытывающих существенные трудности в обучении.

Таблица 2

Результаты изучения уровня интеллектуального развития подростков и старших школьников (данные получены в исследовании под руководством И. В. Дубровиной)

Класс	Недостаточный уровень интеллектуального развития	Недостаточное развитие способности действовать в уме	Недостаточное развитие абстрактного мышления
VII	32 %	57,8 %	95 %
VIII	22 %	34,7 %	95,6 %
IX	14 %	8,9 %	90,1 %
X	6 %	7,2 %	80,8 %

Как отмечено выше, эти данные получены в середине 80-х годов прошлого века. Однако считать, что в настоящее время положение существенно улучшилось, оснований нет. Л. Н. Басова в исследовании 2004 года, изучая уровень интеллектуального развития IX-классников Москвы, Самары, Ростова-на-Дону, получила результаты, аналогичные тем, которые получены группой И. В. Дубровиной. Она нашла, что по-прежнему на недостаточно высоком уровне находится интеллектуальное развитие старшеклассников в целом, а мыслительные операции обобщения и аналогии выполняются ими даже намного хуже, чем их сверстниками 20 лет назад (Басова Л. Н., 2004).

Интеллектуальная пассивность

Среди неуспевающих школьников можно выделить определенную категорию детей, которые характеризуются отсутствием необходимого уровня познавательной активности. Л. С. Славина назвала детей, отличающихся этой особенностью, «интеллектуально пассивными». Интеллектуально пассивные школьники отличаются нормальным интеллектуальным развитием, которое легко обнаруживается в игре и практической деятельности. Однако в учении они производят впечатление крайне неспособных, даже иногда умственно отсталых, так как не могут справиться с самыми элементарными учебными заданиями. Например, один из первоклассников, обследованный Л. С. Славиной, не мог ответить на вопрос, сколько будет, если к одному прибавить один. Он отвечал то 5, то 3, то 10 до тех пор, пока она не перевела эту задачу в чисто практическую плоскость. Она спросила: «Сколько у тебя будет денег, если папа даст тебе 1 рубль и мама даст 1 рубль?» На этот вопрос мальчик ответил, почти не задумываясь: «Конечно, два!»

Анализируя особенности интеллектуальной деятельности этой группы школьников, Л. С. Славина приходит к выводу, что самостоятельная интеллектуальная задача, не связанная с игрой или практической ситуацией, не вызывает у этих детей интеллектуальной деятельности. Они не привыкли и не умеют думать, для них характерно наличие отрицательного отношения к умственной работе и связанное с этим отрицательным отношением стремление избежать активной мыслительной деятельности. Поэтому в учебной деятельности при необходимости решать интеллектуальные задачи у них появляется стремление использовать различные обходные пути (заучивание без понимания, угадывание, стремление действовать по образцу, пользование подсказкой и т. д.).

Описаны два вида интеллектуальной пассивности (Орлова Л. В., 1991):

- 1) интеллектуальная пассивность как следствие несформированности приемов интеллектуальной деятельности;
- 2) интеллектуальная пассивность как следствие негативного развития мотивационно-потребностной сферы личности.

По широте проявления различают общую и частичную (избирательную) интеллектуальную пассивность.

Показателями интеллектуальной пассивности являются: отсутствие инициативы в интеллектуальной деятельности; прекращение умственной работы при отсутствии значимого подкрепления; избегание интеллектуального напряжения; отсутствие «умственного удивления»; низкая работоспособность в этой области.

По характеру интеллектуальной пассивности выделяют следующие группы детей.

1. *Группа «операционально-технической» интеллектуальной пассивности.* Учащиеся характеризуются пробелами в знаниях, неумением применять их на новом материале, отсутствием умений и навыков организации учебной работы, отсутствием привычки самостоятельно выполнять задания. Доминирующими проявлениями интеллектуальной пассивности у этой группы детей являются: шаблонность в интеллектуальной деятельности; наличие избыточных действий и несущественных вопросов по ходу работы; использование обходных путей или неуместных приемов выполнения задания; предпочтение репродуктивной деятельности и простых, знакомых заданий.
2. *Группа «мотивационной» интеллектуальной пассивности.* Отличительные особенности этой группы детей состоят в: выборе преимущественно легких путей достижения цели; незаинтересованности в работе; стремлении получить быстрый результат без достаточного осмысливания; дискомфортом эмоциональном состоянии в ситуации интеллектуального напряжения.
3. *Группа «частичной», или избирательной, интеллектуальной пассивности* может проявляться в отношении отдельных видов работы или в отношении некоторых учебных дисциплин.
4. *Группа общей, или «разлитой», интеллектуальной пассивности.* Учащиеся этой группы не проявляют любознательности, не желают получать новые знания, избегают умственного напряжения.

Поскольку умственные задачи в учебной деятельности возникают очень часто, интеллектуальная пассивность этих детей особенно ясно обнаруживается именно в этой деятельности. Если же от ребенка требуется выполнение аналогичных умственных операций для решения практических задач, эта интеллектуальная пассивность не проявляется.

Интеллектуальная пассивность связана с определенными внешними воздействиями. Она имеет приобретенный, обусловленный воспитанием характер, условно-рефлекторное происхождение.

В дошкольном возрасте происходит перестройка умственной деятельности — в дошкольном возрасте ребенок научается вычленять познавательную задачу. Характерным выражением этого являются бесконечные «почему» дошкольника. Эти вопросы свидетельствуют не только о способности ставить или решать познавательные задачи, а о наличии общего познавательного отношения к окружающей действительности, которое возникает у детей к концу дошкольного возраста. Таким образом, помимо общего интеллектуального развития, выражающегося

в количестве знаний, в запасе представлений, в умении ребенка думать, запоминать и понимать преподносимый ему в обучении материал, интеллектуальная готовность к школьному обучению включает еще одну сторону интеллектуальной деятельности, заключающуюся в общем развитии, то есть прежде всего в дифференциации собственной интеллектуальной активности ребенка. Она выражается в том, что приходящий в школу ребенок должен уже уметь и любить решать интеллектуальные задачи, а также уметь их вычленять и ставить, должен уметь над ними думать; должен иметь общее познавательное отношение к окружающей его действительности и привычку к интеллектуальной деятельности (А. В. Запорожец).

Необходимо создание таких условий, которые требуют и предоставляют ребенку достаточную практику собственной интеллектуальной деятельности. Интерес к окружающему возникает, когда активное участие интеллектуальной деятельности в жизни ребенка обеспечено воспитателями уже с самого раннего возраста.

Причины возникновения интеллектуальной пассивности лежат в недостатках воспитания: дети не имели в течение дошкольного детства ни правильной организации, ни достаточной практики интеллектуальной деятельности (незначительное участие собственно интеллектуальной деятельности, отсутствие побуждений к интеллектуальной деятельности). Иногда существуют объективные условия этого: они не посещали детский сад, а родители не могли создать дома соответствующие условия. Поэтому вырабатывается предпочтение к такой деятельности, которая не требовала выделения в самостоятельную задачу интеллектуальной работы. На первых порах при очень простых интеллектуальных заданиях им это удавалось, и благодаря этому психологически они еще более закреплялись в условиях отсутствия практики собственной интеллектуальной деятельности. Итак, в результате недостатков дошкольного воспитания, выражающихся в отсутствии правильно организованной практики интеллектуальной деятельности, дети пришли в школу с существенными проблемами в умственном развитии, со своеобразной неготовностью к школьному обучению. Поскольку школьное обучение специально не учитывало этой особенности, оно и не могло ее преодолеть.

У детей с интеллектуальной пассивностью:

- 1) арифметические операции существуют только как реакции в системе игровой или практической деятельности и не дифференцированы, не выделены в самостоятельную реакцию в ответ на самостоятельный раздражитель, интеллектуальную задачу;
- 2) требование учителя выполнить известное задание приобретает у этих детей характер задания получить известный результат лю-

бым, хотя бы и «окольным» путем, то есть тоже не связывается с собственно интеллектуальным действием.

Следовательно, общий дефект их воспитания и дефект их интеллектуального развития — из игровой деятельности или практических заданий не была дифференцирована собственно интеллектуальная задача как раздражитель самостоятельной интеллектуальной деятельности; затем, в начале школьного обучения, это не было замечено. И в содержании общего поручения учителя «выполнить задание» не были дифференцированы задания «решить задачу» и «получить результат» (чего можно достигнуть и не решая задачи).

В неблагоприятных семейных и школьных условиях (очень занятые родители, неопытный учитель) вырабатываются именно эти неинтеллектуальные способы исполнения заданий (угадывание, списывание, улавливание подсказок и т. д.). Поскольку на первых порах учащийся мог ими обходиться, эти «окольные» неинтеллектуальные реакции подкреплялись и закреплялись. При переходе к более трудным заданиям «обходные реакции» оказались недостаточными и стали приносить ученику при всем его старании «выполнить задание учителя» только неудачи и неприятности. Теперь они стали вызывать у него защитную реакцию ухода, отказа от интеллектуальной деятельности в ее самостоятельной учебной форме. Таким образом, к недифференцированности интеллектуальной задачи как специфического раздражителя самостоятельной интеллектуальной деятельности присоединилась отрицательная реакция на такую собственно интеллектуальную задачу. Вот откуда «интеллектуальная пассивность» этих детей в учебных занятиях, доходящая до сознательного ухода от них.

Как преодолеть интеллектуальную пассивность в условиях выполнения учебных задач? Л. С. Славина рекомендует следующее.

Решение задачи умственным путем должно стать для ребенка средством достижения практической или игровой деятельности, к которой он очень стремится.

Эксперимент № 1 со счетом в уме — удалось вызвать интеллектуальную активность, выразившуюся в том, что ученики начали решать задачи, которые вовсе не решали в учебных занятиях. Но эта интеллектуальная активность проявлялась пока еще только в игре. Когда на втором или третьем занятии детям предлагали снова без игры решать такие же задачи, они опять делали много ошибок, отвечая наугад.

Замечено, что в занятиях, проведенных сразу же после дидактической игры, первые задания ребенок выполняет так же успешно, как и в игре, лишь постепенно переходя к обычному способу решения

задач в занятиях — обнаруживается какое-то «остаточное влияние» игры на последующую учебную деятельность.

Эксперимент № 2 — заставить ребенка сначала в игре, а потом и без игры овладеть новым приемом, требующим от него более активной интеллектуальной деятельности. Теперь обязательное условие выигрыша — употребление того нового приема, которым каждый испытуемый должен был овладеть: выигрывает не просто правильно решивший задачу, а только при помощи нового приема.

Сначала дети применяли новые способы только в игре, возвращаясь в занятиях без игры к старым приемам, а затем через несколько (от 4 до 7) занятий эти приемы использовались ими и при решении задач в занятиях без игры.

Тексты

для самостоятельного изучения

Славина Л. С. Изучение неуспевающих школьников и индивидуальный подход в работе с ними¹

Итак... интеллектуально пассивные дети — это дети, не прошедшие в течение жизни до школы определенный путь умственного развития, не умеющие совершать ту мыслительную работу, которая строится на основе умственных знаний и умений и которая необходима при обучении.

Материалы подтвердили это предположение. Основной пробел в воспитании изучаемых в этом исследовании детей, как выяснилось из полученных данных, заключался в том, что они в течение дошкольного возраста не имели ни правильных условий умственного развития, ни достаточной практики интеллектуальной деятельности. Изучение истории развития этих детей позволило установить, что для одних детей в большей, для других — в меньшей степени была характерна такая организация их жизни, в которой требовалось очень незначительное участие собственно интеллектуальной деятельности ребенка и которая его к этой деятельности не побуждала.

Изучение интеллектуально-пассивных детей установило, что у них отсутствуют те интеллектуальные умения, знания и навыки, которые предполагаются существующими у всех детей к моменту поступления в школу и на основе которых учитель начинает строить обучение. На-

¹ В кн.: Славина Л. С. Трудные дети / Под ред. В. Э. Чудновского. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — С. 141–153.

пример, у большинства детей I класса, проявивших в учебной работе ярко выраженные черты «интеллектуальной пассивности», было обнаружено отсутствие таких умений в оперировании числами, без которых невозможно усвоить действия сложения и вычитания в уме; несмотря на возможность назвать по порядку все числа от единицы до десяти, эти дети не знали, какое число в числовом ряду находится перед данным числом или после него, не понимали, что из двух стоящих рядом чисел одно больше или меньше другого на единицу, не умели отсчитать от данного числа несколько единиц, не владели обратным счетом от десяти до единицы.

Совершенно очевидно, что возможность детей назвать числа подряд от единицы до десяти (а это, между прочим, часто единственное знание, наличием которого интересуется учитель перед началом систематического обучения арифметике) еще не свидетельствует о том, что у них имеются умения, необходимые для дальнейшего обучения арифметике. Понятно также, что при таких знаниях, с которыми эти дети приходят в школу, они в состоянии овладеть только одним приемом действия как при сложении, так и при вычитании и принципиально не в состоянии овладеть другими приемами. Прием, которым они пользовались, действительно основывался на единственном имеющемся у них умении отсчитывания предметов, начиная счет всегда от единицы. При сложении они отсчитывали сначала одно слагаемое, затем отдельно второе и затем, соединяя их вместе, пересчитывали все от единицы. При вычитании они совершали то же, но в обратном порядке. Сначала отсчитывали число палочек, равное уменьшаемому. Затем от этого числа отсчитывали число палочек, равное вычитаемому, а затем пересчитывали, начиная с единицы, оставшиеся палочки. Ясно, что без наличия некоторых представлений и знаний о соотношении чисел внутри числового ряда не могло быть и речи об усвоении и овладении надлежащими приемами счета в уме.

Посмотрим теперь, что происходит с этими детьми в процессе обучения.

Несмотря на отсутствие необходимой подготовки, трудности для большинства из этих детей начинают выступать не с самого начала обучения, а значительно позже. Это объясняется теми условиями, в которых вначале протекает учебная деятельность школьника, и теми требованиями, которые встают перед ними в обучении.

С первых же дней дети сталкиваются в своей работе с учебными заданиями, требующими различного участия интеллектуальной деятельности. Целый ряд заданий не требует для своего выполнения ни активной умственной деятельности, ни активного умственного напряжения.

Сюда относятся, например, все правила поведения ребенка на уроке при предъявлении ему учебного задания, правила пользования учебными пособиями (например, как и когда пользоваться той или иной книгой, что писать в тетради, как держать ручку, как приготовить и куда убрать после использования счетные палочки, разрезную азбуку), а также многие другие моменты учебной жизни ребенка. Следует также отметить, что не только в этих подготовительных действиях, но и почти во всех учебных заданиях, для выполнения которых уже необходимо включение собственно мыслительной работы, всегда имеются такие этапы, которые для своего выполнения почти не требуют размышления, соображения, активной интеллектуальной работы.

Проанализируем с этой точки зрения такое задание, как решение обычного арифметического примера, с которым первоклассник имеет дело почти в самом начале обучения. В этом задании для начинающего школьника имеется много различных еще не автоматизировавшихся моментов, которые именно потому, что они еще не автоматизировались, представляют для него ряд самостоятельных задач. Так, он должен раскрыть тетрадь, списать с доски дату занятий, найти в книге указанную учителем страницу и пример, переписать его в тетрадь, отступив определенное количество клеток сверху и сбоку, и, наконец, произведя вычисление в каждой строчке, написать ответ. Вся работа должна быть выполнена аккуратно. Тут перед ребенком снова встает ряд требований: цифры должны быть написаны правильно, красиво, не выходить за строчку, не должно быть клякс, помарок.

Совершенно очевидно, что участие интеллектуальной деятельности в выполнении каждого из этих этапов неодинаково. Не подлежит сомнению, что среди всех стоящих перед ребенком задач вычисление занимает иное место, чем остальные, с точки зрения тех требований, которые здесь предъявляются к его мыслительной деятельности.

Большинство детей I класса действительно именно в вычислении видит самую важную и интересную часть задания. Они выполняют ее самостоятельно, усиленно думая и применяя доступные им приемы счета (считают при помощи пальцев или палочек, иногда считают вслух или шепчут про себя). Некоторые дети вообще начинают выполнять задание именно с сосчитывания. Раньше, чем начать переписывать пример в тетрадь, они с интересом производят вычисление и затем, иногда даже только после повторного напоминания, принимаются за выполнение всего задания.

Однако не у всех учеников дело обстоит таким образом. Те дети, о которых мы говорим, из-за отсутствия у них соответствующих знаний и навыков не в состоянии самостоятельно произвести вычисления. Поэтому, выполняя все части задания так же старательно и теми же при-

емами, что и их товарищи, в выполнении собственно мыслительной операции счета они ведут себя совсем иначе. Задачу вычисления они не отличают от остальных частей задания и выполняют ее так же, как выполняли остальные его части, то есть для решения пользуются такими способами, применение которых не требовало бы от них активной интеллектуальной деятельности.

Вместо того чтобы считать самим, они стремятся найти готовый ответ, то есть списать его с доски, у кого-нибудь из учеников или узнать у учительницы. Они даже и не начинают активно думать над вычислением, а выжидают, когда смогут так или иначе узнать результат. Как не задумывались они над выполнением всех этапов задания, не требующих активного размышления, так не думают они и над последним его этапом (вычислением), решение которого, однако, невозможно без активного, напряженного размышления.

Надо отметить, что при существующих методах обучения эти ученики имеют возможность в течение длительного срока осуществлять имеющееся у них стремление выполнять любую работу, обходясь без самостоятельной активной мыслительной деятельности. Так, ребенок почти всегда может (особенно в начале обучения), получая помощь при малейшем затруднении или сомнении, обойтись без поисков самостоятельного решения задачи. А так как учебная деятельность школьника в самом начале еще очень несложна, то помощь, оказываемая ребенку, часто является преподнесением ему готового ответа, то есть фактически является решением задачи за него.

Например, ребенок имеет возможность, не думая самостоятельно, списать готовый ответ с доски или узнать его от учительницы, так как по большей части учителя, особенно неопытные, сразу отвечают на вопрос ребенка, не требуя, чтобы тот подумал сам. К этому прибавляется и тот факт, что большинство родителей, неправильно понимая помощь в приготовлении домашних заданий, осуществляют ее слишком активно. Подсказывая ответ или указывая путь решения, родители фактически часто выполняют за ребенка трудные для него части задания. Таким образом, уже с самого начала обучения эти дети справляются только с частью учебных заданий.

Вначале дети сами не осознают, что выполняют задание неподходящими для этого средствами. Учитель, не организовав специальной проверки, тоже не в состоянии этого обнаружить. Однако постепенно задания усложняются, от детей начинают требовать в работе все большей самостоятельности, и в конце концов они начинают испытывать и осознавать трудности при выполнении той или иной части учебного задания. Это влечет за собой ряд последствий уже вторичного порядка.

Прежде всего, надо учесть, что маленькие дети приходят в школу с явно выраженным положительным отношением к учению; они стремятся добиться в учении успеха и заслужить похвалу учителя. Поэтому у них возникает стремление обязательно дать ответ на вопрос учителя, обязательно выполнить свое учебное задание. Не умея, однако, справиться с заданием в той его части, в которой требуется решение мыслительной задачи (счет, применение правила, ответ на трудный вопрос), они начинают искать другие, доступные им пути выполнения этого задания, позволяющие обойтись без активной мыслительной деятельности, то есть пытаются запомнить наизусть, не понимая, списать у товарища, воспользоваться подсказкой, угадать, использовать вчерашний ответ.

Таким образом возникают описанные выше обходные пути в выполнении учебного задания. Но и это использование обходных путей, которое у некоторых детей достигает виртуозности, не может, естественно, привести их к успеху.

Неуспех же в учении начинает их глубоко волновать и огорчать. В результате неуспеха и связанных с ним неприятных переживаний у многих детей появляется отрицательное отношение сначала к тем частям задания, которые вызывают неприятные переживания, то есть к собственно интеллектуальным задачам, а потом нередко и к учебной деятельности вообще.

Если учитель по отношению к этим детям не применяет специально разработанной системы учебно-воспитательных мероприятий, дети фактически оказываются предоставленными самим себе, а сами они, как правило, не в состоянии преодолеть трудности, поэтому результат получается очень плохой. Те дети, у которых недостаток интеллектуальных умений и навыков выражен наиболее ярко, не усваивают даже программы I класса. Хотя они присутствуют на уроках, все обучение идет мимо них. Они часто сидят по два-три года в одном классе почти без всякого продвижения и в конце концов попадают во вспомогательные школы. Дети, у которых указанный недостаток выражен менее ярко, кое-как справляясь с программой, с трудом переходят из класса в класс, часто оставаясь по два года в одном классе. Именно эти дети составляют ряды имеющих в каждой школе, в каждом классе «зубрил», неспособных, тупых детей, о которых мы говорили выше.

Таким образом, для преодоления интеллектуальной пассивности необходимо одно новое условие — воспитание у этих детей интеллектуальных умений и обучение их тем знаниям, которыми они не овладели до школы и отсутствие которых является, в конечном счете, причиной их неуспеваемости.

Для того чтобы устранить имеющиеся у этих детей пробелы в первоначальных умениях, навыках и знаниях, было организовано систематическое экспериментальное обучение арифметике, проводившееся индивидуально с каждым испытуемым по специально выработанной методике.

Обучение этих детей отсутствующим у них интеллектуальным умениям не могло быть достигнуто в обычном обучении потому, что у них, как уже было выше указано, отсутствовали такие элементарные понятия и знания о числе, которые, как правило, усваиваются детьми еще в процессе дошкольной жизни.

Обучая испытуемых интеллектуальным умениям в области арифметики, исследователи эмпирически выделили несколько этапов обучения. Однако в процессе исследования выяснилось, что обучение интеллектуально пассивных детей умственным действиям должно иметь именно эту логику, найденную в исследовании эмпирически.

Занятия с этими детьми начинались с обычных методов, практикуемых в школе, то есть им давали предметы, при помощи которых они могли совершать внешнее действие сосчитывания. Однако уже на этом первом этапе обучения обнаружилось, что для того, чтобы испытуемых от такого внешнего действия можно было бы перевести к действию в уме, нужны дополнительные условия.

Отличие от методов обычного школьного обучения заключалось в необходимости научить детей совершать правильное *внешнее действие* с предметами, *аналогичное* тому умственному действию, которому они должны научиться. Только после прочного и хорошего усвоения детьми *правильно построенного внешнего действия* оказывался возможным переход к следующему этапу.

В обычном школьном обучении после действия с предметами переходят к счету в уме. Однако у этих детей переход к счету в уме сразу после действия с предметами не совершался. И это понятно, так как этот переход от внешнего действия к действию в уме очень труден и не совершается автоматически. Поэтому понадобилось ввести *промежуточный этап* обучения, который заключался в том, что испытуемые действовали уже в уме, без внешних предметов, но совершали еще полное *развернутое действие*, руководствуясь образами предметов, сопровождая свое действие речью вслух.

В школьной практике при обучении тем или иным приемам второй этап, как правило, пропускается большинством учителей. Но с интеллектуально пассивными детьми большое принципиальное значение имеет именно этот этап, то есть действие уже в уме, вслух и без предметов, но с сохранением всей структуры полного развернутого действия с предметами.

Для этих испытуемых переход к сокращенному действию в уме без данного промежуточного этапа оказался невозможным. Попытки сократить этот этап в обучении показали, что ребенок при этих условиях не усваивал правильных приемов счета в уме, и к этому действию вслух все равно приходилось возвращаться.

Таким образом, в исследовании мы пришли к установлению трех стадий, которые должно пройти обучение интеллектуально-пассивных детей умственным действиям, а именно:

- 1) обучение ребенка *внешнему действию* с предметами, построенному аналогично тому интеллектуальному действию, которому его должны были обучить;
- 2) совершение ребенком этого действия вслух, в *воображаемом плане*, при оперировании не реальными предметами, а их образами;
- 3) совершение этого интеллектуального действия *в уме*.

На третьем этапе становились возможными сокращения действия, что сказывалось, прежде всего, на времени протекания всего действия, которое сокращалось иногда в 10–15 раз (вместо 45–50 с ребенок начал выполнять ту же операцию за 3–4 с).

Итак, построив у этих детей внешнее действие с предметами аналогично тому умственному действию, которому обучали ребенка, исследователи сумели совершить активно организованный закономерный перевод этого внешнего действия во внутреннее умственное действие.

Найденный эмпирически в этом исследовании метод обучения не является специфическим только для обучения арифметическим умственным действиям, а имеет более общее значение. Это доказывается тем, что он оказался также эффективным и для обучения интеллектуально пассивных детей чтению.

Использование этого приема привело к положительному результату. Всех испытуемых удалось в относительно короткий срок (от 20–25 занятий) обучить тем интеллектуальным знаниям и умениям, отсутствие которых препятствовало успешному обучению.

Контрольные опыты, проведенные с этими испытуемыми с целью выяснения, приобрели ли они возможность после проведенного специального обучения усваивать учебный материал в условиях обычного школьного обучения, показали, что дети, которых ранее считали не способными к арифметике и которые систематически не успевали по этому предмету, оказались способными усваивать весь арифметический материал наравне с остальными детьми. Следовательно, эти исследования показали, что описанные выше недостатки мыслительной деятельности интеллектуально пассивных детей I класса явились следствием пробле-

лов воспитания. Они показали также, каким путем при правильной системе учебно-воспитательной работы с такими учениками эти недостатки могут быть преодолены.

Однако в тех случаях, когда в процессе учебно-воспитательной работы описанные особенности своевременно не преодолены, то есть когда учитель вовремя, в самом начале обучения, не обращает должного внимания на этих детей и не организует по отношению к ним специальной системы воспитательных воздействий, в этих случаях вся учебная деятельность таких детей строится неправильно и страдает недостатками, описанными выше.

Имеющиеся данные по наблюдению и изучению неуспевающих школьников старших классов, проявляющих, по мнению учителей, неспособность к учению, дают основание предполагать, что и здесь имеется такого же рода интеллектуальная пассивность, как и у изученных в описанном исследовании школьников I класса.

В каком бы классе школы (с I по VII) ни встречались неуспевающие или слабо успевающие школьники, проявляющие в своей учебной деятельности интеллектуальную пассивность, почти всегда можно обнаружить еще с первого года их обучения изучаемые особенности интеллектуальной деятельности в той или иной форме. Собственно говоря, при изучении неуспевающих школьников, прежде всего, мы столкнулись с этой особенностью у школьников IV, V, VI, VII классов. Однако то обстоятельство, что корни неуспеваемости у этих учеников всегда тянутся с I класса, побудило сосредоточить исследование именно на первоклассниках.

Таким образом, есть все основания предполагать, что описываемые особенности учебной деятельности, приводящие к неуспеваемости, обусловлены сохранившимися с первых лет обучения и не преодоленными недостатками в интеллектуальном развитии этих школьников.

Из сказанного совершенно очевидно, что и в тех случаях, когда школьники сохраняют описываемые неправильные способы учебной деятельности в старших классах, преодолеть у них интеллектуальную пассивность также возможно.

Однако здесь надо учесть следующие два обстоятельства. Во-первых, поскольку наличие интеллектуальной пассивности бывает связано с отсутствием определенных интеллектуальных умений, эта пассивность имеет специфический характер в каждой отдельной области знаний. Поэтому и преодоление интеллектуальной пассивности, и связанное с этим повышение умственной активности в учебной работе в известной мере может осуществляться отдельно по отношению к разным

предметам учебной программы и для каждого предмета своими собственными конкретными методами.

Во-вторых, характер интеллектуальной пассивности меняется также в зависимости от того, на каком этапе обучения находится ребенок, каковы были конкретные условия обучения данного школьника, как формировалась его личность. Очень часто конкретная картина учебной деятельности этих детей в старших классах бывает различна. Поэтому и пути преодоления интеллектуальной пассивности в старших классах более сложны и многообразны.

Для школьников старших возрастов нет еще строго разработанной методики преодоления интеллектуальной пассивности по отдельным предметам и классам. Дело каждого учителя, понимающего причины происхождения интеллектуальной пассивности и пользующегося принципами, лежащими в основе способов ее преодоления, в каждом конкретном случае строить индивидуальную методику обучения интеллектуально-пассивного ученика.

Имеющийся уже в настоящее время опыт работы показал, что преодоление интеллектуальной пассивности в какой-либо области у старших учеников возможно, если начинать с обучения их элементарным знаниям и умениям в этой области. Иногда даже приходится обращаться к тем первоначальным знаниям и умениям, которым этих учеников обучали несколько лет тому назад, но которыми они тогда не овладели. Например, в некоторых случаях приходится возвращаться к понятиям «параллель» и «меридиан», «долгота» и «широта» (география), или к понятиям «подлежащее» и «сказуемое» (русский язык), или к приемам сложения и вычитания (арифметика), несмотря на то, что школьники обучаются уже в VI, VII или даже VIII классах.

Преодоление интеллектуальной пассивности в старших возрастах наталкивается на значительные трудности. Во-первых, очень трудно выправить пробелы или неправильно сформировавшиеся и уже автоматизировавшиеся действия и умения старшего школьника. Во-вторых, преодоление интеллектуальной пассивности часто наталкивается на чрезвычайное, иногда даже бессознательное упорство самих учеников, не желающих и не умеющих отказаться от способов умственной работы, ставших для них привычными. Это сопротивление становится понятным, если учесть, в течение скольких лет, дней и часов упорного труда у них вырабатывались соответственные привычки.

Надо, однако, отметить, что при настойчивости учителя ему всегда удается добиться необходимых результатов. Это объясняется тем, что интеллектуально пассивные ученики, испытывая большие трудности

в усвоении учебного материала, затрачивая, как описано было выше, очень много труда и времени, все же не добиваются положительных результатов в своей учебной деятельности. Поэтому раньше или позже они перестают сопротивляться той перестройке, которая облегчает им труд и приводит к лучшим результатам.

Таким образом, крайне ошибочным является мнение многих учителей о том, что успеваемость таких учеников нельзя повысить и что нужно перевести во вспомогательную школу наиболее неспособных из них. Как показали исследования последних лет, только в очень редких случаях в школу попадают дети действительно неспособные или умственно отсталые, с органическим поражением мозга. У большинства же школьников трудности в учении являются только результатом неправильного умственного развития. Они не успевают или плохо учатся не потому, что вообще не в состоянии учиться лучше, а потому, что у них оказалась недостаточно развитой та мыслительная деятельность, активное участие которой необходимо в учении.

Использование описанного выше метода индивидуального обучения интеллектуально пассивных детей в младших классах как раз дает учителю возможность активно строить интеллектуальное действие ребенка. Благодаря тому что вначале оно совершается полностью внешним образом, учитель имеет возможность вносить нужные исправления и регулировать его, контролируя ход образования этого умственного действия у своих учеников.

Таким образом, относительно школьников младших классов можно утверждать, что если правильно, учитывая особенности интеллектуально-пассивных учеников, организовать их обучение, учитель может ликвидировать недостатки их развития и добиться того, что они будут хорошо успевать в обычных условиях школьного обучения.

Для учеников старших классов дело обстоит значительно сложнее не только с нахождением адекватных методов преодоления интеллектуальной пассивности, но и с вопросом о том, каких именно результатов удастся здесь достигнуть.

Преодоление интеллектуальной пассивности в старших классах требует значительного времени. Поэтому не следует, конечно, думать, что в любом возрасте неуспевающего ученика можно превратить в хорошего ученика так же быстро, как в младших классах, но всегда можно повысить его успеваемость, заставить его активнее думать и больше использовать в учении мыслительную деятельность.

Наконец, мы хотели бы остановиться на вопросе о том, обеспечивает ли школьное обучение активное участие мыслительной деятельности ребенка на каждом этапе обучения, в каждом виде учебной работы, для

каждого ребенка. Добивается ли каждый учитель того, чтобы каждый его ученик активно думал в процессе учебной работы и не имел никакой возможности пользоваться обходными путями.

Нам кажется, что не будет преувеличением сказать, что дело здесь обстоит далеко не благополучно. Часто сама методика обучения, способы работы того или иного учителя если не стимулируют детей к использованию обходных путей, то во всяком случае дают полную возможность удовлетворяться ими тем детям, которые к этому стремятся. В этом вопросе нужно различать две стороны. Во-первых, в самой методике преподавания мы можем часто обнаружить недостаточную заботу о том, чтобы все обучение строилось, основываясь на активном мышлении учеников, и, таким образом, чтобы они не могли добиться результата никаким обходным путем (просто запомнив, действуя по трафарету). В настоящее время имеются исследования, проведенные в Лаборатории психологии воспитания детей школьного возраста, специально посвященные вопросу возбуждения активности и самостоятельности мышления детей на уроках.

Во-вторых, не всегда уделяется достаточно внимания также и тому, что из-за индивидуальных особенностей тот или иной ученик может оказаться, в отличие от большинства класса, не включенным в активную мыслительную работу.

Очень часто при опросе учеников и проверке их работы учитель удовлетворяется наличием результатов работы, не интересуясь тем, *каким путем* тот или иной ученик достиг этого результата. Особенно это имеет место в младших классах, где по результатам работы трудно судить о способах ее выполнения: пользовался ли, например, тот или иной ребенок при счете правильными приемами или считал так, как описанные нами выше интеллектуально пассивные дети. Но даже в тех случаях, когда учителю удается построить педагогический процесс таким образом, чтобы дети активно размышляли, думали и рассуждали, проблема еще окончательно не решена, так как в классе могут, как мы видели, оказаться такие дети, которые в силу индивидуальных особенностей выпадают из общей работы, оказываются не включенными в активную мыслительную работу, совершаемую остальными учениками.

Возможно ли предупредить возникновение неуспеваемости в случаях, если ребенок пришел в школу не готовым к усвоению знаний? Нам кажется, что предупреждение неуспеваемости в этих случаях вполне возможно при условии, если учитель организует с этими детьми специальную работу до тех пор, пока они не окажутся в состоянии принимать участие в работе класса.

Психолого-педагогические предпосылки повышения эффективности обучения¹

(...) Задачи сегодняшнего дня нашей школы и ее ближайшего будущего требуют поиска практических и кратчайших путей использования достижений современной возрастной и педагогической психологии в учебном процессе. Как показывает наше исследование, одним из таких путей может стать выявление резервов, скрытых пока еще во многих особенностях психического развития детей и далеко не всегда используемых в современном обучении с целью повышения его эффективности. В документах «О реформе общеобразовательной и профессиональной школы» отмечается: «Важнейшая, непреходящая задача советской школы — давать подрастающему поколению глубокие и прочные знания основ наук, вырабатывать навыки и умение применять их на практике, формировать материалистическое мировоззрение. Предстоит привести в соответствие с требованиями социально-экономического и научно-технического прогресса, возрастными особенностями учащихся учебные планы, программы, учебники, учебно-наглядные пособия».

Каковы же с точки зрения психологов наиболее «трудные проблемы», свойственные организации современного школьного обучения, которые усложняют реализацию поставленных перед школой задач, плохо способствуют оптимальному психическому развитию учащихся?

Обобщая результаты нашего исследования, можно сделать следующие основные выводы.

I. В интеллектуальной сфере отмечается недостаточная сформированность самостоятельности мышления, осознанного владения приемами и способами умственной работы. В среднем примерно для одной трети детей самостоятельное овладение элементарной, но новой умственной деятельностью при изучении даже несложного материала представляет большие трудности. Эти учащиеся действуют по образцу, на уровне узнавания, применяют старые приемы мыслительной работы и, если эти приемы не подходят, сразу отказываются от возможности самостоятельно разобраться в существе дела. У них не развиты (отчасти собственными неудачами, отчасти тем, что перед ними не ставятся специальные задачи на поиск самостоятельных решений) умения анализировать новый учебный материал.

Даже у школьников, у которых имеются необходимые навыки анализа материала, стремление к самостоятельному его освоению, как

¹ В кн.: Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М.: Педагогика, 1988. — С. 139–143, 144, 146–147, 148.

правило, наблюдается лишь в редких случаях. У учащихся преобладает установка на получение надежного результата без интереса к самому способу его получения. Они как бы стремятся угадать, понять, что нужно учителю, какой ответ он хочет услышать.

У школьников, особенно в младших классах (I–III), отсутствует ясное понимание того, что, как и зачем он делает, для чего выполняет то или иное задание, какую задачу (или тип задач) он в данный момент решает, существует ли обобщенный способ действия для задач этого класса. Другими словами, школьник часто не понимает, чему именно он учится в настоящий момент и как это связано с тем, что он учил раньше и что будет учить потом.

При усвоении различных предметов учащиеся со слабым развитием мысленного планирования, то есть с плохо развитой способностью действовать в уме, не в состоянии соотнести общие теоретические положения (знания, даваемые в отвлеченном виде) и конкретные описания: первые обычно воспринимаются детьми как «нагрузка», лишённая внутреннего и содержательного смысла, как то, что нужно выучить и знать, но непонятно зачем. Это приводит к тому, что учащиеся не понимают доказательств, теоретических рассуждений, выведения разного рода закономерностей, выучивают материал дословно, механически, что мешает продуктивности умственного развития.

В среднем у половины учащихся средней школы интеллектуальные умения и навыки анализа и обобщения на вербальном и образном материале развиты на удовлетворительном уровне, а у 20 % учеников VII–VIII класса обнаруживается очень слабое их развитие.

У трети учащихся имеется неудовлетворительное развитие смысловой и образной памяти, поэтому они часто прибегают к механическому запоминанию (хотя и механическая память развита недостаточно). Многие не владеют самыми необходимыми приемами запоминания (составление плана, выделение смысловых опор, выделение главной мысли, соотнесение нового материала со старым и пр.).

В среднем 60 % учащихся VII–IX классов, как и IV–VI, в качестве основного приема работы с текстом учебника применяют чтение и пересказ. Сами учащиеся пытаются изменить свои способы, приемы работы с текстом от класса к классу, самостоятельно найти новые приемы, но эти поиски остаются стихийными и практически никем и никак не управляются.

Таким образом, основными недостатками развития интеллектуальной сферы школьников в процессе обучения можно считать несформированность у них учебной деятельности, приемов, способов, навыков интеллектуальной работы. Учащиеся слабо владеют умением конкрети-

зировать теоретические положения, делать научно обоснованные обобщения, им легче просто воспроизвести заученный материал, но трудно осуществить сравнение, установить причинно-следственные связи, самостоятельно разобраться в незнакомом материале, сделать выводы, доказательно ответить на поставленный вопрос. Это затрудняет учение, делает его неинтересным, требующим огромного напряжения механической памяти и усидчивости, занимающим неоправданно большое количество времени, не развивает творческого потенциала школьника.

II. Анализ формирования мотивационно-потребностной сферы показал, что у многих учащихся недостаточно развиты познавательные интересы. В среднем лишь 22 % школьников средних и старших классов имеют устойчивый интерес к учебным предметам, у большинства сформированного активного интереса к учению нет.

Недостаточно интенсивно развиваются внеучебные познавательные интересы. Кружки познавательного характера посещают в среднем 17 % учащихся (с небольшими отклонениями в разных возрастных выборках), в то время как в целом в разного типа кружках и спортивных секциях занимаются в среднем до 50 % школьников.

Многие активности в собственно учебной деятельности предпочитают интеллектуальные развлечения: загадки, кроссворды, шифровки и т. п., — решение необязательных задач, выполнение заданий, не требующих программ.

У многих школьников установлена несформированность познавательной потребности как потребности в приобретении новых знаний. Известно, что учащиеся до изучения соответствующих разделов школьной программы часто уже располагают определенными житейскими представлениями и понятиями, которые позволяют им достаточно хорошо ориентироваться в повседневной практике. Это обстоятельство в тех случаях, когда их внимание специально не обращается на связь получаемых знаний с практической жизнью, лишает многих учащихся потребности в приобретении и усвоении новых знаний, так как последние не имеют для них практического смысла.

Для значительной части учащихся (примерно 54 %) характерно преобладание ориентации не на получение знаний, а на их оценку. Центральное значение для таких школьников приобретает не сам процесс решения той или иной учебной задачи, а успешность выполнения. У ребят гипертрофирована потребность в достижении успеха, под влиянием которой нарушаются механизмы саморегуляции личности. Это может вести к тому, что в оценочных ситуациях учащиеся начинают действовать значительно хуже, чем в обычных условиях. Для них характерна боязнь сделать ошибку, ответить неправильно, причем им

важна не правильность ответа сама по себе, а именно оценка учителем ответа как правильного.

Такая ориентация на «голый» результат, гипертрофия потребности в достижении часто порождаются значительным разрывом между притязаниями учащегося и его возможностями, что ведет к конфликтному строению самооценки. Такая самооценка мешает правильно отнестись к собственным успехам и неудачам, порождает аффективное отношение к оценке собственной деятельности и отрицательно сказывается как на развитии самосознания, так и на эмоциональном самочувствии.

Нами установлено, что в среднем около 20 % учащихся проявляют устойчивую школьную тревожность. При этом она наблюдается у детей, как хорошо, так и средне- и слабоуспевающих. Эти две крайние по успеваемости группы учащихся испытывают до некоторой степени равные трудности в связи с необходимостью соответствовать как требованиям и ожиданиям окружающих, так и своим собственным притязаниям. Для отличников особую ценность приобретает именно определенный уровень успешности; отметка как «сверхценность» успешности в учебе у этих учащихся, равно как и невозможность достигнуть требуемого школой уровня у слабых, может порождать школьную тревожность.

Очень многие учащиеся не обладают достаточно развитыми качествами, необходимыми для успешного осуществления учебной деятельности: умением владеть собой, ответственностью, организованностью, трудолюбием. У значительной части не развита потребность в самовоспитании. Ребята, как правило, не стремятся изменить свой уровень саморегуляции (например, укрепить свою волю, развить определенные черты характера и т. п.). Значительная часть учащихся не включают проблемы самовоспитания в круг своих интересов и не умеют планировать свою деятельность.

Несформированность мотивации учения, недостаточная развитость познавательных интересов ведут к тому, что учение воспринимается школьниками как неприятная обязанность, порождающая в значительной части случаев отрицательные эмоции, общее негативное отношение к школьному обучению как необходимому условию получения знаний и развития личности.

Таковы основные психологические факторы, обуславливающие недостаточную эффективность процесса обучения в современной школе. На основе анализа этих факторов можно сформулировать некоторые психологические рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в VII–X классах.

1. Для развития интеллектуальной сферы школьников, формирования самостоятельности мышления, осознанного владения приемами и способами интеллектуальной деятельности необходимо такое структурирование программного материала, при котором учащиеся получали бы, прежде всего, представление о нем и лишь затем, после общей ориентации, переходили к специальной проработке и детальному изучению многообразных конкретных фактов, в которых эти единые для данного материала свойства действительно существуют. Предварительная ориентация детей в типизированных особенностях изучаемого предмета психологически важна для формирования у них с самого начала обобщенных знаний, позволяющих достаточно эффективно осваивать конкретный и разнообразный материал, не теряясь в его деталях и частностях и не тратя на их осмысление лишнего времени.

Учащийся должен владеть системой умственных навыков, то есть некоторыми обобщенными интеллектуальными умениями (воспринимать любую конкретную задачу как выражение общих зависимостей данного предмета, направленно вести ее анализ, избирательно используя имеющиеся в его опыте знания, приемы и способы действия и т. п.). Каждый предмет имеет свою специфику и предполагает свою систему способов и приемов овладения им. Важно, чтобы систематически и настойчиво сквозь каждый учебный предмет, сквозь каждую тему (и это необходимо учитывать и в программах по предметам) проводилась одна из основных линий обучения — способность выделять главное и отбрасывать второстепенное. Для этого нужно, чтобы изложение материала в учебнике или в рассказе учителя обязательно включало главные и второстепенные детали. Нельзя, как это сделано в некоторых современных учебниках, оставлять только такой материал, который нужно обязательно знать. Очень важно варьировать и второстепенные детали, учить выражать в словах не только главное, но и второстепенное, то, что не следует на первый взгляд принимать во внимание при изложении основной мысли.

Целесообразно разработать программу обучения соответствующим интеллектуальным навыкам на протяжении всех лет обучения, когда каждый навык вводится именно на том этапе обучения, на котором необходимость овладения им осознается и переживается школьником как важное условие для усвоения учебного материала.

2. Наличие активного интереса к учебным предметам определяется, прежде всего, содержанием обучения. Мотивационное воздействие может оказывать лишь тот учебный материал, содержание

которого соответствует потребностям ребенка. Так, необходимо иметь в виду, что у всех школьников имеется потребность и в новых впечатлениях, и в постоянной умственной деятельности, выражении отдельных психических функций (мышления, воображения). У младшего школьника при благоприятных условиях возникают и развиваются такие важные для будущей жизни потребности: в умственной деятельности во внутреннем плане; в теоретическом осмыслении наблюдаемых явлений. В подростковом возрасте отчетливо проявляются потребности в рефлексии и самооценке, в самоутверждении и самовоспитании. В юности возникает иное — острая потребность в поиске смысла жизни, в мировоззрении как системе знаний, объясняющих окружающий мир. Поэтому при разработке тематических и поурочных планов, при подборе учебного и иллюстративного материала педагог обязан всегда учитывать характер потребностей учащихся, с тем чтобы содержание учебного материала удовлетворяло и способствовало развитию школьников.

Содержание учебного материала, конечно, должно быть вполне доступно учащимся, но в то же время материал может быть весьма сложным и трудным, чтобы вызвать активную мыслительную работу. В противном случае он не будет удовлетворять потребности учащихся в постоянном развитии психических функций (памяти, мышления, воображения) и вызывать ярких эмоций (не только положительных, но и отрицательных). «Легкий», малосодержательный учебный материал не ведет к возникновению и развитию новых потребностей. Информационно бедный материал не обладает мотивационным познавательным эффектом, не вызывает и не формирует положительных устойчивых мотивов учебной деятельности. Поэтому вряд ли правильно поступают те учителя, методисты, которые в основном упрощают содержание учебного материала, буквально разжевывают все сложные вопросы. Подобный путь приводит лишь к временному, сиюминутному успеху. Чрезвычайно важно, чтобы каждый ученик, в том числе и слабоуспевающий, осознал свою способность преодолевать трудности, испытал эмоциональный подъем в связи с выполнением сложной работы. При этом учебный материал должен строиться так, чтобы новая информация могла быть обязательно осмыслена с позиции прошлого знания и опыта.

Для более интенсивного развития внешкольных познавательных интересов следует рекомендовать широкую систему кружковой

работы, которая разворачивается прежде всего в самой школе, более активное внедрение факультативов, улучшение и расширение школьных библиотек за счет выписывания научно-популярных журналов и книг. Педагогам, воспитателям мы рекомендуем чаще обращать внимание учащихся на содержание научно-популярных программ радио и ТВ, обсуждать их на классных часах, кружковых занятиях, использовать на уроках. Особое внимание в повседневной школьной жизни учащихся средних и старших классов следует уделять свободным дискуссиям познавательного характера. Чрезвычайно важно поднять престиж чтения в классе, добиваясь этого через широкое обсуждение книг, сопоставление впечатлений от книг и кинофильмов и т. п.

3. Специальной педагогической и методической задачей должно стать формирование у школьников адекватной самооценки в учебной деятельности, способствующей развитию правильного отношения к собственным успехам и неудачам. Большое значение в этом плане имеет формирование правильного отношения школьников к своим учебным ошибкам. Следует изменить существующее в настоящее время отношение к ошибке как к чему-то недопустимому, наказуемому, сломать привычную ориентацию учителей на единственно возможный правильный ответ (особенно в начальной школе). Ученик должен усвоить, что ошибки в какой-то мере неизбежны в ходе нормальной познавательной деятельности и (при правильном отношении к ним) могут помочь глубже понять изучаемый материал.

Для профилактики и преодоления школьной тревожности, создания эмоционального благополучия у школьников также необходимо обратить внимание на формирование адекватной самооценки школьников, на развитие правильного отношения к результатам своей деятельности, ориентации не на «ошибку», а на получение новых знаний. Важное место в профилактике школьной тревожности занимает отношение к учащемуся со стороны учителей, уважение чувства собственного достоинства учащегося. Учителя, директор школы должны восприниматься школьником не как лица, призванные карать, а как люди, основная функция которых — укрепление его веры в себя, помощь в развитии и решении его проблем. Учителям следует проводить специальную разъяснительную работу с родителями для формирования у последних правильного отношения к отметкам, успехам и неудачам ребенка. Стараться показать родителям, что при занятиях с ребенком нужно по возможности

свести к минимуму негативные оценки, а обращать особое внимание на качественный анализ деятельности школьника. Важно, чтобы ребенок знал и чувствовал, что его успехи и неудачи, радуя или огорчая родителей, вместе с тем не влияют на их общее отношение к нему.

Контрольные вопросы и задания

1. В чем можно видеть главную и основную причину недостатков в развитии познавательных процессов школьников, имеющих трудности в обучении?
2. В чем состоят психологические проблемы средних по успеваемости школьников? Каковы на самом деле «средние» учащиеся?
3. Проанализируйте и сравните результаты изучения когнитивного развития подростков и старших школьников, полученные в 80-е годы XX века и в начале XXI века. Над чем в связи с этим следует задуматься?
4. Охарактеризуйте явление интеллектуальной пассивности, причины ее возникновения. Каковы способы ее выявления и преодоления?
5. Какие факторы обуславливают недостаточную эффективность процесса обучения в современной школе? Перечислите рекомендации по совершенствованию учебного процесса (см. материалы монографии «Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет»).

Тема 6

Типы неуспевающих школьников и пути индивидуального подхода к ним

Виды неуспеваемости. Типологии отстающих в учении школьников.

Психолого-педагогические основы индивидуального подхода к слабоуспевающим школьникам.

Основные понятия для усвоения

Дифференцированный подход в обучении — соотнесение уровня сложности учебных заданий, предназначенных конкретному ученику, с достигнутым им уровнем актуального развития.

Индивидуальный подход — учет в процессе обучения конкретных особенностей (познавательных, личностных) учащегося.

Неуспеваемость абсолютная — выражается отметками «2» и «1». Трудности с усвоением минимальных требований учебной программы.

Неуспеваемость относительная — низкая эффективность процесса обучения в связи с отсутствием возможности раскрыться интеллектуальным способностям ученика.

Типология — вид научной классификации предметов или явлений по общности каких-либо признаков.

Трудные дети — дети, выросшие в тяжелой семейной обстановке, плохо подготовленные к обучению в школе, со сформированными негативными качествами личности, создающими им трудности в жизни, общении, учебе.

Виды неуспеваемости:

- ♦ *эпизодическая неуспеваемость*. Неуспеваемость носит кратковременный характер. Возникает вследствие неусвоения или непонимания конкретных вопросов учебной программы в результате повышенной утомляемости, болезни, отсутствия на уроке. Устраняется в ходе ряда уроков или дополнительных занятий;
- ♦ *устойчивая неуспеваемость по отдельным предметам*, как правило, наиболее трудным (математика, языки). Возникает в результате наличия пробелов в знаниях по данному предмету в силу различных причин — болезни, использования неправильных приемов учебной деятельности, недостатков мыслительной деятельности;

- ♦ *общее отставание в учении по ряду или почти всем учебным предметам* на протяжении длительного времени. Является результатом педагогической и психологической запущенности ученика.

Неуспеваемость рассматривается и с точки зрения двух ее видов: абсолютная и относительная (А. А. Бударный), фиксированная (наличие пробелов в знаниях) и скрытая (отрицательное отношение к учебу) (В. С. Петлин).

Типология отстающих в учении школьников

Несмотря на многообразие причин, приводящих к возникновению школьной неуспеваемости, слабоуспевающие и неуспевающие школьники имеют достаточно много общих черт, что позволяет разрабатывать их типологии, то есть делить учащихся на группы на основании сходства некоторых их особенностей. Отнесение отстающего в учении ученика к той или иной типологической группе позволяет более четко и определенно наметить пути психокоррекционной работы с ним.

Основания для выделения различных типов неуспевающих школьников разными педагогами и психологами предлагаются разные. К числу наиболее ранних типологий относятся классификации неуспевающих школьников, предложенные П. Ф. Лесгафтом (1893), А. Ф. Лазурским (1910), П. П. Блонским (1928). Так, П. Ф. Лесгафт выделял шесть типов неуспевающих школьников. В основу предложенного им деления были положены только моральные свойства личности, но без учета их соотношения с другими сторонами личности. А. Ф. Лазурский в основу своей классификации положил преобладание той или иной группы психических функций: интеллектуальных, эмоциональных или волевых. П. П. Блонский делил школьников на типы в зависимости от характера сочетания у них различных особенностей психического и физического развития.

В более поздние годы были разработаны другие типологии неуспевающих школьников в зависимости от причин, вызывающих отставание в учении.

А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов (1956) выделяли группы нормальных, но педагогически запущенных детей (например, из-за болезни) — I группа, II группа — умственно отсталые дети (должны обучаться во вспомогательной школе), III группа — дети с врожденной или ранней тугоухостью, которая приводит к вторичному нарушению умственного развития, IV группа — ослабленные, или церебро-астенические, дети, V группа — дети с эмоциональными дефектами, у которых незначительные трудности могут привести к отрицательной установке на обучение.

Л. С. Славина (1958) все многообразие случаев школьной неуспеваемости представляла в виде пяти групп: I группа — школьники с неправильным отношением к учению, II группа — дети, усваивающие учебный материал с трудом, III группа — учащиеся, у которых не сформированы навыки и способы учебной работы, IV группа — школьники, не умеющие трудиться, V группа — школьники, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы (подробно об этих группах см. ниже фрагменты из работы Л. С. Славиной).

Ю. З. Гильбух (1989) в основу своей типологии положил характер учебной деятельности школьника. В I группу им были отнесены дети с недостаточно сформированными мотивами учебной деятельности (мало работают), ко II группе — с низкой эффективностью учебных действий (затрачивают много усилий и времени, но результат неудовлетворительный), к III группе — школьники с сочетанием низкой мотивированности и низкой эффективности учебной деятельности.

М. К. Акимова и В. Т. Козлова (1991) выделяют следующие типы неуспевающих школьников: дети, не желающие учиться, — I тип; дети, не умеющие учиться, использующие неправильные способы учебной работы, — II тип; дети, которых трудно учить в связи с имеющимися недостатками психических процессов, — III тип; IV тип — учащиеся, неадекватно использующие свои индивидуально-типологические особенности.

Подробно рассмотрим типы неуспевающих школьников, предложенные Н. И. Мурачковским (1967, 1971). При разработке типологии неуспевающих школьников им были выделены следующие параметры:

- а) качество мыслительной деятельности;
- б) особенности личности школьника, включая отношение к учению и сформированность «внутренней позиции школьника».

Различные сочетания этих параметров определяют *тип* неуспевающих школьников, а также пути преодоления их неуспеваемости. Кроме этого, каждый тип неуспевающих школьников делится на *два подтипа*, в основу выделения которых положены средства, с помощью которых учеником компенсируется неуспех в учении, а также наличие или отсутствие направленности на определенный вид деятельности в будущем. Таким образом, Н. И. Мурачковским выделено три типа неуспевающих школьников и шесть подтипов.

I тип неуспевающих школьников характеризуется низким качеством мыслительной деятельности и положительным отношением к учению. Учащимся этого типа свойственна низкая обучаемость, слабое развитие мыслительных процессов анализа, синтеза, обобщения и др. Они испытывают затруднения при необходимости усвоения учебного

материала, используя главным образом репродуктивный подход к решению мыслительных задач. Этот подход проявляется в стремлении пользоваться привычными, шаблонными способами работы даже тогда, когда с их помощью новые задачи решены быть не могут. Темп работы класса им не под силу, поэтому выполняют все наспех, небрежно. Неудача в учении обычно для них не является источником моральных переживаний, и, по-видимому, поэтому, несмотря на него, у них все же формируется положительная направленность на учение и сохраняется внутренняя позиция школьника. Классный коллектив невысоко оценивает их учебную работу, но это не ставит их вне коллектива. Они подчиняются требованиям коллектива и устанавливают с ним хорошие отношения.

К первому подтипу этого типа (33 %) относятся ученики, которые стремятся компенсировать неудачу в учебной работе с помощью какой-либо практической деятельности, не связанной с учением. Для них характерно наличие направленности на определенный вид деятельности в будущем, в которой они компенсируют свои неудачи в процессе учения, имеют адекватную самооценку.

Для учеников второго подтипа (67 %) характерно стремление избегать всяких трудностей в учебной работе. Избегают не только учебной, но и любой другой работы. Имеют малый запас представлений об окружающем мире. Их основной недостаток — ярко выраженная мыслительная пассивность. Нежелание осуществлять интеллектуальное напряжение эти школьники компенсируют списыванием, подслушиванием, обманом учителей и родителей. Отсутствует направленность на определенный вид деятельности в будущем. Имеют различный уровень притязаний и самооценки — как завышенный, так и заниженный.

II тип неуспевающих школьников характеризуется высоким качеством мыслительной деятельности и отрицательным отношением к учению. Эти ученики обычно имеют хорошую подготовку и желание учиться. Однако на них отрицательно влияет то, что они привыкли заниматься только тем, что им нравится. Самоорганизация в процессе работы, успех в учении зависит от того, нравится им какой-либо предмет или нет. Избегают активной умственной работы на уроках и при подготовке домашних заданий по тем предметам, которые требуют от них особенно больших умственных усилий и напряжения. Неудача в учении, возникающий вследствие выборочного отношения к учебным предметам, ведет к возникновению морального конфликта, так как широкие интеллектуальные возможности слабо реализуются в учебной работе. Эти дети находятся вне классного коллектива, часто конфликтуют с одноклассниками. Неудача в учении не побуждает их к улучшению учебной работы. Компенсируют свою неудачу в учении и взаимоотношениях

со сверстниками грубостью, протестами, демонстративными занятиями посторонними делами на уроке. Интересы крайне разнообразны. Важное место могут занимать и познавательные интересы, но если побуждать ребенка заниматься даже интересующей его деятельностью в стенах школы, это может вызвать отрицательное к ней отношение.

Учащиеся первого подтипа (36 %) неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют интеллектуальной деятельностью, которая не связана непосредственно с учением в школе. Вместо систематических занятий учебной работой они занимаются чем-нибудь для них более приятным, вызывающим интерес. Например, могут увлекаться чтением исторических романов, пренебрегая систематическими занятиями по истории и др. Некоторые ученики могут достигать успехов в определенных видах деятельности, но это не снимает общего отрицательного отношения к школе и учению в целом. Направленность на будущее определяется характером той деятельности, с помощью которой компенсируется неуспех в учении.

Ко второму подтипу (64 %) относятся школьники, которые неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют тем, что ищут возможность установить связи с каким-то другим неформальным коллективом. Как правило, действуют в направлении удовлетворения интересов и склонностей, имеющих отрицательную, асоциальную направленность. Такие школьники часто теряют позицию ученика, грубо нарушают дисциплину в школе и имеют плохую репутацию вне школы.

III тип неуспевающих школьников — учащиеся с низким качеством мыслительной деятельности и беспечным или отрицательным отношением к учению при частично или полной утрате позиции школьника. Для школьников этого типа характерна низкая обучаемость. Недостаточность мыслительной деятельности приводит к отсутствию критичности при выполнении учебных заданий. У них имеют место существенные трудности при усвоении знаний, они не владеют учебными приемами, беспечно относятся к учению, к результатам своей деятельности. Отчетливо проявляется узость их мышления: в процессе познавательной деятельности они не выходят за пределы прочно усвоенных обиходных понятий. Особенности трудности они испытывают в запоминании учебного материала, что вызвано отсутствием установки на запоминание в связи с нежеланием учиться и крайне низким уровнем развития мышления, ограничивающим установление даже элементарных связей между усваиваемыми понятиями. Будучи старше своих одноклассников и уступая им в умственном развитии, неуспевающие школьники III типа постоянно испытывают неудовлетворенность своим положением в классе, тягостятся пребыванием в школе. Они стремятся использовать младших по

возрасту одноклассников в своих целях: подчинить своему влиянию неустойчивую часть учащихся, пользоваться их услугами в учебное и не учебное время. Не достигая успеха в учении, эти школьники не проявляют склонности к труду, профессиональные интересы не развиты. Из неуспевающих учащихся в категорию «трудных» в большинстве случаев попадают ученики этого подтипа. Они живут вне коллектива, что связано с пренебрежительным отношением к ним одноклассников и с тем, что у них формируется ряд отрицательных моральных качеств, которые имеют устойчивый характер и проявляются в поведении. Их школьные интересы связаны с уроками физкультуры, труда, вне школы им интересно бродить по улице, играть в азартные игры, сидеть в подъезде и др.

Школьники первого подтипа (35 %) стремятся компенсировать неуспех в учении практической деятельностью, не связанной с учением. Труд привлекает, если им можно заниматься вместо учения.

Но чаще ученики — второй подтип (65 %) — стремятся компенсировать свое непонимание учебного материала поиском обходных путей для выполнения заданий, в качестве которых могут выступать списывание выполненных заданий у одноклассника, требование подсказки во время устного ответа и выполнения письменных заданий, подслушивание, обман. Это становится их привычной формой поведения.

Индивидуальный подход к неуспевающим ученикам данных типов должен состоять в следующем.

С учениками I типа необходимо проводить работу по развитию их мыслительной деятельности, опираясь на их положительное отношение к учению. Легче вести работу с первой подгруппой, поскольку они стремятся компенсировать неуспех в учении, у них легче сформировать ряд положительных качеств, которые помогут преодолеть неуспеваемость. С учениками второго подтипа работа по преодолению неуспеваемости значительно труднее, так как они стремятся избегать всякой деятельности — и познавательной и практической, у них почти не развита чувственная основа мышления. В отношении их нельзя ограничиваться изменением качеств мышления и формированием навыков учения, а нужно проводить воспитательную работу.

С неуспевающими учениками II типа должна проводиться преимущественно воспитательная работа, имеющая целью изменение свойств их личности. Обе подгруппы этого типа неодинаково поддаются педагогическим воздействиям. Немного легче с неуспевающими первого подтипа, поскольку они все же занимаются интеллектуальной работой, хотя и не связанной с учением в школе. У них формируются навыки интеллектуальной работы, которые могут быть использованы для преодоления своей неуспеваемости. Моральные качества и отно-

шение к учению могут быть сравнительно легко изменены под влиянием коллектива класса, к которому они тяготеют. С учениками второго подтипа трудности в воспитательной работе заключаются в том, что они совершенно равнодушны к своему неблагоприятному положению в коллективе класса, так как потребность в общении со сверстниками у них удовлетворяется на стороне. Выработка умений учиться, навыков организации учебной деятельности должна предваряться и сопровождаться целенаправленной длительной работой по их перевоспитанию. Необходимо изменить внутреннюю позицию, моральные установки, сформировать новое отношение к школе, учению.

Главное направление в работе с неуспевающими школьниками III типа — формирование познавательных потребностей, преодоление отрицательных наклонностей. Серьезное внимание следует уделить систематической работе по развитию мыслительной деятельности и познавательной активности, формированию правильного отношения к труду вообще и к учебному труду в частности через включение их в общественно полезную деятельность в коллективе.

Психолого-педагогические основы подхода к слабоуспевающим школьникам (по Н. А. Менчинской):

- обеспечение дозированной помощи взрослого при выполнении школьниками интеллектуальных заданий — вначале ее можно оказывать в больших дозах, затем мера помощи уменьшается, тем самым расширяется зона самостоятельного мышления ребенка;
- необходимо предлагать посильные задания для самостоятельного выполнения;
- постепенно повышать требования в соответствии с возрастными возможностями их реализации детьми;
- обязательно поощрять правильное выполнение детьми заданий учителем;
- обеспечить индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении. Необходимо учитывать наличный уровень имеющихся знаний и скорость их усвоения разными учениками, свойства нервной системы учащихся, особенности индивидуального стиля деятельности каждого учащегося. Дифференцированный подход состоит в том, что слабым ученикам предлагаются для самостоятельного выполнения задания на уровне требований учебной программы, но более простые, разбитые на отдельные дозы, этапы;
- устранение пробелов в знаниях;
- создание условий для переживания школьниками успеха, стимулирование даже элементарных успехов;

- во время опроса не торопить с ответом, дать возможность его обдумать, ознакомиться с наглядными пособиями, схемами;
- при объяснении нового материала учитывать характер познавательной деятельности слабоуспевающих школьников, темп их усвоения, более широко использовать наглядные средства обучения;
- чаще обращаться к ним с вопросами, вовлекать в обсуждение.

Тексты

ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

Славина Л. С. Изучение неуспевающих школьников и индивидуальный подход в работе с ними¹

1. Классификация неуспеваемости по вызывающим ее причинам

Рассмотрим группы школьников, неуспеваемость которых вызывается одной из следующих причин:

- 1) неправильным отношением к учению (первая группа);
- 2) трудностями усвоения учебного материала, связанными с тем, что обычно называют отсутствием способностей (вторая группа);
- 3) неправильно сформировавшимися навыками и способами учебной работы (третья группа);
- 4) неумением трудиться (четвертая группа);
- 5) отсутствием познавательных и учебных интересов (пятая группа).

Мы не включаем сюда ту группу школьников, причиной неуспеваемости которых является наличие пробелов, образовавшихся либо из-за пропуска занятий по болезни, по семейным обстоятельствам, либо еще по какой-нибудь другой причине.

Мы не останавливаемся на этой группе неуспевающих потому, что здесь имеют место не психологические причины, а так называемая педагогическая запущенность. Если образовавшийся пробел ликвидировать тотчас же по его возникновении, неуспеваемость вообще не появится.

2. Первая группа неуспевающих школьников

В этом параграфе мы остановимся только на вопросе о зависимости успеваемости от правильного развития общественных мотивов учения

¹ В кн.: Славина Л. С. Трудные дети / Под ред. В. Э. Чудновского. — М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — С. 114–118, 124–127, 133, 162–165, 178–182.

и рассмотрим случаи неуспеваемости, связанные с недостаточным развитием этого вида мотивов учебной деятельности.

Эти мотивы учения являются *общественными мотивами*, так как порождаются широким кругом жизненных отношений ребенка с окружающей его действительностью. На их возникновение и развитие влияют обстоятельства жизни ребенка в семье, его взаимоотношения с окружающими взрослыми, его положение в школе, отношения с учителями и товарищами. Общественные мотивы учения связаны, таким образом, с основными стремлениями и потребностями ученика, с основной направленностью его личности. Эти общественные мотивы учения имеют различный конкретный характер в зависимости от возраста ребенка, а также от его индивидуальных особенностей. Они могут выражать стремление детей заслужить похвалу учителей и родителей, стремление стать лучшими в классе, для того чтобы завоевать авторитет среди товарищей; они могут быть связаны с мечтами о будущей профессии.

Те мотивы, которые имеют сугубо личный характер и выражают узко личные интересы и направленность ученика, мы будем называть *личными мотивами учения*.

Во всех классах школы можно выделить группу учеников, которые не хотят учиться, потому что у них отсутствуют и общественные, и личные мотивы учения. В этих случаях учебная деятельность не может осуществляться, и ребенок либо плохо успевает, либо перестает учиться совсем. Принципиально ничего не меняется даже в тех случаях, когда у школьника развиты такие мотивы учения, как учебные интересы. Наличие у школьника интереса к учению еще не обеспечивает полноценного осуществления всей его учебной деятельности. Имеется большое количество учебных обязанностей, которые он должен выполнять и которые не связаны с имеющимся у него учебным интересом к тому или иному предмету. Для того чтобы ученик стремился хорошо учиться по всем предметам, для того чтобы он выполнял все обязанности, связанные с учебной деятельностью, чтобы он ежедневно отправлялся в школу, занимался там 4–5 уроков и выполнял дома все задания, иногда даже неинтересные, преодолевал нередко большие трудности, отказываясь часто от гораздо более для него привлекательных дел, необходимо, чтобы его к этому побуждали, помимо интереса к той или иной области знаний, также и общественные мотивы, мотивы, идущие от более широкого плана общения ребенка с окружающей его действительностью.

В тех же случаях, когда эти общественные мотивы у какого-нибудь ученика не получили должного развития, а личные мотивы тоже почему-либо не побуждают его учиться, мы имеем неуспевающего ученика, который именно потому не учится, что ничто его к этому не побуждает.

Среди школьников с недостаточно высоким развитием общественных мотивов учения встречается группа учеников, не являющихся неуспевающими в буквальном смысле слова. Это ученики, которые посещают школу либо потому, что настаивают родители, либо потому, что понимают необходимость окончить школу для будущей работы, либо по аналогичным мотивам. Не будучи заинтересованными в том, чтобы учиться хорошо или отлично, они все же хотят обязательно оставаться в школе, причем их вполне устраивает получение лишь удовлетворительных отметок, необходимое для беспрепятственного перехода из класса в класс. Однако систематически удержаться на уровне удовлетворительных отметок многие из этих учеников не в состоянии. Не стремясь к хорошей успеваемости, такие школьники привыкают прорабатывать материал недобросовестно, они не добиваются прочных знаний, у них не вырабатывается умение упорно и настойчиво преодолевать трудности, не вырабатываются правильные навыки учебного труда. В результате такие ученики, не будучи фактически неуспевающими, являются кандидатами в неуспевающие, так как они очень легко становятся таковыми, например, при усложнении проходимого материала, при случайных пробелах.

Часто бывает, однако, что ученики, у которых не развиты общественные мотивы учения и которых побуждают учиться только личные мотивы, учатся все же очень хорошо. Это наблюдается тогда, когда личные мотивы, например честолюбие, стремление получить обещанную награду, являются достаточно сильными...

В результате личного характера мотивов учения школьники этой группы не осознают и не чувствуют, что в своей учебной деятельности они выполняют важное общественное дело, которое обязаны выполнять как можно лучше. Относясь к учению, как своему личному делу, они не связывают с ним ни чувства долга, ни чувства ответственности, не испытывают стыда при невыполненных или плохо выполненных обязанностях. Такие ученики, считая самих себя ответственными за то, как они учатся, и не видя в учении выполнения общественного дела, не признают за другими школьниками права контролировать их учебные дела и вмешиваться в них. Это делает их нечувствительными к общественному мнению, касающемуся их успеваемости. Не видя в учении общественного смысла, эти ученики остаются в стороне от борьбы школьников за честь класса, за высокую успеваемость, за то, чтобы каждый ученик учился максимально хорошо.

Таким образом, учебная деятельность этих школьников не формирует ни их общественной направленности, ни чувства долга и товарищества, ни черт коллективизма, ни любви к своей школе, ни патриотизма.

Несмотря на огромное значение правильного развития высоких общественных мотивов учения у наших школьников, формированию их в большинстве школ уделяется недостаточное внимание.

Учителя и родители часто не видят связи между развитием высоких общественных мотивов учения школьника и его успеваемостью, а также и формированием его личных качеств, а поэтому не придают им должного значения. Некоторым учителям безразлично, и они даже не пытаются выяснить, что именно побуждает их учеников учиться, каков уровень развития общественных мотивов учения, видят ли учащиеся в учении важное общественное дело, вкладывают ли они в свое учение высокий общественный смысл.

Конечно, эти высокие общественные мотивы учения должны для каждого возраста конкретизироваться в доступных детям, близких для них формах. В младшем школьном возрасте поэтому конкретное содержание этих мотивов должно сильно отличаться от их содержания у школьников старших классов. Однако наличие этих мотивов, достаточно высокий уровень их развития и их действенность являются одинаково необходимым, хотя и не единственным условием формирования социалистического отношения к учению, начиная с первого класса и кончая десятым.

Формирование общественных мотивов учения у школьников происходит только в результате правильной организации всей воспитательной работы школы. Пожалуй, самым важным для формирования этих мотивов является наличие активного самостоятельного коллектива школьников, организованного на основе учебной деятельности. Очень важным условием развития этих мотивов является включение каждого школьника в активную борьбу в своем коллективе за повышение успеваемости звена, класса, школы. Эта активная коллективная работа, совместное достижение учебных успехов дают школьнику возможность отнести к учению как к своему общественному делу, хорошее выполнение которого выступает для него как выполнение патристического долга.

3. Вторая группа неуспевающих школьников

Среди неуспевающих школьников можно выделить группу учеников, хорошо известную всем учителям, встречающуюся во всех классах школы. Учебная деятельность этих школьников отличается определенными, сходными для всех возрастов чертами.

Как учителя, так и родители считают таких учеников очень неспособными, иногда даже умственно отсталыми. Характер их учебной деятельности дает все основания для такого заключения. Выполняя учебное задание, требующее активной мыслительной работы, эти дети не стремятся его понять и осмыслить: вместо активного размышления они

пользуются различными обходными путями, заменяющими это активное размышление. Основным излюбленным приемом для таких учеников при выполнении устных заданий является заучивание без понимания — зазубривание. Они выучивают заданный текст почти наизусть, учат маленькими частями, в несколько строчек, не выделяя логических частей; материал пересказывают почти дословно, не могут ответить ни на один вопрос по тексту, очень плохо понимают содержание выученного. Художественные произведения, которые проходят в школе, заучиваются ими точно так же. Изложения они пишут плохо, часто путают события излагаемого текста и многое пропускают.

Кроме зазубривания, они пользуются и другими обходными путями и умеют хорошо приноравливаться, чтобы использовать все случаи, когда можно действовать, не прибегая к умственному усилию. В зависимости от характера задания они либо заучивают материал без его понимания, либо стремятся выполнить новое задание так же, как выполняли какое-нибудь задание раньше, если им удастся найти в них сходные черты, или, наконец, просто пытаются угадать, каким образом его нужно выполнять. Так, например, различного рода задачи (математические, физические, химические) они пытаются решать комбинированием данных задачи во всех возможных сочетаниях.

Почти все такие неуспевающие школьники умеют незаметно списывать у товарищей, сидящих от них на третьей и даже четвертой парте, умеют улавливать ответ, подсказанный им очень тихо, понимать по выражению лица учителя и товарищей, правильно ли они ответили.

Все описанные черты учебной деятельности этих учеников являются результатом одной и той же особенности, а именно недостаточного активного участия интеллектуальной деятельности в их учебной работе. Несмотря на то что в школе с этими детьми учителя занимаются дополнительно, а часто и родители по поручению учителя также много занимаются с ними, все же эти огромные усилия редко приводят к положительному результату.

Эти особенности у разных детей проявляются различно. У некоторых учеников они выражаются более ярко и полно, у других — менее. Это определяет и степень их успеваемости. У некоторых учеников «интеллектуальная пассивность» проявляется избирательно в отношении отдельных учебных предметов. У таких учеников это, как правило, не связано с общей неразвитостью; учителя и родители считают их не способными к тем именно предметам, по которым они не успевают, например к математике, языкам.

У других школьников такие особенности проявляются во всей учебной работе. Это, как правило, дети очень неразвитые, с ограниченным

кругом представлений, не имеющие познавательных интересов, с недостаточным для их возраста запасом знаний. Именно эти ученики, как на учителей, так и на родителей, производят иногда впечатление умственно отсталых. Они часто отстают на второй год.

Вот несколько примеров использования школьниками в их учебной деятельности обходных неправильных путей, заменяющих активное размышление.

Учительница I класса одной из московских школ обнаружила у своего ученика Коли П. абсолютное неумение передать содержание прочтенного рассказа. В то время как большинство детей хорошо и легко справлялось с этим заданием, Коля не мог с ним справиться, несмотря на ежедневные дополнительные занятия по рассказыванию.

Учительница считала, что у Коли патологически плохая память. Однако этот недостаток памяти проявлялся у мальчика только по отношению к пересказу. В других видах учебной деятельности, как и вообще в любой деятельности, у Коли нельзя было обнаружить никаких недостатков в работе памяти. В то же время из прочитанного текста, даже после многократного чтения, мальчик почти ничего не мог воспроизвести. Более подробное изучение того, как он читает и рассказывает, показало, что Коля не понимал читаемого текста и даже не стремился его понять. При чтении перед ним даже не вставала задача осмыслить содержание, понять его, узнать, о чем он читает. Вместо понимания он стремился выучить текст наизусть. Естественно, что восьмилетний ребенок не мог запомнить и рассказать совершенно бессодержательный для него материал.

Учительнице пришлось учить его понимать читаемый текст путем специально разработанных способов, начиная с очень легких текстов. Например: «Прочти и скажи, как зовут девочку». Затем вопросы усложнялись: «Прочти и скажи, о ком там говорится, или куда пошел мальчик, что сделала девочка?» Постепенно усложнялись не только вопросы, но и тексты. Скоро мальчик научился обращать внимание при чтении на содержание текста и осмысливать его, а вместе с этим он перестал забывать его.

Если бы учительница своевременно не преодолела отмеченную особенность в учебной деятельности мальчика, эта особенность могла бы сохраниться и дольше.

Такие же ученики имеются и в старших классах школы. Надо отметить, что в резко выраженных случаях интеллектуальной пассивности школьник только благодаря такому упорному и настойчивому труду оказывается в состоянии хоть кое-как справиться с программой.

Однако среди школьников этой группы, особенно в средних классах (так как в этих случаях до старших классов они не в состоянии

дойти), можно встретить и совсем иных учеников. В результате резко-го отставания в усвоении учебного материала, невозможности из-за этого принимать участие в общей работе класса, резких отрицательных эмоциональных переживаний, появляющихся в связи с их неуспеваемостью, возникновения «смыслового барьера» у многих учеников этой группы появляется нелюбовь к учению, небрежное и неответственное отношение к занятиям, иногда недисциплинированное поведение, но это явления уже вторичного порядка.

Таким образом, у некоторых из учеников данной группы все описанные особенности учебной деятельности проявляются наряду с их небрежным и неответственным отношением к своим учебным обязанностям. У других же, наоборот, можно отметить очень старательное и добросовестное отношение к занятиям.

Итак, в эту группу неуспевающих школьников, названных нами интеллектуально-пассивными детьми, мы отнесли таких детей, которые учатся плохо, потому что не пользуются в своей учебной деятельности активной мыслительной работой, не хотят и не любят думать и стремятся размышление над задачей подменить различными обходными путями ее решения. При обычных методах обучения повысить успеваемость этих школьников не удается.

4. Третья группа неуспевающих школьников

При изучении неуспевающих школьников отчетливо выделилась группа учеников, неуспеваемость которых связана с тем, что у них сформировались неправильные навыки и способы учебной работы. Про таких учеников говорят обычно, что они не умеют учиться. И это действительно так. Наблюдения над самостоятельно совершаемой учебной работой этих школьников показали, что они работают неумело, неправильно и поэтому часто безуспешно, что они пользуются такими способами учебной работы, которые дают очень мало эффекта и требуют от них значительной затраты лишнего времени и труда.

Наблюдения и специально организованное изучение показали, что недостатки учебной работы у этих школьников очень разнообразны и могут распространяться почти на все виды учебной деятельности. Несмотря на эти часто очень значительные различия, мы объединили в одну группу описываемых ниже неуспевающих учеников, потому что имеется, в сущности, общая причина, определяющая особенности их учебной деятельности. Кроме того, одинаковой является работа учителя по преодолению неуспеваемости и особенно организация работы по предупреждению появления неуспеваемости со всеми школьниками, отнесенными в эту группу. Конечно, у разных школьников могут встре-

тятся различные недостатки учебной работы. Остановимся только на наиболее распространенных из них.

Первая группа недостатков относится к способам заучивания материала. Учащиеся заучивают текст, не обрабатывая его предварительно логически, не выделяя логических частей, не составляя плана отрывка, который им надо выучить. У большинства учеников отсутствуют и другие активные способы заучивания. Они не пересказывают текст после первого или второго чтения, иногда вообще ограничиваются только чтением без пересказа. Читают они обычно весь текст с начала до конца один или два раза. Далее эти школьники не проверяют, усвоили они материал после того, как его учили или нет, и не знают, как вообще возможно самому себя проверить. Впрочем, при их способах заучивания им, конечно, очень трудно и проверить себя. Часто поэтому они убеждены, что хорошо выучили урок, в то время как на самом деле оказывается, что они его знают очень плохо. Впечатление, что материал хорошо выучен, создается у них непосредственно после чтения. Но, как известно, выученный таким образом материал забывается очень скоро, чего большинство из этих школьников не учитывает. Иногда оказывается, что такие ученики не усвоили какую-либо часть задания. Однако при сплошном чтении текста подряд, без озаглавливания частей и без самопроверки, они, конечно, не могут выделить и установить, чего именно они не знают. Ликвидировать именно этот пробел им оказывается часто трудно, потому что в случаях, когда им предлагают выучить неувоенную часть, они начинают учить все сначала.

Очень часто эта особенность учебной деятельности является поводом для конфликта, так как школьник убежден, что он знает урок, и учил его, а учитель констатирует плохое знание материала. В тех случаях, когда учитель не учитывает причины, обусловившей плохое знание материала школьником, и не доводит ее до сознания ученика (если учитель предъявит ему обвинение в лени, небрежности), создается повод для возникновения «смыслового барьера», о котором мы писали выше, со всеми вытекающими последствиями.

Как правило, описанный недостаток заучивания проявляется у одного и того же ученика в работе по всем предметам. Даже в тех случаях, когда какой-нибудь преподаватель требует и добивается от учеников по своему предмету других способов работы, ученики описываемой группы не переносят эти способы на другие учебные предметы.

Следующая группа недостатков в учебной работе относится к способам выполнения различных упражнений. Среди учеников описываемой группы встречаются такие школьники, которые начинают выполнять письменные упражнения, решать примеры или задачи, рисовать

карту, делать диаграммы раньше, чем они выучивают правило, для применения которого эти упражнения задаются. Многократная проверка, проведенная в разных классах и школах, показала, что часто эти школьники не знают правила, для усвоения которого им предложено выполнить упражнение и без знания которого они не могут это задание выполнить. Такой способ работы этих учеников является часто причиной того, что упражнения у них оказываются либо выполненными ошибочно, либо вообще не так, как от них требовалось.

У многих учеников, отнесенных к этой группе, обнаруживаются в письменных работах также и такие ошибки, которые учителя называют ошибками по рассеянности. Это известные всем учителям ошибки, заключающиеся в пропуске букв, цифр или слов, в замене одних букв или частей слов другими. Эти ошибки, пропуски, описки происходят не потому, что ученик не знает, как надо правильно писать, а потому что он не заметил своей ошибки. Однако количество таких ошибок у некоторых школьников бывает очень велико. В математике эти ошибки, хотя и не являясь результатом незнания, часто все же препятствуют школьнику довести решение до конца. Списывая текст или примеры, школьники в этих случаях либо не проверяют свою работу, либо не находят ошибки, так как не умеют проверять сами того, что они написали.

У многих учеников этой группы к описанным недостаткам учебной работы присоединяется еще и неправильная *общая* организация их самостоятельного учебного труда.

Существенным недостатком является неумение соблюдать правильный режим учебной работы. Так у некоторых учеников не выработалась привычка садиться за приготовление уроков ежедневно в определенный час. Они либо начинают работать тотчас же после школы, не отдохнув, и поэтому работают значительно хуже, чем могли бы; либо они откладывают приготовление уроков надолго и поэтому не успевают их выполнить полностью; иногда работают, торопясь, что также сказывается на качестве работы. Есть ученики, которые очень долго собираются сесть за приготовление уроков, не занимаясь в это время никаким другим делом, и поэтому устают еще до того, как начали работать.

Одни школьники работают подряд без перерыва, а поэтому, утомляясь к концу занятий, начинают делать много ошибок, другие, наоборот, привыкли отрываться от работы каждые 10–15 минут и даже чаще, из-за чего не успевают сосредоточиться на задании.

Часто встречающимся недостатком у школьников этой группы, также ведущим к неуспеваемости, является медленный темп самостоятельной учебной работы. Медленный темп приготовления уроков, как

показали наблюдения, у разных учеников зависит от разных причин. Одни ученики поминутно отвлекаются от занятий (слушают радио, играют с кошкой, читают), другие очень медленно совершают переход от выполнения одного задания к выполнению другого (они без конца перекаладывают книги с места на место, не могут решиться, за что именно приняться, раскрывают то одну тетрадь, то другую).

Имеются и такие ученики, медленный темп работы которых зависит от того, что они совершают много лишних, ненужных действий и дел, например, маленькие школьники по нескольку раз подряд макают перо в чернильницу, осушают промокательной бумагой почти каждое слово, при списывании после каждых двух-трех написанных слов перечитывают сначала все написанное прежде, при отыскивании заданного урока начинают листать книгу с первой страницы, пока не найдут то, что им задано, произносят много лишних, ненужных слов, не относящихся непосредственно к содержанию урока. У некоторых учеников вообще выработалась привычка производить всю учебную работу очень медленно: они медленно читают, медленно пишут, медленно считают. Причем надо отметить, что это отнюдь не те ученики, которые вообще проявляют медлительность и в других областях.

Медленный темп выполнения домашних заданий приводит к тому, что особенно в старших классах школьники вынуждены отказываться от спортивных занятий, чтения, всяких развлечений и даже отдыха, если они желают выполнить всю работу. Ясно, что многие ученики оказываются не в состоянии справиться с такой перегрузкой учебной работой и начинают отставать в учении.

Описанные недостатки учебной работы, встречающиеся у тех или иных школьников, ни в коем случае не исчерпывают всех недостатков этого типа. Мы привели их только для примера. Конечно, не любая из описанных особенностей учебной работы приводит к тому, что ученик становится неуспевающим. Но многие неуспевающие школьники не успевают именно потому, что у них сформировались неправильные способы самостоятельной работы.

5. Четвертая группа неуспевающих школьников

В эту группу мы включили таких учеников, причиной неуспеваемости которых является неправильно сформировавшееся отношение к труду вообще и к учебному труду в частности.

Учебная деятельность есть деятельность трудовая и отличается целым рядом особенностей, характерных для каждой трудовой деятельности. Например, так же как и всякий труд, учение не может все время строиться только на интересных работах, интересном материале.

Наоборот, в учебной деятельности встречается много различных работ, которые на том или ином этапе их выполнения не вызывают интереса, а иногда даже оказываются скучными. Далее, как и в любой трудовой деятельности, не всегда и не все учебные задания являются легкими, для выполнения некоторых из них требуется значительное количество труда, а иногда и напряжения всех сил ученика. Кроме того, часто, особенно в средних и старших классах, выполнение всех школьных обязанностей связано для школьника с затратой довольно большого количества времени, что иногда возможно только за счет отказа ученика от некоторых занятий, интересующих его больше, чем данные учебные задания, что также является чрезвычайно характерным для любой трудовой деятельности.

Учебная деятельность в случаях правильной организации характеризуется, так же как и трудовая деятельность, наличием определенных эмоций, а именно непосредственной любви к учебному труду, переживания удовлетворения от трудового напряжения в учебной деятельности и при преодолении трудностей, наличия радостных эмоций при хорошо выполненных учебных обязанностях и отрицательных эмоций в случае плохого их выполнения.

Из всего сказанного ясно, что одним из условий хорошей успеваемости является наличие у школьников правильного отношения к учебному труду и умения трудиться. В тех же случаях, когда у школьника не создается по той или иной причине правильного отношения к труду и не формируется умение работать, достаточно одной этой причины для того, чтобы он стал неуспевающим учеником.

Мы не будем здесь разбирать вопрос, возможно ли существование у школьника одного только неумения трудиться при правильном развитии прочих моментов, обеспечивающих успеваемость. Очевидно, в средних и старших классах школы при неумении школьника трудиться нарушается все протекание его учебной деятельности. Однако, абстрагируясь от этого, в данном параграфе мы рассмотрим вопрос о школьниках, не умеющих трудиться.

Картина учебной деятельности этих неуспевающих школьников внешне сходна с картиной учебной деятельности тех неуспевающих школьников, у которых неправильно развиты высокие общественные мотивы учения. Ученики разбираемой нами группы также небрежны и недобросовестны в выполнении своих учебных обязанностей. Они часто приходят в класс с невыполненными или частично выполненными заданиями, неаккуратно обращаются со своими учебными пособиями, часто забывают их дома.

Однако поскольку причина неуспеваемости здесь совсем иная, в отношении учеников данной группы и педагогическая задача является

совсем другой. Для того чтобы преодолеть неуспеваемость, им незачем доказывать, что они обязаны работать старательно и добросовестно, им не нужно усваивать общественный смысл учения, они и без этого отлично знают, что хорошая успеваемость является их долгом. Эти ученики иногда даже сами страдают оттого, что учатся плохо. Во всяком случае, в начале учебной деятельности большинство из этих детей стремилось хорошо успевать, с плохой успеваемостью у многих из них часто связывались очень тяжелые переживания.

Педагогическая задача по отношению к этим детям также определяется причиной, обусловившей их неуспеваемость. Для того чтобы повысить успеваемость детей этой группы, у них необходимо сформировать описанное выше отношение к учебному труду. Задача эта является очень сложной и требует специально организованных мероприятий. Как показывает опыт, если у какого-нибудь школьника оставить неизменным имеющееся у него неправильное отношение к учебному труду, учитель не только не добьется от этого школьника хорошей успеваемости, но и не воспитает у него тех качеств личности, которые наша школа обязана воспитывать у каждого школьника.

В Лаборатории психологии воспитания детей школьного возраста изучению неуспевающих этой группы и нахождению способов повышения их успеваемости было посвящено несколько исследований. Прежде всего, было установлено, в результате чего у школьников может сформироваться неправильное отношение к учебному труду.

Изучение таких неуспевающих школьников показало, что имеются различные причины, приводящие этих учеников к неуспеваемости. Прежде всего, сюда относятся ученики, пришедшие в школу с несформировавшимся отношением к труду вообще, то есть такие ученики, у которых имеются в этой области пробелы воспитания в дошкольном возрасте. Тем не менее в остальных областях эти же ученики могут быть вполне готовы к обучению в школе.

Ошибочность воспитания этих детей в дошкольном детстве заключалась в том, что они обычно в процессе жизни до школы не имели каких-либо доступных их возрасту, но постоянных трудовых обязанностей, они не были приучены выполнять эти обязанности всегда тщательно и аккуратно, к качеству их работы не предъявлялось строгих требований, в чем бы эта работа ни заключалась (сборание игрушек, вытирание пыли с цветов, раскрашивание картинок и т. д.). Это, как правило, избалованные, неорганизованные дети, не приученные ни к порядку, ни к труду.

В результате у них в дошкольный период жизни не сформировались те нравственные качества, умения и навыки, которые необходимы для

всякой трудовой деятельности и без которых в процессе учебной деятельности не может формироваться и развиваться правильное отношение к учебному труду.

Поступая в школу не готовыми к обучению со стороны их отношения к труду, эти дети, естественно, оказываются раньше или позже не в состоянии справиться со школьными обязанностями. Они пасуют перед любыми трудностями, не могут себя заставить уделять необходимое время на выполнение домашних заданий. Небрежное, неаккуратное выполнение учебных обязанностей неизбежно ведет к плохому усвоению материала, наличию пробелов, плохим отметкам.

В чем именно выражается несостоятельность того или иного ученика и когда она наступает, зависит от конкретных обстоятельств жизни данного ученика в школьный период и в период жизни до школы. Так, у школьника, хорошо подготовленного в интеллектуальном отношении к обучению в школе, легко усваивающего учебный материал, неумение трудиться может сказаться позже, чем у школьника, который усваивает материал с большим трудом. Точно так же позже и иначе проявляется этот недостаток у учеников, за которыми имеется надзор в семье, в отличие от тех учеников, которые предоставлены сами себе.

В эту же группу неуспевающих школьников часто попадают, однако, и такие ученики, у которых не сформировалось правильное отношение к учебному труду, несмотря на то, что все предпосылки для этого формирования при поступлении в школу у них были, и они были готовы к обучению в школе в этом отношении. Причиной неуспеваемости этих школьников является неправильная организация их учебной деятельности в школе. Мы указывали уже выше, что учебная деятельность есть деятельность трудовая и что она требует от школьников определенного отношения, а также наличия умений и навыков, характерных для всякой трудовой деятельности. Но учебная деятельность имеет также и свои специфические особенности, отличающие ее от другой какой-либо трудовой деятельности. В силу этих специфических особенностей учебная деятельность предъявляет к школьнику ряд требований, характерных именно для нее.

В самом начале обучения возможность отвечать этим требованиям обеспечивается общей готовностью школьника к труду, о которой мы говорили выше, формирующейся еще до школы. Новые умения и новые возможности, необходимые для дальнейшего выполнения учебной деятельности, должны формироваться у школьников уже в процессе выполнения правильно построенной учебной трудовой деятельности. Происходит это следующим образом. Когда ребенок поступает в школу, перед ним впервые в его жизни в новой для него учебной деятельности

появляются новые обязанности, к нему впервые начинают предъявлять новые требования. Сначала эти обязанности и требования несложны, и ребенок, готовый к обучению в школе, легко справляется с ними. Однако они растут и усложняются довольно быстро. Для выполнения этих требований уже недостаточно тех умений и возможностей, с которыми ребенок поступает в школу. Как бы хорошо ни был он подготовлен к поступлению в школу, эта готовность обеспечивает возможность отвечать только тем требованиям, которые встают перед ним в *начале* обучения, возможность выполнять только *первые* обязанности. Для того чтобы ученик продолжал успешно справляться и с более сложными и трудными задачами, встающими впоследствии в обучении, нужно, чтобы у него развились имеющиеся у него навыки и умения, а также сформировался целый ряд новых. Кроме того, более сложная учебная деятельность предполагает уже наличие у школьника определенных качеств личности, как, например, чувства долга, ответственности и старательности в учебной работе, активности и самостоятельности в ее выполнении.

Эти необходимые новые качества личности, новые умения, новое отношение к учебному труду формируются в процессе самой учебной деятельности. Но эти изменения в личности школьника происходят при определенных условиях выполнения учебной деятельности, при определенной ее организации. Решающими условиями здесь является наличие достаточной трудовой нагрузки для каждого школьника, с одной стороны, и обеспечение достаточной самостоятельности выполнения учебной деятельности, с другой.

Контрольные вопросы и задания

1. Проанализируйте типологии неуспевающих школьников, предложенные разными авторами. Что можно сказать об их основаниях?
2. Каковы психолого-педагогические основы работы со слабоуспевающими школьниками?
3. Изучите характеристики групп неуспевающих школьников, предложенные Л. С. Славиной и Н. И. Мурачковским. Обратите внимание на способы преодоления неуспеваемости у учащихся разных групп.

Раздел III
ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ
НЕУСПЕВАЕМОСТИ,
СПОСОБЫ ИХ ВЫЯВЛЕНИЯ
И УСТРАНЕНИЯ

Тема 7

Психологические причины общего отставания в учении. Недостатки в развитии познавательной сферы

Подходы к пониманию причин школьной неуспеваемости в историческом аспекте.

Недостатки в развитии ощущений, восприятия, процессов внимания, памяти, мышления и воображения и трудности, возникающие в связи с ними в учебной деятельности школьников.

Трудности в обучении, связанные с несформированностью пространственных представлений у школьников.

Основные понятия для усвоения

Инертность мышления — затрудненное, замедленное переключение с одного способа решения на другой (например, после нескольких примеров на сложение ученики в примерах на вычитание продолжают выполнять сложение).

Конкретность мышления — возрастная особенность мышления, состоящая в оперировании конкретно-образным содержанием понятия или знания без отражения его на обобщенном уровне; актуализация словом конкретного образа того единичного предмета, с которым это слово прочно связалось (например, сконцентрированность на сюжетной стороне задачи в ущерб пониманию ее математического смысла).

Недифференцированность восприятия — недостаточная тонкость наблюдения, неумение подмечать малозаметные компоненты.

Неустойчивость мышления — преимущественно возрастная особенность мышления, состоящая в достаточно легком «соскальзывании» в процессе решения задачи на побочные ассоциативные связи (например, при решении задач про бабочек «соскальзывание» на обсуждение самих бабочек).

Однолинейность мышления — затруднения в анализе объекта с разных точек зрения (например, при осуществлении сравнения затрудняются сравнивать воздушный шарик и яблоко, так как один предмет съедобный, а другой нет).

Синкретичность мышления — качество детского мышления, характеризующееся слитностью и схематичностью его структуры, произвольностью

мысленного соединения наиболее броских частей, неспособностью ре-бенка к логическому рассуждению в связи с затруднениями в последовательном анализе частей и свойств воспринимаемого объекта (например, не вдумываясь в условие арифметической задачи, «выхватывают» цифровые данные и начинают ими манипулировать).

Фрагментарность восприятия — недостаточная полнота наблюдения, неполное выделение частей, односторонность рассмотрения свойств, действий, состояний объекта в соответствии с поставленной задачей.

Традиционно изучение школьной неуспеваемости велось и ведется с позиции выявления как факторов, негативно влияющих на успешность обучения детей, так и конкретных причин, вызывающих отставание в учении. Школьная неуспеваемость — очень сложное явление, в подавляющем большинстве случаев возникающее вследствие совместного действия нескольких переплетающихся между собой, находящихся в сложных причинно-следственных отношениях причин разного порядка. При этом внешне все выглядит порой весьма просто и на первый взгляд очень понятно: ученик плохо пишет — значит, не старается; плохо себя ведет на уроках — значит, надо наказать; не делает уроки — значит, нужно заставить; не справляется с задачами — значит, нужно еще раз объяснить. Но педагогическая практика многократно показывала, что такое упрощенное понимание причин школьных проблем детей и осуществляемые в соответствии с ним действия по устранению этих трудностей не приводят к желаемому результату, в лучшем случае несколько «ретушируя», «сглаживая» внешние их проявления.

По мере развития психологического знания, разработки теоретико-методологических основ психической деятельности, по мере проникновения во внутреннюю структурно-функциональную организацию психических процессов понимание причин школьной неуспеваемости тоже углублялось. Но одновременно оно и расширялось: все четче и яснее стало осознаваться, что на школьную успеваемость, которая отражает состояние качественных процессов такой сложной интеллектуальной деятельности, как приобретение знаний, прямо и непосредственно, а чаще косвенно и опосредованно влияет гораздо более широкий круг обстоятельств, чем этот казалось вначале.

Вначале, в историческом плане, школьная неуспеваемость рассматривалась либо как результат отсутствия у учащегося «врожденных способностей» (биогенетический подход), либо как следствие влияния «неблагоприятной» среды (социогенетический подход). Так, в 20–30-е годы прошлого века в работах советских ученых, посвященных проблемам неуспеваемости, прослеживалась ее связь с такими факторами, как половая зрелость, социальное происхождение родителей и др. Но уже в работах

известных психологов-педологов Л. С. Выготского и П. П. Блонского делались попытки рассматривать неуспевающего ученика в контексте его целостного развития.

В 40–50-е годы стал преобладать педагогический аспект рассмотрения причин школьной неуспеваемости (А. М. Гельмонт, Э. И. Монозон). Ее существенными причинами стали считаться недостатки учебно-воспитательной работы школы и руководства ею со стороны органов народного образования, несоответствие работы учителя характеру и задачам предмета обучения. Подчеркивалось значение уровня педагогического мастерства и роль методической подготовленности учителя. В эти же годы исследуются и психологические причины неуспеваемости, выделяются типы неуспевающих школьников (Л. С. Славина).

Усиливающийся в 60–70-е годы психологический аспект анализа причин школьной неуспеваемости привлек внимание педагогов и психологов к личности самого учащегося, к сформированности его как субъекта обучения и воспитания (Л. И. Божович, Ю. К. Бабанский, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, Л. Н. Скаткин, В. С. Цетлин). В целях предупреждения и преодоления неуспеваемости разрабатывалась концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе.

В 80-е годы в центре внимания психологов оказались компоненты психологической структуры учебной деятельности (мотивационный, операционный, целевой), несформированность которых приводит к неуспеваемости (З. И. Калмыкова, А. К. Маркова, М. В. Матюхина); изучается влияние индивидуально-типологических особенностей детей на успешность их обучения (К. М. Гуревич).

Начиная с 90-х годов существенное значение в обусловливании школьной неуспеваемости придается различным и многообразным психологическим причинам, делаются попытки их систематизации и установления многозначных причинно-следственных соотношений между ними и внешним уровнем их конкретного проявления. Тем самым все ярче проявляется отход от «фельдшеризма», то есть отказ от принятия однозначной связи между внешними проявлениями школьных трудностей и вызывающими их психологическими причинами.

Упрощенный подход к пониманию причин школьной неуспеваемости родителями, а порой и учителями, стремление объяснить школьные неудачи ребенка одной понятной, многое объясняющей, по их мнению, причиной проявляется в том, что же они считают таковой. С точки зрения *родителей*, основными причинами неуспеваемости их детей являются: неумение найти подход к ребенку (48 %), неинтересное преподавание предмета (36 %), лень ребенка (32 %), несправедливость учителей (29 %), недостаток внимания к ребенку со стороны учителя (28%),

большие учебные нагрузки (24 %), низкая квалификация учителя (23 %). *Учителя* же главными причинами неуспеваемости детей считают: плохое здоровье ребенка (60 %), семейные проблемы (32 %), пассивность родителей и невнимание к детям (31 %), педагогическую запущенность (24 %), нежелание или неумение помочь своему ребенку (18 %), высокий уровень тревожности ребенка (18 %), сложность учебной программы (16,5 %), низкую самооценку учащегося (16 %). Сами же *психологи* в качестве причин неуспеваемости детей называют: амбиции родителей (30 %), незрелость психических функций детей (28 %), недостаточный учет индивидуальных особенностей школьников (28 %), плохое здоровье (20 %).

Можно согласиться, что вышеназванные обстоятельства играют определенную роль в обусловливании школьной неуспеваемости, однако они в подавляющем большинстве являются не причиной, а следствием действия, в первую очередь, психологических причин, среди которых самое важное место принадлежит недостаткам в развитии **познавательной сферы школьников**.

В первую очередь рассмотрим недостатки в развитии познавательных процессов (ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, воображение) и трудности в учебной работе, которые они вызывают.

К недостаткам в развитии **ощущений** мы относим *низкую чувствительность, недостаточную дифференцированность разных видов ощущений и ощущений одной и той же модальности*. Значение ощущений в учебной деятельности по усвоению различного материала чрезвычайно велико. При недостаточном уровне развития мышечно-двигательных ощущений у учеников могут возникнуть трудности в письме (грязь в тетради, плохой почерк, неправильное написание букв), на уроках математики (при формировании понятия числа); при недостаточности вкусовых ощущений затрудняется формирование содержательно наполненных понятий; при недостаточном развитии обонятельных ощущений — трудности в понимании прочитанного и др.

Приведем конкретный пример. Вот небольшой отрывок из рассказа С. Лукьяненко «Профессионал»: «...Мы сидели на склоне холма. Жаркое июньское солнце гладило нас своими ласковыми лучами, ветерок нес целое море запахов. Мятлик пах легко и едва уловимо, полынь взрывалась горькой, звенящей нотой, ромашки разливали в воздухе сладкий, спокойный аромат». Здесь описаны очень знакомые летние запахи, которые легко всплывают из памяти, обонятельно насыщая воспроизводимую в воображении картину и перенося нас в приятные воспоминания о летнем дне. Но это становится возможным только тогда, когда в нашей памяти уже имеются различные и хорошо дифференци-

рованные обонятельные образы. Если же их нет, то никаких чувственных воспоминаний из памяти извлечь невозможно, и восприятие описания, например, различных явлений природы протекает формально, предстает как содержательно ненасыщенное, а потому не вызывающее никаких эмоциональных переживаний и, следовательно, не приводящее к глубокому пониманию читаемого.

В той или иной степени ощущения развиваются в процессе учебных занятий, адресуемых к чувственной сфере обучаемых — изобразительная деятельность, ручной труд, музыкальные занятия, занятия физической культурой, да и уроки чтения и письма тоже в определенной степени активизируют чувственную сферу, вследствие чего происходит некоторое ее развитие.

Развитию ощущений большое значение придавал В. А. Сухомлинский: «Мы с первых же дней школьного воспитания учим детей понимать красоту окружающего мира, природы, общественных отношений. Восприятие, осмысливание красоты — это основа, стержень эстетического образования, сердцевина той эстетической культуры, без которой чувства остаются глухими ко всему прекрасному. Мы стремимся к тому, чтобы через все сферы духовной жизни ребенка: через его умственный и физический труд, через его творчество, общественную деятельность, нравственно-эстетические отношения, дружбу, любовь — проходила красной нитью мысль: красоту надо ценить и беречь.

Мы учим детей: человек выделился из мира животных и стал одаренным существом не только потому, что сделал своими руками первое орудие труда, но и потому, что увидел глубину синего неба, мерцание звезд, розовый разлив вечерней и утренней зари, багровый закат перед ветреным днем, безбрежную даль степей, журавлиную стаю в небесной лазури, отражение солнца в прозрачных каплях утренней росы, серые нити дождя в пасмурный осенний день, нежный стебелек и голубой колокольчик подснежника, — увидел и изумился, и начал создавать новую красоту. Остановись и ты в изумлении перед красотой, в твоём сердце тогда тоже расцветет красота.

Человек стал человеком, когда услышал шепот листьев и песню кузнечика, журчание весеннего ручья и звон серебряных колокольчиков жаворонка в бездонном летнем небе, шорох снежинок и завывание вьюги за окном, ласковый плеск волны и торжественную тишину ночи, — услышал и, затаив дыхание, слушает сотни и тысячи лет чудесную музыку жизни. Умей и ты слушать эту музыку, умей наслаждаться красотой» (Сухомлинский В. А., 2002. — С. 149).

Недостаточный уровень развития эмоционально-чувственной сферы учащихся является одной из многообразных причин, приводящих

к отставанию в учении. В современном образовательном процессе имеет место крен в сторону ранней и преимущественной вербализации обучения и недостаточное развитие у детей, особенно на начальных этапах, образно-чувственной сферы. Это препятствует развитию творческой, духовно-нравственной, эмоциональной сторон личности детей, оказывает разрушительное влияние на их психическое здоровье, отрицательно сказывается в более поздние возрастные периоды. В психолого-педагогической литературе даже появился термин «шизоидная интоксикация» современного образования, возникающая вследствие переоценивания роли и значения в процессе обучения вербальных компонентов и недооценивания невербальных.

В то же время психологические данные свидетельствуют о важной роли эмоционально-чувственного развития детей в обеспечении успешности школьного обучения. Всестороннее развитие, обогащение (или амплификация, по А. В. Запорожцу) эмоционально-чувственной сферы учащихся представляет собой актуальную задачу школьного образования на современном этапе, так как развитие именно этой сферы учащихся является непосредственно-чувственно-эмоциональной основой для развития в дальнейшем словесно-логического и абстрактного мышления. «Способность к размышлению вырастает из способности чувствовать» (Иоганн Песталоцци).

Недостатками в развитии **восприятия**, включенного в процесс усвоения знаний, как считал Л. В. Занков, являются неумение подчинить восприятие поставленной задаче, *фрагментарность восприятия, его слабая дифференцированность, отсутствие планомерности восприятия, низкий уровень осмысления воспрнятого*. Говоря о восприятии школьника, следует рассматривать его как деятельность наблюдения, роль которой в процессе усвоения знаний велика. Так, если наблюдательность хорошо развита у школьника, писал Л. В. Занков, он очень много получит от экскурсий, подметит особенности предметов на наглядных пособиях, привлекаемых к уроку, поможет «высмотреть» в слове заданную орфограмму. И наоборот, если наблюдательность плоха, школьник может смотреть «во все глаза», но увидит очень мало.

Большое значение развитию наблюдения в учебном процессе придавал и В. А. Сухомлинский, давая ученикам специальные задания, требующие не только восприятия явлений, но и их осмысления. Например, по биологии учеников просили не только наблюдать за цветением и плодоношением различных растений, но и попробовать сделать вывод о том, как зависят свойства плода от условий жизнедеятельности растения и от особенностей его размножения; внося органические и ми-

неральные удобрения, наблюдать за интенсивностью роста и созревания зерновой культуры и сделать вывод о зависимости величины колоска и зерен от внесения удобрений. В заданиях по физике от учеников требовалось наблюдать, как изменяется гранит под влиянием среды; как передается движение от одного механизма к другому.

К числу недостатков **внимания** школьников с низкими результатами школьного обучения следует отнести малый объем, неустойчивость, трудности при переключении внимания, неумение распределять внимание, неспособность к длительному сосредоточению, недостаточную концентрацию внимания. Важность хорошего развития процессов произвольного внимания школьников и умения управлять им никем не оспаривается. В самом деле, если внимание, то есть та «дверь, которая должна быть открыта, чтобы знания проникали в сознание ученика» (К. Д. Ушинский), сформировано у школьника недостаточно, то он будет, например, пропускать строку при чтении, делать ошибки в начале работы при переходе к другому заданию, не сможет одновременно писать и слушать комментирование своего одноклассника, будет допускать ошибки в вычислениях и при письме и др.

Психологами найдено (Т. М. Марютина и др.), что разные свойства внимания играют неодинаковую роль при обучении разным предметам. Так, на уроках чтения особые требования предъявляются к устойчивости внимания, на уроках математики важную роль играет объем внимания, на уроках русского языка правильность и качество выполнения заданий зависят от умения ученика распределять свое внимание.

Основные недостатки **памяти** слабоуспевающих школьников связаны с *малым объемом кратковременного запоминания, слабой удерживающей способностью*. Кроме того, слабая опора при запоминании на мышление приводит к *поверхностной смысловой обработке* ими материала, что не позволяет долго сохраняться следам памяти и, как следствие, приводит к быстрому его забыванию. Характерной особенностью мнемической деятельности таких учеников является стремление к механическому заучиванию учебного материала, что, в свою очередь, требует многократного его повторения. Но многократное повторение малоосмысленного материала предъявляет определенные требования к волевым качествам школьника, требует от него усидчивости и психического напряжения, которые у него, по понятным причинам, находятся на низком уровне. Поэтому, повторив материал один-два раза, ученик считает его усвоенным, а то, что это не так, выясняется на уроке при попытке воспроизведения домашнего задания. Таким образом, *недостаточность волевых усилий при запоминании* еще более снижает эффективность памяти слабоуспевающих школьников.

Недостатки **мышления** слабоуспевающих школьников мы рассматриваем в двух направлениях: недостатки в развитии основных мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, установление закономерностей, выделение существенного) и качественные особенности мыслительной деятельности, в целом негативно влияющие на сам процесс мышления (неустойчивость мышления, инертность, конкретность мышления, синкретичность, недостаточная обобщенность, однолинейность). Как показывает школьная практика, у детей, не только обучающихся в начальных классах, но и в более старшем возрасте мыслительные операции сформированы недостаточно. Усвоение знаний — это познавательная деятельность, в которой весьма существенную роль играют процессы анализа, синтеза и обобщения, и низкий уровень их развития самым непосредственным образом негативно отражается на качестве школьного обучения.

Значение процессов **воображения** в школьном обучении недооценивается. Именно поэтому гораздо чаще апеллируют к процессам мышления учеников, никак не заботясь о полноценном формировании процессов воображения. А между тем они играют существенную роль при усвоении таких учебных предметов, как история, география, геометрия (стереометрия), черчение. Процессы воображения участвуют в формировании различных когнитивно-личностных характеристик человека. Так, способность к эмпатии, способность предвидения, умение менять точку зрения, умение ассимилировать информацию, способность к свертыванию мыслительных операций, выдвижение гипотез, воссоздание образов описываемых объектов, построение образа конечного продукта деятельности и др. — вот те качества и когнитивные умения человека, которые формируются на основе или с помощью процессов воображения.

Полноценное формирование процессов воображения затрудняют низкий уровень развития чувственной сферы, недостаточный уровень развития мышления (затруднения с абстрагированием, с установлением смысловых связей), отсутствие или бедность представлений (географических, исторических, художественных образов) и практических умений (Выготский Л. С., 1991).

Развитию процессов воображения придавал большое значение В. А. Сухомлинский. Он считал воображение важным средством умственного развития детей. «Если мне удавалось добиться, что ребенок, в развитии мышления которого встречались серьезные затруднения, придумал сказку, связал в своем воображении несколько предметов окружающего мира, — значит можно сказать с уверенностью, что ребенок научился мыслить» (Сухомлинский В. А., 1969б. — С. 157).

Велика роль в процессе обучения **пространственных представлений**, недостатки в развитии которых могут приводить к существенным трудностям в учебной работе. Недостаточно четкая дифференцированность базовых понятий «справа» и «слева», «верх» и «низ» может приводить к плохой ориентировке в пространстве листа тетради и неправильному размещению на странице учебного материала, написанию букв и цифр в зеркальном отображении, несоблюдению правильной последовательности выполнения вычислительных действий, неправильному прочтыванию слов справа налево и обуславливать возникновение многих других недостатков в учении. Кроме того, недостаточное развитие пространственных представлений затрудняет усвоение и правильное выполнение заданий, требующих оперирования в пространстве проекциями предметов, мысленного их пространственного преобразования и ориентировки в нашем трехмерном мире в целом.

Тексты для самостоятельного изучения

Сухомлинский В. А. Рождение гражданина¹

Культура ощущений и восприятий

Эмоциональное и эстетическое воспитание начинается с развития культуры ощущений и восприятий. Как для воспитания трудового мастера необходимы длительные упражнения руки, которые развивают ум, интеллектуальные способности, так и воспитание духовной, моральной, эмоциональной, эстетической культуры потребует длительных упражнений органов чувств, прежде всего зрения и слуха. Тонкость чувств, переживаний, эмоционально-эстетического отношения к окружающему миру и к самому себе зависит от культуры ощущений и восприятий. Чем тоньше ощущения и восприятия, чем больше видит и слышит человек в окружающем мире оттенков, тонов и полутонов, чем глубже выражается личная эмоциональная оценка фактов, предметов, явлений, событий, тем шире эмоциональный диапазон, который характеризует духовную культуру человека.

Эмоционально-эстетическая оценка идей, принципов как важнейший элемент идейного воспитания зависит от того, как глубоко способен человек переживать в связи с познанием окружающего мира такие

¹ В кн.: *Сухомлинский В. А. Рождение гражданина*. — М.: Молодая гвардия, 1971. — С. 247–252.

чувства, как радость, восхищение, удивление, печаль, тревогу, стыд, гнев, возмущение, смущение, угрызения совести и пр. Я стараюсь, чтобы уже в детстве благодаря тонкости ощущений эти чувства и их многочисленные оттенки сопровождали процесс познания картин и явлений природы. В годы отрочества эта воспитательная целенаправленность еще больше усилилась. Каждый мальчик, каждая девочка должны пройти длительную школу ощущений и восприятий, которая выработала бы у каждого широкий диапазон чувств, сопровождающих процесс познания, возникающих и развивающихся в процессе познания.

Мы совершали путешествия в мир природы в такое время и в такие места, где можно было раскрыть богатство восприятий. С наступлением весны мы каждый день шли на околицу села, поднимались на степной курган, с которого открывалась широкая долина, далекие луга. Каждый раз мы видели новые оттенки весенних красок. Мы подметили тонкие переходы серой, зимней окраски деревьев в зеленое убранство; склоны, поросшие кустарником, приобретали нежный зеленовато-коричневый оттенок. С каждым днем этот оттенок изменялся. В зависимости от погоды, особенно от того, как играет (так говорили подростки) весеннее солнце, переливались оттенки зеленого: от светло-изумрудного до зеленовато-фиолетового, от голубовато-зеленого до сиреневого. Мы заметили свыше двадцати оттенков весенней зелени. Особенно богатыми были переливы зеленых красок в лугах.

Подростки переживали чувство радости, восторга, удивления. Тонкость восприятия рождала тонкость чувств, развивала благородную человеческую потребность переживать эти чувства.

Чудесными уроками восприятий и ощущений были наши путешествия в лес, когда осень открывает свою богатую палитру. Трудно найти слова, чтобы передать безграничное богатство оттенков листвы в тихие солнечные дни «бабьего лета», особенно в солнечные утра после дождя или росной ночи, когда прозрачный воздух словно раскрывает новые оттенки осенней окраски леса, сада, луга. Одни подростки находили свыше семидесяти оттенков и переходов от красного к желтому, от желтого к зеленому, от зеленого к синему, другие — свыше восьмидесяти. Варя и Люда на одном кленовом листе нашли девять п е р е л и в о в, как они говорили. Мишко, Люба, Костя увидели шесть оттенков зеленого цвета озимой пшеницы. В солнечные дни после уроков подросткам хотелось идти в поле, в лес, на берег пруда, чтобы видеть и радоваться.

Перед нами открылась новая удивительная красота окружающего мира — красота пространства. Мы начали наблюдать, присматриваться и заметили, что в утреннюю и вечернюю пору оттенки красок изменяются именно потому, что другим становится пространство. В воскресение

ные в пору «бабьего лета» мы шли в поле наблюдать, как говорили подростки, степную даль. Когда солнце достигало высшей точки на небосклоне, мы поднимались на высокую могилу скифов. Нашим глазам открывалась поразительная картина, на которую подростки не могли смотреть без радостного волнения. Мы долго молчали, словно боясь нарушить волшебную картину и то счастье бытия, которое переживали в эти минуты. Перед нами лежали поля, похожие на море, чуть встревоженное волнами. Словно зеленые островки, стояли леса. Долина за долиной, возвышенность за возвышенностью, волна за волной, могила за могилой, лес за лесом — все это протянулось вдаль, словно зачарованное дно волшебного морского царства, а простор, дрожащее марево над полями как прозрачная глубина вод, озаренных солнцем. Мы видели, как пространство налагает десятки оттенков на нивы и луга, холмы и перелески, на села, раскинувшиеся в долинах и словно дремлющие под ласковым осенним солнцем, на темно-зеленые вишневые сады, на застывшие в обрамлении зеленых верб синие пруды («Кусочки голубого неба на земле», — говорили подростки). Мы любовались тончайшими переливами цветов — от светло-зеленого до темно-фиолетового, от нежно-голубого до густо-синего. Перед нами открывались цвета и оттенки пространства. Нас манила вдаль сиренево-фиолетовая дымка, укрывавшая край леса на горизонте. В следующее воскресенье мы пошли туда, нам открылись новые дали: Днепр, села и нивы, стройные ряды тополей и кудрявые вербы Заднепровья.

Видение и переживание красоты окружающего мира — один из важнейших источников понимания и переживания радости бытия, красоты жизни, неповторимости и уникальности той мысли, что я живу только в отведенное мне природой время в вечной жизни мира, природы, красоты. Очень важно, чтобы в отрочестве каждый подумал о том, как нужно прожить свою жизнь. Нам нужно учить человека дорожить жизнью — дорожить человеком, беречь человека, оберегать жизнь.

Никогда не забуду, как тихим летним утром на опушке мы наблюдали рождение дня и восход солнца. Мальчики и девочки стояли словно зачарованные, не могли отвести глаз от игры оттенков утренней зари: их захватывала игра красок и на небе, и в зеркальной глубине пруда, отражавшего красоту утра. В тихие, мягкие осенние дни мы научились отличать четырнадцать оттенков безоблачного неба. Таня назвала некоторые из этих оттенков словами «холодное, тревожное небо»; Данько назвал один из оттенков «спокойным небом»; Федя нашел для обозначения оттенков неба слова «глубокое и застывшее».

Путешествия в природу обогатили также наши слуховые ощущения и восприятия. В годы отрочества, как и в детстве, слушание музыки

природы дает нам много радости, восхищения, удивления. В сердцах моих воспитанников на всю жизнь остались впечатления от музыки весенних лугов. Она была знакома им с детства, но теперь воспринималась и переживалась тоньше. Солнечным весенним днем, когда луга покрывались первой нежной зеленью, а деревья — легким сиренево-зеленым покрывалом, мы шли на берег пруда, садились у старой вербы, слушали далекий звон весенних лугов (этот художественный образ создали подростки). Мир звучал для нас тончайшими переливами звуков. В радостном, звонком небе (это слова Кати) курлыкали птицы, которые возвращались из теплых краев; плескались тихие волны, над головой дрожали гибкие ветви, где-то далеко на лугу время от времени раздавался какой-то тихий звон, казалось, что звенит голубой свод неба. Это была музыка, пробуждавшая в сердце тончайшее чувство радостного мировосприятия. Человек переживает радость общения с природой, ему хочется быть красивее, лучше. Зачарованная Лида сказала: «Как хорошо жить!..»

Мы ходили слушать, как шумит лес. Подростки улавливали тончайшие оттенки лесной музыки (слова Гали) в тихие дни летней жары и в радостные солнечные утра, после которых должны были наступить лучистые дни (слова Шуры) и настояренные вечера (слова Толи), когда багровая заря вещает ветреный, холодный день.

Огромное наслаждение давала нам и музыка летнего поля. В полдень мы шли в поле, ложились под колосьями пшеницы, смотрели в горячее небо (слова Ларисы) и слушали едва уловимый шепот колосков, шорох крыльев потревоженного перепела, серебристую песню жаворонка. Песня жаворонка была ведущей мелодией этой симфонии. «Кажется, что серебряными звоночками звенит весь мир», — сказала наша поэтесса Варя.

В заросшем кустарником овраге мы открыли (слова Коли) еще одну изумительную мелодию природы — музыку лесного ручья. Он пробивался из родника, тонкий, певучий (слова Люды, поэтессы), и тихо журчал.

В холодные зимние дни мы шли к своему «Уголку мечты», разжигали огонь в таинственной пещере. Настоящим счастьем для нас было, когда в эти дни озорничала вьюга (слова Мишка) или стучался к нам (слова Славка) холодный ветер.

С детства моим воспитанникам запомнились радостные часы, проведенные в степи, недалеко от села: мы наблюдали угасание дня и рождение вечера, слушали музыку вечернего поля. В отрочестве эти часы стали особенно радостными и желанными. Мы сидели под высоким ясенем и смотрели, как вечерние сумерки окутывали (сло-

ва Сергейки) поле и село, слушали, как умолкают звуки дня и рождается новая музыка — музыка летней ночи.

Чувства, которые пробуждались под влиянием восприятия тончайших оттенков окружающего мира, развивали тонкость видения, чуткость, впечатлительность души. Каждый раз, когда мы возвращались из леса, поля, от берега пруда, я видел, как у мальчиков и девочек, образно говоря, широко открываются глаза не только на красоту природы, но и на все человеческое. Они делались более чуткими к душевному состоянию друг друга и к другим, «чужим» людям. Возвращаясь домой после слушания музыки лесного ручья, мы увидели у дороги небольшое деревцо, сломанное машиной. Мальчики и девочки подошли к нему, долго стояли, печальные, задумчивые. Не было сказано ни слова, но чувствовалось, что в эти минуты в духовной жизни подростков совершаются сложные явления.

Носов Н. Витя Малеев в школе и дома¹

И вот я сидел и перечитывал задачу до тех пор, пока буквы в задачнике не стали кивать, и кланяться, и прятаться друг за дружку, словно играя в жмурки. Я протер глаза, снова стал перечитывать задачу, но буквы не успокоились, а даже почему-то стали подпрыгивать, будто затеяли игру в чехарду.

- Ну, что там у тебя не получается? — спросила мама.
- Да вот, — говорю, — задача попалась какая-то скверная.
- Скверных задач не бывает. Это ученики бывают скверные.

Мама прочитала задачу и принялась объяснять, но я почему-то ничего не мог понять.

— Неужели вам в школе не объясняли, как делать такие задачи? — спросил папа.

- Нет, — говорю, — не объясняли.
- Удивительно! Когда я учился, нам учительница всегда объясняла сначала в классе, а потом задавала на дом.

— Так-то, — говорю, — когда ты учился, а нам Ольга Николаевна ничего не объясняет. Все только спрашивает и спрашивает.

- Не понимаю, как это вас учат!
- Вот так, — говорю, — и учат.
- А что вам рассказывала Ольга Николаевна в классе?
- Ничего не рассказывала. Мы решали на доске задачу.
- Ну-ка покажи, какую задачу.

¹ В кн.: Носов Н. Витя Малеев в школе и дома. Рассказы и повести. — М.: «Издательский Дом ОНИКС», 2000. — С. 183–184.

Я показал задачу, которую списал в тетрадь.

— Ну вот, а ты тут еще на учительницу наговариваешь! — воскликнул папа. — Это ведь такая же задача, как на дом задана! Значит, учительница объясняла, как решать такие задачи.

— Где же, — говорю, — такая? Там про плотников, которые строили дом, а здесь про каких-то жестянщиков, которые делали ведра.

— Эх, ты! — говорит папа. — В той задаче нужно было узнать, во сколько дней двадцать пять плотников построят восемь домов, а в этой нужно узнать, во сколько дней шесть жестянщиков сделают тридцать шесть ведер. Обе задачи решаются одинаково.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие трудности при усвоении знаний обусловлены недостатками в развитии непосредственно-чувственной сферы школьников? Какое значение ее развитию у учащихся придавали В. А. Сухомлинский, А. В. Запорожец, Л. В. Занков?
2. Назовите недостатки внимания, памяти, мышления, воображения у учащихся с низкой успеваемостью. Какие именно трудности в обучении они вызывают?
3. К каким трудностям в учебной работе могут приводить недостатки в развитии пространственных представлений у учащихся?
4. Как в процессе обучения развивал культуру ощущений и восприятия у школьников В. А. Сухомлинский? Какие изменения во внутреннем мире школьников происходили под влиянием этих путешествий в природу?
5. Отработайте психологические методики изучения уровня развития познавательной сферы учащихся:
 - абсолютных и разностных порогов чувствительности;
 - процесса восприятия (прием описания внешнего вида объекта);
 - процессов внимания (устойчивость внимания — корректурная проба Бурдона—Анфимова; переключение внимания — черно-красные таблицы Шульте—Горбова);
 - объемов восприятия, внимания, кратковременной памяти;
 - непосредственной и опосредованной памяти;
 - процессов мышления (анализ и синтез; обобщение — методика «четвертый лишний»; установление закономерностей; классификация).

Тема 8

Психологические причины общего отставания в учении.

Особенности мотивационной сферы у отстающих в учении школьников

Виды мотивов учения.

Мотивы учения у детей разного школьного возраста.

Причины снижения интереса к учению у школьников.

Основные понятия для усвоения

Интерес к учению — одна из форм направленности личности, окрашенная положительной эмоцией, связана с проявлением познавательной потребности.

Мотив — побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности.

Мотивация учения — осознанное внутреннее побуждение к учению, придающее ему тот или иной личностный смысл.

Учебно-познавательная потребность — внутренняя сущностная сила человека, побуждающая его к осуществлению учебной деятельности.

Любая деятельность выполняется под влиянием какого-либо мотива. Согласно определению А. Н. Леонтьева, мотив — это опредмеченная потребность. Мотивы тесно связаны с эмоциями, придающими деятельности ту или иную окраску — положительную или отрицательную. Для качества выполняемой деятельности совсем не безразлично, как субъект к ней относится.

В полной мере это относится и к деятельности по усвоению знаний. Качество усваиваемых знаний и, следовательно, успешность обучения во многом зависят от мотивов, направляющих и регулирующих деятельность учащегося, и от субъективной эмоциональной окраски этой деятельности.

Известно, что в мотивационной сфере каждого человека в один и тот же момент присутствуют несколько мотивов, направляющих

его деятельность, но не все они имеют одинаковую побудительную силу. Мотивы иерархически организованы: среди них выделяются ведущие, доминирующие, и второстепенные, подчиненные. Именно ведущий мотив и определяет эмоциональное отношение человека к выполняемой деятельности и, как следствие, качество ее выполнения.

Для успешности учебной деятельности важно, какой мотив является доминирующим у ученика, то есть во имя чего учится каждый школьник. Например, ученики в классе решают задачу. Цель у всех одна — решить задачу, но мотивы этой деятельности у разных школьников могут быть разными. Так, один ученик решает задачу, чтобы получить хорошую отметку, другой — чтобы заслужить одобрение учителя, некоторые школьники, решив задачу, хотят обрадовать маму, есть и дети, которые решают задачу только потому, что велел учитель. Наконец, некоторые учащиеся выполняют задание потому, что им нравится решать задачи, их увлекает сам процесс их решения. Вполне понятно, что эффективность учебной деятельности, качество усвоения и, соответственно, ее результаты будут неодинаковыми у детей с разной учебной мотивацией.

Виды мотивов учения. Мотивы учения принято делить на *познавательные* и *социальные*.

Познавательные мотивы связаны с содержанием и процессом выполнения учебной деятельности. К их числу относятся:

- *широкие познавательные мотивы* (направляющие на овладение новыми знаниями);
- *учебно-познавательные мотивы* (связанные с овладением конкретным способом получения знаний);
- *процессуальные мотивы* (направляющие на процесс выполнения учебных заданий, процесс решения задач и т. д.);
- *результативные мотивы* (связанные с получением хорошей отметки);
- *мотивы самообразования* (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

Социальные мотивы отражают общее стремление к приобретению знаний, долг и ответственность, понимание социальной значимости учения (*широкие социальные мотивы*), стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение (*узкие социальные, или позиционные, мотивы*): похвалы учителя («учительский» мотив), похвалы родителей («родительский» мотив), авторитета у товарищей («товарищеский» мотив), ориентацию на разные способы взаимодействия с другим человеком (*мотив социального сотрудничества*).

С содержательной точки зрения мотивы учения характеризуются:

- личностным смыслом учения для школьника;
- действенностью мотива;
- местом мотива в иерархической структуре — ведущий или подчиненный;
- характером возникновения (в ходе самостоятельной работы — внутренний, под влиянием взрослого — внешний);
- степенью осознания мотива;
- характером распространения мотива на учебную деятельность (общий интерес к учению, широкие учебные интересы при отсутствии глубины познания, четко проявившиеся интересы).

И познавательные, и социальные мотивы обеспечивают полноценное формирование учебной деятельности.

Различные мотивы имеют неодинаковые проявления в учебном процессе. Так, *широкие познавательные мотивы* проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; *учебно-познавательные* — в самостоятельных действиях по поиску разных способов решения, в вопросах учителю о сравнении разных способов работы; *мотивы самообразования* обнаруживаются в обращениях к учителю по поводу рациональной организации учебного труда. *Социальные мотивы* проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником долга и ответственности; *позиционные мотивы* — в стремлении к контактам со сверстниками и в получении их оценок; *мотивы социального сотрудничества* — в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления.

Осознанные мотивы выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает учиться, выстроить мотивы по степени значимости; *реально действующие мотивы* проявляются в успешности/неуспешности обучения и хорошей или плохой посещаемости занятий, в степени развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной трудности и др.

Зрелость мотивационной сферы ученика оценивается по направленности мотивов учения (познавательные или социальные мотивы), по гармоничности и согласованности отдельных мотивов между собой, по устойчивости мотивов, по наличию мотивов, ориентированных на длительную временную перспективу, по действенности мотивов и их влиянию на поведение (Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б., 1990).

Мотивы учения у детей разного школьного возраста. У школьников разного возраста иерархическая структура мотивов неодинакова.

У младших школьников 6 лет в силу особенностей их возрастного развития в мотивационной сфере присутствуют три мотива, имеющие одинаковую побудительную силу — учебный, игровой и широкий социальный мотивы. Не полностью изжитый игровой мотив заставляет особым образом организовывать процесс обучения 6-летних детей, включая в него достаточное количество игровых приемов.

У младших школьников 7 лет игровой мотив перестает распространяться на сферу учения, хотя полностью из мотивационной сферы не исчезает. Имеются данные, что у 25 % 6-леток и у 35 % 7-леток к началу учебного года доминирует учебно-познавательный мотив. В процессе дальнейшего обучения в школе этот мотив, определяющий наличие *интереса* к учению, может заменяться такими мотивами, как мотив достижения успеха (стремление к получению положительной отметки, причем любым путем), мотив избегания наказания (совсем не встречаясь в начале обучения, он становится ведущим примерно у 20 % учащихся), широкий социальный мотив (понимание необходимости учения вообще), мотив общения с одноклассниками (часто является самоцелью, поэтому его доминирование в значительной степени отвлекает от самого учения).

Мотивы учения в подростковом (VI класс) и старшем школьном возрасте (IX класс) классов изучались А. Д. Андреевой. Было найдено, что наиболее часто встречающимся мотивом учения у школьников обеих возрастных групп (у 69,2 и 50 % учащихся соответственно) было желание получить образование. Далее мотивы распределялись так (табл. 3).

Таблица 3
Распределение мотивов учения у учащихся VI и IX классов

Мотивы учения	VI класс	IX класс
Приносить пользу людям	48 %	40 %
Получение в будущем профессии	31 %	26 %
Продолжение в дальнейшем учебы	13 %	12 %
Необходимость для будущей жизни в целом	26 %	0 %
Стремление к самосовершенствованию	0 %	27 %
Необходимость выполнять требования родителей	0 %	2 %

Что касается интереса к учению как ведущего мотива школьного обучения, то в качестве такового он совсем не выявлен у VI-классников, а у школьников IX класса был найден лишь у 22 % учащихся.

Такое положение дел заставило детальнее изучить, что же определяет интерес к учению в целом. По мнению большинства VI-классников

(41 %) и IX-классников (60 %), их интерес к учению зависит от качества преподавания; от интереса к самой учебной дисциплине (соответственно 25,6 и 38 %); ее понимания (30,8 и 24 %); использования технических средств обучения (2,6 и 6 %).

Особого рассмотрения заслуживают два мотива, отсутствующие в VI классе и появляющиеся в IX классе. Один из них — представление о нужности изучаемого предмета в будущем. Девятиклассникам (80 %) скучно заниматься теми предметами, которые, как они считают, не понадобятся им в будущем. Другой мотив — возможность развития самостоятельного мышления в рамках изучения того или иного учебного предмета. 14 % старшеклассников стремятся отойти от заданных учебной программой способов решения задач, попробовать свои пути решения. Учитель, предоставивший такую возможность, повышает интерес учащихся к изучаемому предмету.

Итак, главные мотивы учения в переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту — стремление получить образование и продолжить учебу. У старшеклассников появляются новые мотивы учения, отсутствующие у младших подростков: мотив самосовершенствования, интерес к учению, к учебному предмету, возможность развития самостоятельного мышления, в связи с чем значимыми становятся качество преподавания, оценка знаний.

Причины снижения интереса к учению у школьников. В качестве таких причин у младших школьников можно назвать недостаточный уровень развития познавательной сферы ребенка, в первую очередь процессов мышления, преждевременное формирование учебных умений и навыков (письма, чтения, счета), ожидание ребенком легких и быстрых успехов в учении, недостатки в развитии волевых процессов маленьких школьников.

Снижение интереса к учению и, следовательно, снижение успеваемости в средних классах могут быть вызваны пробелами в знаниях; недостатками в развитии мышления, памяти, внимания; низким уровнем развития волевой сферы; спецификой сложившихся взаимоотношений с учителями и одноклассниками.

Отсутствие интереса и желания учиться у старшеклассников может возникнуть из-за традиционной организации школьного обучения, требующей много заучивать наизусть то, что можно воспроизвести своими словами; не вызывают интерес сведения, содержащиеся в учебниках; использование однообразных форм и способов учебной работы; требование учителя точно воспроизводить материал учебника; отсутствие проблемной постановки вопросов; не устраивает старшеклассников и система контроля и критерии оценок. Им бы хотелось занимать более

активную позицию в процессе обучения, высказывать собственное мнение по изучаемым вопросам, вести дискуссии, использовать исследовательские методы, пробуждающие самостоятельность мысли.

Тексты для самостоятельного изучения

**Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.
Формирование мотивации учения¹**

**Изучение мотивов учения школьников
(ради чего учится школьник, что его побуждает к учению)**

Мотив — это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней. Раскроем для читателя сначала содержание мотивов (их виды, уровни, этапы, качества, проявления), позволяющее определить, что диагностировать, затем приемы изучения — где и как диагностировать.

К видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии познавательных мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то это говорит о социальных мотивах.

И познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни. Так, познавательные мотивы имеют уровни: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями — фактами, явлениями, закономерностями), учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования). Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения), узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Мотивы названных видов и уровней могут проходить в своем становлении следующие этапы: актуализация привычных мотивов, поста-

¹ В кн.: Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. — М.: Просвещение, 1990. — С. 15–21.

новка на основе этих мотивов новых целей, положительное подкрепление мотива при реализации этих целей, появление на этой основе новых мотивов, соподчинение разных мотивов и построение их иерархии, появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.).

Качества мотивов могут быть содержательными, связанными с характером учебной деятельности (осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность, доминирование в общей структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов и др.), и динамическими, связанными с психофизиологическими особенностями ребенка (устойчивость мотива, его сила и выраженность, переключаемость с одного мотива на другой, эмоциональная окраска мотивов) и т. д.

Различные мотивы имеют неодинаковые *проявления* в учебном процессе. Например, широкие познавательные мотивы проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные — в самостоятельных действиях по поиску разных способов решения, в вопросах учителю о сравнении разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к учителю по поводу рациональной организации учебного труда, в реальных действиях самообразования. Социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником долга и ответственности; позиционные мотивы — в стремлении к контактам со сверстниками и в получении их оценок, в инициативе и помощи товарищам; мотивы социального сотрудничества — в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления. *Осознанные* мотивы выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает, выстроить мотивы по степени значимости; *реально действующие* мотивы выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной трудности и т. д. С учетом этой сетки параметров мотивации учитель может дать полную и достаточно дифференцированную оценку мотивов учения школьников. Например, учитель может отметить, что у школьника преобладают познавательные мотивы третьего уровня (самообразование), что он мало ориентирован на общение с другим человеком (социальные мотивы менее развиты), что имеющиеся познавательные мотивы осознаны и устойчивы, но недостаточно действенны, что процесс приобретения мотивами новых качеств, например действенности, выражен слабо и т. д.

В целом учитель оценивает мотивы учения ученика по их направленности (познавательные и социальные мотивы) и уровням; по иерархичности мотивационной сферы, то есть подчинению непосредственных побуждений произвольным, осознанным их формам; по гармоничности и согласованности отдельных мотивов между собой; по стабильности и устойчивости положительно окрашенных мотивов; по наличию мотивов, ориентированных на длительную временную перспективу; по действенности мотивов и их влиянию на поведение и т. д. Все это позволяет оценивать зрелость мотивационной сферы учения.

Этот общий путь изучения мотивов варьируется учителем при анализе мотивации конкретного ученика. Пути становления и особенности мотивации каждого ученика индивидуальны и неповторимы. Задача учителя состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выявить, какими сложными, иногда противоречивыми путями (возможно, с возвращением на предыдущие уровни) происходит становление индивидуальной мотивации.

Рассмотрев, что надо изучать и выявлять учителю, обратимся к вопросу о том, где, в каких условиях надо изучать мотивацию. Мотивы будут проявляться по-разному в зависимости от того, в каких ситуациях оказывается ребенок. Более того, мотивы не во всех ситуациях достаточно явно обнаруживаются. Психологи отмечают, что надо не просто долго наблюдать, а наблюдать в таких ситуациях, где изучаемые качества могут проявиться. Выбор наблюдаемых ситуаций зависит от той задачи, которую ставит перед собой учитель. Так, учителя может интересовать, как поведет себя ученик в ситуации, когда он полностью предоставлен самому себе, когда его никто не контролирует и не оценивает; какие побуждения возникают у ученика по мере усиления руководства и контроля со стороны учителя и как будут меняться эти побуждения в зависимости от норм оценки его взрослым; как будут изменяться ориентации ученика в условиях, когда ему надо отдать предпочтение одному из нескольких побуждений, соподчинить их при наличии так называемой «борьбы мотивов». Учитель может изучать далее, как влияет выполнение предыдущего задания или длительный неуспех в учебной деятельности на общее отношение к учению; как определяет мотивацию уровень притязаний школьников и тот «личностный стандарт» (индивидуальная относительная норма), который у него для себя сложился, а также то, насколько велика в этом роль учителя, принимающего или не принимающего во внимание эту меру возможностей, определенную для себя учеником. Иными словами, состояние мотивации зависит и от того, оценивает ли учитель ученика в сравнении с его собствен-

ными реальными возможностями и уровнем притязаний или учитель ориентируется при оценке ученика на сравнение с другими школьниками (социальная относительная норма). Может изучаться также влияние на мотивацию учащегося мнения референтной для него группы сверстников с тем или другим уровнем способностей. Все это может входить в содержание и программу психологического изучения мотивации у школьников.

Сочетание выделенных выше параметров мотивов (виды, уровни, этапы, качества, проявления) целесообразно изучать и диагностировать в разнообразных ситуациях реального выбора. Ситуации выбора имеют то преимущество, что они выявляют не только осознаваемые, но и реально действующие мотивы. Важно только, чтобы ученик понимал, что его выбор может привести к реальным последствиям для его жизни, а не останется только на словах. Именно тогда результатам такого выбора можно доверять.

Можно предложить учителю следующие ситуации выбора: ситуация выбора при имеющихся вариантах ответа (закрытый выбор), ситуация свободного (открытого) выбора без ответов, ситуация выбора из нескольких однонаправленных побуждений (соподчинение мотивов без конфликта), ситуация выбора из нескольких разнонаправленных: побуждений (соподчинение мотивов с конфликтом), ситуация выбора с ограничениями (цейтнот или дефицит времени, соревновательная ситуация при разных типах оценивания другим человеком).

В литературе на основе подхода известного немецкого психолога К. Левина описаны следующие виды конфликтов:

- 1) «стремление — стремление» (когда оба объекта цели позитивны: например, пойти в кино или на стадион);
- 2) «избегание — избегание» (когда обе цели непривлекательны: например, доделать неинтересную домашнюю работу или выполнить позднее дополнительное «штрафное» задание);
- 3) «стремление — избегание» (когда одна и та же цель и привлекает, и отталкивает: например, стремление заниматься в кружке дает новое знание, но отнимает время от других интересных занятий);
- 4) конфликт «двойного стремления — избегания» (когда, например, учащийся колеблется в выборе профессии, которая имеет несколько плюсов и несколько минусов). Описана методика ложного выбора, когда ученику можно предложить выбор между двумя в равной мере неверными альтернативами, отражающими противоположные склонности.

Варьируя указанные факторы, учитель может сам конструировать новые варианты ситуаций в зависимости от задач своего изучения. Так, конфликтные ситуации разного рода, часто встречающиеся в практике школы, также могут быть наблюдаемы и используемы учителем. Учитель может даже временно углубить конфликт, усиливая, например, отметкой одну из разнонаправленных мотивационных тенденций.

После обсуждения вопроса о том, что важно изучать учителю в мотивах учения и где, в каких ситуациях выбора это следует делать, перейдем к характеристике того, как изучать, то есть к конкретным диагностическим приемам.

Перечислим возможные приемы:

- выбор из предлагаемых учебных предметов и внешкольных занятий;
- выбор учебных заданий разного уровня (репродуктивных и продуктивных, проблемных);
- выбор из решенных задач разной трудности некоторых наиболее понравившихся;
- выбор из трех видов деятельности (учебных предметов или заданий) той, которая понравилась этому ученику более или менее всего;
- выбор из двух заданий, где в одном варианте надо находить несколько способов решения задачи, а в другом варианте — быстро получить результат;
- выбор занятий в одной из трех групп, где учат:
 - а) сопоставлению нескольких способов решения;
 - б) быстрому решению;
 - в) красивому оформлению работы;
- выбор в ситуации с ограничительными условиями, например при наличии объективного дефицита времени, когда ученику дается меньше времени на решение задачи, и субъективного дефицита, когда времени столько же, но школьнику говорится, что времени дается меньше;
- выбор в условиях попарного сравнения, когда, например, каждый учебный предмет попарно сравнивается с каждым и делается выбор.

Инструкция к названным приемам выбора может носить отвлекающий характер, чтобы замаскировать подлинную цель проверки (например, отметкой оценивается быстрота выбора, а не его характер).

При анализе результатов заданий на выбор учитель может оценивать: готовность школьника к решению познавательных задач, в том

числе и на неучебном материале, не относящемся к школьной программе; сам процесс решения (поиск адекватных способов, решение задачи обобщенным способом, поиск дополнительных средств и опор, перебор нескольких вариантов с целью выбора лучшего или, напротив, стремление выполнить задание скорее, не задумываясь о правильности результата или оптимальности способа); намерение ученика самостоятельно оценить процесс и результаты своего выбора; время, затраченное на выбор, устойчивость выбора, его повторяемость; самостоятельность выбора или ориентация при выборе на оценку взрослого.

При изучении мотивации учения школьников определенную информацию учитель может получить при применении приема «неоконченные предложения». Ученик должен письменно закончить такие, например, предложения: «Меня интересуют такие стороны учебной работы, как...»; «В учебном предмете меня интересуют...»; «Я предпочитаю выполнять трудные (легкие) задания, так как...»; «Больше всего я люблю заниматься...»; «Из внешкольных занятий меня интересуют...»; «Если мне приходится выбирать между внешним контролем и собственной оценкой, то я предпочитаю...»; «Я люблю искать разные способы решения одной задачи, так как...» и др. В ответах учащихся изучаются осознанность, дифференцированность, повторяемость их мотивационных ориентаций. Аналогично используются приемы завершения рассказа на учебную тему, сочинения на тему о том, что мне нравится в школе, интерпретация рисунка с неоднозначной ситуацией из области школьной жизни (урок, другие занятия в школе и др.).

В отдельных случаях могут использоваться прямые задания о мотивах учения или косвенные задания типа «Составь расписание на неделю»; «Расскажи, в каких учебных кабинетах ты хотел бы заниматься».

Приведем подробнее отдельные диагностические приемы, доказавшие свою эффективность.

Прием «многоступенчатый выбор»:

- 1) выбери для себя наиболее интересный предмет;
- 2) в конверте этого учебного предмета выбери одно из заданий (среди них имеются конверты с репродуктивными заданиями на применение знаний в знакомой ситуации, на применение знаний в незнакомой ситуации, на применение знаний в новой ситуации на основе частичной переработки способа решения, на применение знаний в новой ситуации на основе поиска новых способов решения) и реши его;

- 3) в конверте с заданиями на поиск нового способа решения выбери одно из нескольких заданий (там имеются задания на поиск одного варианта нового способа и поиск нескольких вариантов нового способа);
- 4) из последних двух конвертов выбери задания, наиболее трудные для тебя, наиболее легкие для тебя, наиболее понравившиеся тебе;
- 5) из наиболее понравившихся тебе заданий выбери те, за которые учитель положительно оценит тебя;
- 6) придумай сам по два задания на поиск нового способа работы из числа наиболее трудных для тебя, наиболее легких для тебя, наиболее понравившихся тебе. Многоступенчатый выбор позволяет сравнивать характер предпочтений школьника, «прицельно» выявлять изменение этих предпочтений в разных ситуациях.

Прием «возврат к способу решения после получения правильного результата» состоит в следующем. Ученикам предлагается решить задачу. После того как они ее решили, им даются свободное время и инструкция: можете заняться либо этой задачей, либо чем-нибудь другим. Если после получения правильного результата ученики возвращаются к анализу задачи и поиску других способов ее решения, то можно говорить о наличии у них учебно-познавательных мотивов.

Прием «выбор в ситуации конфликта между познавательным и социальным мотивами». Школьнику предлагается выбрать партнера для совместного выполнения задания. Им может стать друг испытуемого, не проявивший способностей к выполнению этого задания, либо неприятный испытуемому человек, но хорошо справляющийся с этим заданием. Выбор отражает предпочтение познавательного мотива (мотив достижения) либо социального (мотив желательности общения — аффилиации). Другой вариант задания: две группы в разных комнатах выполняют задания. Испытуемый приводит одного из своих друзей, который оказывается в ходе работы не в одной группе с ним, а в другой, члены которой соревнуются между собой в выполнении познавательного задания (решение задачи). Выясняется (через записку), что товарищ испытуемого не справляется со своей работой и просит друга работать медленнее. Испытуемый должен сделать выбор либо в пользу мотива достижения, либо в пользу общения с другим человеком.

Названные выше диагностические приемы в ситуации могут включаться в контекст реальной жизнедеятельности ученика. Когда учитель ставит школьника в ситуацию реального нравственного выбора, то это повышает ответственность ученика за свои выборы, делает суждения школьника более взвешенными, мотивы более осознанными, иерархически организованными, действенными.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы¹

Мотивация учебной деятельности и поведения младших школьников

Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Социальная мотивация учебной деятельности настолько сильна, что они даже не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что им велит учитель: раз велел, значит, нужно. Даже скучную и бесполезную работу они выполняют тщательно, так как полученные задания кажутся им важными. Это, безусловно, имеет положительную сторону, так как учителю было бы трудно всякий раз объяснять школьникам значение того или иного вида работы для их образования.

По данным лонгитюдного исследования И. М. Вереникиной (1984), от 6 до 10 лет возрастает число детей, мотивирующих свою учебную деятельность чувством долга (с 15 до 34 %), и уменьшается число детей, которые учатся из-за интереса (с 25 до 5 %).

Мотивационную роль играют получаемые школьниками отметки, однако у школьников 1–2 классов эта роль своеобразна. По данным Л. И. Божович, они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Одна ученица уверяла, что учится хорошо, а когда ей указали на плохие отметки, то возразила: «Мама говорит, что я хорошо стараюсь». Отметка младшим школьникам кажется важной, если она поставлена за четверть, так как «она не за один какой-нибудь урок, а за все прилежание ставится». Это свидетельствует о том, что первоначально социальный смысл учебной деятельности заключен для детей не столько в результате, сколько в самом учебном процессе.

Отметка в качестве ведущего мотива обучения выступает у более половины младших школьников. У трети преобладает престижный мотив, а познавательный интерес называется очень редко. Такая ситуация не очень благоприятна для процесса обучения, так как ответственность и трудолюбие школьников слабо связаны с мотивом отметки по сравнению с познавательным интересом.

Однако такое отношение к отметке скоро исчезает. Школьники 3–4 классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается. А учащиеся 5–6 классов начинают даже дразнить младших школьников за старание, называя их «зубрилками».

¹ В кн.: *Ильин Е. П. Мотивация и мотивы.* — СПб.: Питер, 2003. — С. 255–256, 257–262, 263–264.

Такие сдвиги в мотивационной сфере происходят, как предполагает Л. И. Божович, потому, что не удовлетворяется познавательная потребность учащихся, а это связано с методикой их обучения, в частности с излишним количеством упражнений, направленных на выработку умений. В результате чрезмерно загружается память и недостаточно используется интеллект.

У младших школьников «знаемые» мотивы часто не соответствуют реальным, побуждающим их к учебной деятельности (Гусева Г. Г., 1983; Матюхина М. В., 1984). По данным Г. Г. Гусевой, диапазон «знаемых» мотивов у учащихся 2–3 классов весьма широк и включает как познавательные, так и социальные мотивы. В первую тройку вошли: «хочу больше знать», «интересно узнавать новое», «хочу получать отличные отметки». Последними названы: «все учатся»; «не хочу, чтобы ругали».

У школьников, хорошо успевающих и проявляющих интерес к знаниям, «знаемые» мотивы совпадают с реальными. У школьников, хорошо успевающих, но без ярко выраженного интереса к знаниям, имеется неполное совпадение тех и других мотивов. У них доминируют мотивы: «получение отметки», «похвала» и «требование».

У посредственно и слабо успевающих школьников основным является мотив «избегание наказания». Этот же мотив входит в первую тройку «знаемых» мотивов. Следовательно, отрицательный «знаемый» и реальный мотивы у них совпадают, а положительные «знаемые» («хочу получать хорошие отметки», «хочу больше знать») не совпадают с реальными.

М. В. Матюхина отмечает, что не все мотивы осознаются младшими школьниками в одинаковой степени. К плохо осознаваемым относятся мотивы долга и ответственности, благополучия, престижные, целый ряд мотивов, связанных с содержанием и процессом учения (интерес к объекту деятельности, к процессу деятельности, к результату деятельности). Но именно эти мотивы чаще всего выступают в качестве реальных побудителей учебной деятельности. В то же время мотив самоопределения, на который чаще всего указывают школьники, является не реально действующим, а просто «знаемым».

В 3–4 классах начинает проявляться избирательное отношение школьников к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасают, как только урок заканчивается.

Наконец, в этих классах снижается роль учителя в побуждении к учебной деятельности в связи со снижением его авторитета. Это обусловлено и повышением самостоятельности школьников и большей их ориентацией на мнение одноклассников.

Мотивация учебной деятельности и поведения школьников средних классов

Первой ее особенностью является возникновение у школьника стойкого интереса к определенному предмету. Этот интерес не проявляется неожиданно, в связи с ситуацией на конкретном уроке, а возникает постепенно по мере накопления знаний и опирается на внутреннюю логику этого знания. При этом, чем больше узнает школьник об интересующем его предмете, тем больше этот предмет его привлекает (Морозова Н. Г., 1967).

Повышение интереса к одному предмету протекает у многих подростков на фоне общего снижения мотивации учения и аморфной познавательной потребности, из-за чего они начинают нарушать дисциплину, пропускать уроки, не выполняют домашние задания. У этих учащихся меняются мотивы посещения школы: не потому что хочется, а потому что надо. Это приводит к формализму в усвоении знаний — уроки учат не для того чтобы знать, а для того чтобы получать отметки. Пагубность такой мотивации учебной деятельности очевидна — происходит заучивание без понимания. У школьников наблюдается вербализм, пристрастие к штампам в речи и мыслях, появляется равнодушие к сути того, что они изучают. Часто они относятся к знаниям как к чему-то чуждому реальной жизни, навязанному извне, а не как к результату обобщения явлений и фактов действительности. У школьников со сниженной мотивацией учения не вырабатывается правильного взгляда на мир, отсутствуют научные убеждения, задерживается развитие самосознания и самоконтроля, требующих достаточного уровня развития понятийного мышления. Кроме того, у них формируется привычка к бездумной, бессмысленной деятельности, привычка хитрить, ловчить, чтобы избежать наказания, привычка списывать, отвечать по подсказке, шпаргалке. Знания формируются отрывочные и поверхностные.

Даже в том случае, когда школьник добросовестно учится, его знания могут оставаться формальными. Он не умеет видеть реальные жизненные явления в свете полученных в школе знаний, больше того, не хочет ими пользоваться в обыденной жизни. При объяснении каких-то явлений он старается больше использовать здравый смысл, чем полученные знания. Когда одного школьника спросили, почему он не использует в беседе полученные знания, он заявил: «А разве вы хотите, чтобы я, как

в школе, отвечал? Хорошо, вещи плавают, потому что...». Другой, когда его спросили, почему танк раздавит собаку, а человек, если ляжет на нее, — нет, ответил: «Не знаю. По-моему, к собаке физика вообще никакого отношения не имеет» (Божович Л. И., 1969. — С. 311).

Все это объясняется тем, что у подростков, как и у младших школьников, еще слабо развито понимание необходимости учебы для будущей профессиональной деятельности, для объяснения происходящего вокруг. Важность обучения «вообще» они понимают, но другие побудительные факторы, действующие в противоположном направлении, все-таки часто побеждают это понимание. Требуется постоянное подкрепление мотива учения со стороны в виде поощрения, наказания, отметок. Неслучайно выявлены две тенденции, характеризующие мотивацию учения в средних классах школы. С одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить школу, хотят гулять, играть, заявляют, что школа им надоела, что учение для них — тяжелая и неприятная обязанность, от которой они не прочь освободиться. С другой стороны, те же ученики, будучи поставленными в ходе экспериментальной беседы перед возможностью не ходить в школу и не учиться, сопротивляются такой перспективе, отказываются от нее. Л. И. Божович полагает, что это сопротивление связано с неосознаваемой учащимися потребностью оставаться на уровне тех требований, которые к ним как к школьникам предъявляет общество. Бросить школу, перестать быть учеником значит для них потерять свое общественное лицо. Но это значит и другое — потерять товарищей, общение с ними, потерять смысл своего существования как члена общества. Вероятно, все это так и есть. Но возможно и другое — борются два мотивационных образования: мотивационная установка, связанная с перспективой получения образования, и мотив, отражающий состояние учащихся, их усталость от однообразия и постоянной необходимости делать уроки.

Главным мотивом поведения и деятельности учащихся средних классов в школе является, как считает Л. И. Божович, стремление найти свое место среди товарищей. Самой частой причиной плохого поведения подростков является стремление (и неумение) завоевать себе желаемое место в коллективе сверстников; проявление ложной отваги, дурашливость и т. п. имеют ту же цель. Иногда недисциплинированность в этом возрасте означает стремление противопоставить себя классу, желание доказать свою неисправимость.

Неумение найти свое место среди одноклассников вызывает характерное для подростков стремление во что бы то ни стало добиться хороших отметок, даже в том случае, если имеющиеся знания не соответствуют им. Фетишизация отметки свидетельствует о том большом значении, какое приобретает для подростка положение хорошего ученика: оно оп-

ределяет его социальный статус в классе. Ни до этого возраста, ни после отметка такой мотивационной роли не играла: у младших школьников она является показателем признания учителем их стараний, а у старших школьников — показателем знаний.

Как отмечает М. В. Матюхина, высокоуспевающие школьники осознают свое отношение к учению, в их мотивации большое место занимают познавательные интересы. Они имеют высокий уровень притязаний и тенденцию к его повышению. Слабоуспевающие школьники хуже осознают свою мотивацию учения. Их привлекает содержание учебной деятельности, но познавательная потребность выражена слабее; у них выражен мотив «избегания неприятностей» и уровень притязаний невысок. Учителя низко оценивают их мотивацию учения.

Поведение подростков в школе строится с учетом мнения одноклассников, которое теперь имеет большее значение, чем мнение учителей и родителей. Характерной особенностью подростков является стремление всячески избегать критики сверстников и наличие страха быть ими отвергнутыми.

Особенностью мотивации учебного поведения школьников средних классов является наличие у них «подростковых установок» (моральных взглядов, суждений, оценок, часто не совпадающих с таковыми у взрослых и обладающих большой «генетической» устойчивостью, передающихся из года в год от старших подростков к младшим и почти не поддающихся педагогическому воздействию). К таким установкам относится, например, осуждение тех учащихся, которые не дают списывать или не хотят подсказывать на уроке, и с другой стороны — поощрительное отношение к тем, кто списывает и пользуется подсказкой.

Мотивация учебной деятельности и поведения школьников старших классов

Основным мотивом учения старшекласников является подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение. Неслучайно поэтому половина выпускников школы имеет сформированный профессиональный план, включающий как основное, так и резервное профессиональное намерение. Следовательно, главной целью для выпускников школы становится получение знаний, что должно обеспечить прием в намеченные учебные заведения. Л. С. Выготский говорил, что выбор профессии — это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненной дороги, поиск своего места в обществе. Он предполагает умение анализировать свои возможности, склонности, знания, способность принимать решения и действовать на

основе сознательно принятого намерения (то есть мотивационной установки), отнесенного к сравнительно далекому будущему.

Правда, выбор профессии может происходить не столь осознанно, а под влиянием родителей, в результате подражания товарищам или случайно возникшего интереса. В этом случае выбор может быть не связанным с мотивацией учения.

Мотивы учения у старших школьников существенно отличаются от таковых у подростков в связи с намечаемой профессиональной деятельностью. Если подростки выбирают профессию, соответствующую любимому предмету, то старшеклассники начинают особенно интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии. Если первые смотрят в будущее с позиций настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиций будущего (Л. И. Божович).

Как показано В. Л. Мунтян (1977), степень адекватности самооценки учебных способностей старшеклассников в значительной степени влияет на мотивацию учения. У учащихся с адекватной самооценкой наблюдаются высокоразвитые познавательные интересы и положительная мотивация к учению. Учащиеся с неадекватной самооценкой учебных способностей (как заниженной, так и завышенной) часто допускают ошибки в своих выводах о степени трудности и путях достижения успеха в обучении, что отрицательно сказывается на стратегических, оперативных и тактических аспектах познавательного развития, приводит к фрустрациям, снижению мотивации и активности в обучении.

Мотивы, связанные со стремлением посредством хороших отметок завоевать определенное положение в классе, типичные для подростков, в старших классах отходят на второй план. Здесь уже отметка — это критерий знаний, она в значительной степени утрачивает свою побудительную силу; вместо нее роль побудителя к учению начинает играть стремление к знаниям.

Таким образом, роль отметки как цели учения с возрастом меняется. Меняется с возрастом и соотношение между мотивациями на приобретение знаний и получение хороших отметок. Сопоставление этих двух мотивов учения, проведенное в 1997 году в одной из школ Санкт-Петербурга (М. Н. Ильина, Т. Г. Сырицо), выявило интересную динамику. Выраженность мотива на отметку у учеников с 3 по 10 класс была приблизительно одинаковой, в то время как мотивация на получение знаний колебалась: она значительно возростала в 5 и 9 классах. Возрастание в 5 классе можно объяснить появлением многих новых предметов, что могло повысить интерес к учению; возрастание же мотивации к получению знаний в 9 классе могло быть обусловлено желанием продолжить обучение в старших классах, куда набирают после сдачи конкурсных экзаменов.

Поступив же в 10 класс, учащиеся «расслабляются», что сказывается на снижении мотивации на получение знаний и вообще к учению.

Обращает на себя внимание и то, что во всех классах мотивация на получение знаний была все же выше, чем на получение отметок; это относится как к мальчикам, так и к девочкам, но у последних она выражена больше. В 3–7 классах у девочек несколько выше и мотивация на отметку, однако разница не очень велика, а в 9–10 классах она вообще исчезает.

По данным Н. А. Курдюковой (1997), имеется определенная связь между успеваемостью учащихся и соотношением у них мотиваций на получение знаний и отметок. Так, в средних и старших классах у слабоуспевающих учеников мотив на отметку может быть выражен больше, чем на получение знаний, причем это касается не только мальчиков, но и девочек. Превалирование мотива знаний над мотивом отметки имеется только у отличников и «хорошистов», и то в значительно меньшей степени, чем в младших классах.

Чем старше школьники, тем меньшее количество мотиваторов они называют в качестве побудителей или основания своего поведения. Это может быть связано с тем, что под влиянием формирующегося у них мировоззрения возникает достаточно устойчивая структура мотивационной сферы, в которой главными становятся мотиваторы (личностные диспозиции, особенности личности), отражающие их взгляды и убеждения. Возникает у старшеклассников потребность выработать свои взгляды и на вопросы морали, а стремление самим разобраться во всех проблемах приводит к отказу от помощи взрослых.

Формирование мотивов учебной деятельности школьников

Как отмечают А. К. Маркова с соавторами (1983), мотивация, определяемая главным образом новой социальной ролью ребенка (был «просто ребенок», а теперь школьник), не может поддерживать в течение долгого времени его учебную работу и постепенно теряет свое значение. Поэтому формирование уже в начальных классах мотивов, придающих учебе значимый смысл, когда она становится для ребенка сама по себе жизненно важной целью, является одной из главных задач учителя. Надеяться на то, что мотив учения возникнет сам по себе, стихийно, не приходится. А. К. Маркова отмечает, что учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно, как эта деятельность осуществляется.

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;

- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание учебного материала. Содержание обучения выступает для учащихся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя, из учебной литературы, учебных телевизионных передач и тому подобных средств. Однако сама по себе информация вне потребностей ребенка не имеет для него какого-либо значения, а следовательно, не побуждает к учебной деятельности. Поэтому, давая учебный материал, нужно учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности.

Таковыми являются: потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических — памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении, потребность в рефлексии и самооценке и др. Поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, задевать их самолюбие, то есть быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы, хорошо иллюстрированным. Содержательно и иллюстративно бедный материал не обладает мотивирующей силой и не способствует пробуждению интереса к учению.

Стремление некоторых учителей при низкой успеваемости учащихся по какому-то разделу учебной программы до предела упрощать материал, «разжевывать» сложные вопросы и понятия хотя и приводит к сиюминутному успеху, но делает изучение материала тягостным и нудным занятием, убивающим всякий интерес к учению.

Учебный материал должен опираться на прошлые знания, но в то же время содержать информацию, позволяющую не только узнать новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт, узнать уже известное с новой стороны. Важно показать, что имеющийся у каждого учащегося жизненный опыт часто обманчив, противоречит научно установленным фактам; объяснение наблюдаемых явлений природы придаст новому материалу значимый смысл, разовьет потребность в научном познании мира.

Однако, пробуждая интерес школьников к учению, не следует излишне эксплуатировать приемы, связанные с внешней занимательностью или ссылками на практическую значимость получаемых знаний и умений в настоящее время и в будущем.

Коллективная (групповая) форма деятельности. Известно, что во многих случаях групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма «втягивает» в активную

работу даже пассивных, слабо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы, не подвергнувшись обструкции со стороны товарищей. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других.

Оценка результатов учебной деятельности. Мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения. Однако слишком частое оценивание (выставление отметок) приводит к тому, что получение хороших отметок становится для учащихся самоцелью, что и показано в ряде исследований, приведенных выше. Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с ее процесса и результата на отметку, которая «добывается» многими школьниками нечестными способами. Это приводит к угасанию мотива собственно учебной (познавательной) деятельности и к деформации развития личности учащегося. Поэтому в ряде стран в начальных классах отметки не выставляются, а в более старших классах используются лишь тематические формы учета и оценки.

Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не количественный (валовой) анализ учебной деятельности учащихся, подчеркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировалось их наличие.

В то же время принижать мотивирующую роль отметок (балльного оценивания) при существующей в учебных заведениях системе аттестации не стоит. Плохо это или хорошо, но отметки имеют юридическую силу. Именно на их основании учащихся переводят из одного класса в другой, хвалят и поощряют или, наоборот, порицают и наказывают. В ряде стран отметки в аттестате имеют существенное значение при поступлении в высшие учебные заведения.

Поэтому велика роль адекватной оценки знаний учащихся, что не всегда имеет место. В исследовании Н. А. Курдюковой выявлено, что учителя, имеющие склонность к авторитарному стилю деятельности, занижают отметки по сравнению с учителями демократического стиля; учителя с либеральным стилем, наоборот, завышают отметки.

Стиль деятельности учителя. На формирование мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности учителя, различные стили формируют различные мотивы. Авторитарный стиль формирует «внешнюю» (экстринсивную) мотивацию учения, мотив «избегания неудач», задерживает формирование «внутренней» (интринсивной) мотивации. Демократический стиль педагога, наоборот, способствует интринсивной мотивации; а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех».

Контрольные вопросы и задания

1. Какую роль играют мотивы в обусловливании успешности учебной деятельности?
2. Перечислите виды мотивов учения школьников. Как разные мотивы проявляются в учебном процессе?
3. Каковы пути изучения мотивов учения? Назовите конкретные диагностические приемы выявления мотивации учения (по А. К. Марковой с соавт.).
4. Изучите особенности мотивации учебной деятельности у школьников разного возраста (по Е. П. Ильину).
5. Отработайте методики изучения мотивов учения:
 - а) с помощью метода лабораторного эксперимента:
 - методику выполнения деятельности в условиях психического пресыщения в модификации Н. Л. Белопольской;
 - методику изучения сформированности мотивационного компонента психологической готовности к школе Д. В. Солдатова;
 - определение мотивов учения М. Р. Гинзбурга;
 - методику «Субъективное ранжирование» (вариант Е. Б. Фанталовой);
 - «лесенку уроков»;
 - «лесенку побуждений (мотивов)»;
 - б) с помощью метода естественного эксперимента:

изучение сформированности учебно-познавательной мотивации, особенностей целеполагания в учебной деятельности в условиях помех и препятствий, возвращения к прерванному занятию, реакция на ошибку (А. К. Маркова с соавт.);
 - в) с помощью проективного метода:
 - составление расписания уроков на неделю;
 - интерпретацию рисунков на школьную тему и завершение рассказов на школьную тему (И. Ю. Кулагина);
 - рисуночную методику на тему «Моя школа»;
 - г) с помощью анкетного метода:
 - методику оценки уровня школьной мотивации по Н. Г. Лускановой;
 - изучение учебной мотивации по М. В. Матюхиной.

Тема 9

Психологические причины общего отставания в учении.

Характеристика эмоциональной сферы слабоуспевающих школьников

Виды отношения к учению.

Причины появления отрицательного отношения к учению.

Пути формирования положительного отношения к учебной работе.

Основные понятия для усвоения

Отношение к учению — индивидуальное эмоциональное восприятие школьником учебной деятельности в зависимости от его потребностей и мотивов учения.

Познавательная потребность — ненасыщаемая, прогрессивная по своему характеру потребность в знаниях, побуждающая субъекта к осуществлению определенных форм активности, связанных с учебной деятельностью.

Рассматривая психологические причины школьной неуспеваемости, следует обратиться и к, возможно, наиболее важному и в то же время наиболее трудному вопросу педагогики и психологии о связи между отношением детей к учению и их школьными успехами. Насколько существенно для учебной деятельности то, как учащийся к ней относится? Было бы непростительной ошибкой думать, что учение — это исключительно интеллектуальная деятельность, требующая в первую очередь умственного напряжения. Для качества выполнения любой деятельности важно, как человек к ней относится, какие чувства он испытывает, занимаясь ею, насколько он удовлетворен ее результатами.

Сложность вопроса об эмоциональном отношении к учению заключается в том, что он тесно взаимосвязан с результативной стороной обучения, а именно: положительное отношение к учению будет у школьника тогда, когда у него имеются определенные школьные достижения, а школьные успехи могут появиться только в случае хорошего отношения к учебной деятельности. Как на практике разорвать этот «порочный

круг», как подойти к формированию у детей положительного отношения к учению, желания учиться?

Сначала выясним, почему важно положительное отношение детей к учению. Положительное отношение к любой выполняемой человеком деятельности может рассматриваться как необходимое условие качественного, успешного ее выполнения. Успех же в значимой для человека деятельности — это основа для формирования таких его личностных качеств, как самоуважение, чувство собственного достоинства, доброжелательное отношение к окружающим.

Для ребенка-школьника такой значимой деятельностью является учение. Именно результаты школьного обучения позволяют ребенку почувствовать себя активной личностью, испытать чувство гордости за свои успехи, строить свои отношения в коллективе сверстников. Положительное отношение к конкретному виду деятельности — учению — это не частный вопрос школьного периода жизни ребенка. В. А. Сухомлинский считал, что от того, как человек в годы своего детства и отрочества относится к самому себе, познал ли он радость труда в учении, пережил ли гордость от того, что сумел преодолеть трудности, в огромной мере зависит его моральный облик в будущем, станет ли он лодырем, который ненавидит труд и с презрением относится даже к мысли о том, чтобы трудиться в полную меру своих сил (Сухомлинский В. А., 2002).

Отношение к учению во многом определяется его результатами: успех в учении приносит ученику радость, пробуждает чувство гордости собой, желание учиться, дает внутренние силы для преодоления трудностей. И, наоборот, трудности в обучении, неуспевание учебной программы приводят к потере интереса к учению и отрицательному к нему отношению.

Что же в диаде «отношение к учению — результативность учения» является ключевым, на какой из ее компонентов в первую очередь следует направлять усилия взрослых, чтобы учение стало привлекательным для всех детей? Основываясь на психологических представлениях о связи аффективной и интеллектуальной составляющих психической деятельности, на эмпирических данных, полученных в школьной практике, можно сказать, что возможны оба пути влияния на учебную деятельность школьников.

Достижение успеха в учении через формирование интереса к нему, развития желания учиться — такой путь «эмоционального пробуждения» детей использовал в своей педагогической работе В. А. Сухомлинский.

«Эмоциональное пробуждение — гениальная находка Сухомлинского. С помощью этого метода павлышские учителя, обращаясь к чувству детей, пробуждали их ум. Новатор опроверг мнение о том, что путь «знания учителя — знания ученика» наиболее верный и краткий. «Знания учи-

теля — чувство учителя — чувство ученика — знание ученика» — такой путь намного облегчает усвоение знаний. Чувства, являясь проводником знаний, делают учебный процесс намного продуктивнее» (Глейзер Г. Д., 2002. — С. 78).

Суть этого пути — в поддержании в душе каждого ребенка жажды познания, создания условий для переживания радости учебного труда, вдохновения от успехов. Важную роль здесь играет оценка знаний ребенка, которая не может быть неудовлетворительной, пока ребенок учится читать, писать, решать задачи. Умственный труд школьников оценивался только тогда, когда он приносил результаты, к которым ребенок стремился.

Не менее обоснованным с точки зрения психологической теории и педагогической практики является и другой путь обеспечения успеха в обучении — формирование положительного отношения ребенка к учению и школе в целом через всестороннее развитие его познавательных возможностей. Поскольку учебная деятельность в первую очередь предъявляет высокие требования к уровню развития познавательной сферы школьников и неуспех в учении может быть вызван, прежде всего, недостатками в ее развитии, можно предположить, что повышение уровня познавательного развития в целом и развития мыслительной деятельности в частности положительно скажется на результатах учения и, как следствие, обусловит положительное к нему отношение. Интерес к учению появляется там и тогда, когда появляется успех в овладении знаниями. Система экспериментальных психологических фактов, подтверждающая это положение, приводится в теме 15 данного пособия.

Рассмотрим подробнее, как возникают разные *виды отношения к учению*. Выше было обосновано, что от отношения учащегося к осуществляемой им учебной деятельности во многом зависит ее качество и, следовательно, успеваемость школьника. У многих слабоуспевающих школьников имеет место негативное отношение к учению. Однако есть слабоуспевающие ученики с положительным отношением к учению, как и хорошо успевающие школьники — с негативным отношением.

На формирование отношения к учению влияет характер доминирующей мотивации у данного школьника, придающий учебной деятельности ту или иную эмоциональную окраску (А. К. Маркова, И. Ю. Кулагина).

Если доминирующими мотивами являются учебные интересы или мотивация достижения успеха, то формируется *положительное отношение* к учению, которое отмечается у большинства детей в начале обучения. В целом оно обусловлено доминированием мотивации достижения успеха, наличием учебных интересов, стремлением получить одобрение

учителя. В связи с этим на вопрос «Нравится ли тебе учиться?» ученик однозначно отвечает: «Да».

А. К. Маркова (1984) выделила 4 уровня положительного отношения к учению:

- положительное аморфное, нерасчлененное, ситуативное отношение к учению. Возникает под влиянием интереса к результату учения и к отметке учителя, диффузных социальных мотивов ответственности; характеризуется общей неустойчивостью мотивов;
- положительное познавательное, осознанное отношение к учению. Появляется под влиянием интереса к разным способам добывания знаний, понимания связи результата со своими возможностями;
- положительное активное, творческое отношение к учению. Возникает стремление совершенствовать способы учебно-познавательной деятельности, осознание себя как субъекта учебной деятельности, постановка творческих и перспективных целей;
- положительное личностное отношение к учению. Существенную роль в обуславливании этого уровня играют мотивы совершенствования способов сотрудничества с другим человеком в ходе учебно-познавательной деятельности, постановка социально значимых целей.

Неопределенное отношение к учению возникает в случае неустойчивости мотива интереса к внешним результатам учения, тогда, когда в мотивационной сфере ученика доминируют два мотива, одинаковых по своей побудительной силе, но придающих учению одновременно положительную и отрицательную эмоциональную окрашенность. Например, для данного школьника одинаковыми по своей силе являются интерес к учению и мотивация избегания наказания. В этом случае школьник затрудняется однозначно ответить на вопрос о том, нравится ли ему учиться, так как, с одной стороны, учиться нравится и ему это интересно, а с другой стороны, он уже понял, что учиться нелегко, и нужно постоянно преодолевать разные трудности, и что за плохие успехи в учебе его родители могут наказать. В случае неопределенного отношения имеет место неустойчивое мотивационное равновесие, которое в скором будущем, скорее всего, нарушится в сторону отрицательного отношения к учению.

Отрицательное отношение к учению возникает в случае доминирования мотива, придающего учебной деятельности негативную окраску, например мотива избегания наказания, отсутствия интереса к процессу и содержанию обучения. Школьник в этом случае однозначно говорит, что учиться ему не нравится.

Почему же возникает отрицательное отношение к учению? Знать причины этого необходимо, чтобы не допускать их появления. Отрицательное отношение к учению, нежелание учиться и даже активное сопротивление учению может появиться у школьников любого возраста, даже вначале достаточно благополучных, вследствие неправильных воспитательных, обучающих воздействий, не сложившихся межличностных отношений с учителями и одноклассниками.

Рассмотрим сначала, почему формируется отрицательное отношение к учению, нежелание учиться у ребенка, только начинающего систематическое школьное обучение, который о школе знает пока понаслышке?

Первой причиной может быть то, что в результате неправильно организованного дошкольного периода развития ребенок не наигрался, *не удовлетворил полностью свой игровой мотив*. А это значит, что он не готов к расставанию с игровой деятельностью как ведущей в дошкольном периоде развития и переходу в новый возрастной период — младший школьный возраст; что в нем не произошли те качественные психологические изменения, которые знаменуют окончание дошкольного периода развития и появление особого состояния в этот переходный период — психологической готовности и желания обучения. В частности, произойти это может в случае *ранней интеллектуализации* ребенка, когда взрослые вместо предоставления ребенку широких возможностей для игры учат его читать, писать, считать, то есть тому, что по своему содержанию и задачам развития не свойственно данному возрастному периоду.

Второй причиной отрицательного отношения к обучению в этом возрасте может быть *негативный пример старших брата или сестры*. Будущий школьник, наблюдая пока со стороны те трудности, которые они испытывают, видя негативную реакцию родителей на их школьные неудачи и переживаемые ими отрицательные эмоциональные состояния, наказания, которые родители применяют к своим старшим детям, «примеряет» эту ситуацию к себе и от предстоящей школьной жизни ожидает того же самого.

Третьей причиной появления нежелания идти в школу может являться страх перед школой, возникший в результате *запугивания ребенка школой родителями*. Будучи не в состоянии справиться с воспитанием ребенка, родители перекладывают воспитательные функции на школу, при этом характеризую ее самым негативным образом. Вот что писал в связи с этим еще в XVII веке Я. А. Коменский:

«...неразумно поступают те родители, которые без всякой подготовки ведут своих детей в школы, точно телят на бойню или скотину в стадо, пусть потом школьный учитель мучится с ними, терзает их, как хочет. Но еще

более безумны те, кто сделали из учителя пугало, а из школы — застенок и все-таки ведут туда детей. Это происходит в том случае, если родители или прислуга в присутствии детей неосторожно болтают о школьных наказаниях, о строгости учителей, о том, что больше дети не будут играть и т. п. «Пошлю тебя в школу, — говорят, — успокоишься, выпорют тебя, подожди только» и пр. Этим способом в детях развивается не кротость, но еще большее одичание, отчаяние и рабский страх по отношению к родителям и учителям» (Коменский Я. А., 1996. — С. 39–40).

Однако положительное отношение к школе в начале обучения еще не гарантирует его сохранение и в дальнейшем. Есть ряд причин, которые могут вскоре привести к изменению положительного отношения на отрицательное. Это может произойти в том случае, когда ребенка в дошкольном детстве не приучали ограничивать свои желания, преодолевать трудности, и у него сформировалась своеобразная установка на «отказ от усилия» при необходимости сделать то, что не получается с первого раза. Поскольку процесс обучения требует от учащегося постоянных усилий, преодоления разного рода трудностей, то у него и возникает активное противодействие учению.

Изменение отношения к учению возникает и у тех детей, кому родители, переоценивая способности своего ребенка, рисовали школьную жизнь и его будущие успехи в радужных тонах. Столкновение с реальностью вызывает у ребенка сильное разочарование и может привести к возникновению отрицательного отношения к школе и нежеланию учиться.

И еще одна, с нашей точки зрения, наиболее существенная причина, приводящая к возникновению отрицательного отношения к учению в младшем школьном возрасте, состоит в несоответствии общего уровня психологического развития ребенка требованиям, предъявляемым учебным процессом для качественного и полноценного усвоения учебного материала, прежде всего, к его интеллектуальной деятельности. Неправильно понимаемое взрослыми содержание подготовки ребенка к школьному обучению, состоящее в поверхностном «натаскивании» его и преждевременном формировании школьных учебных навыков, заменяет работу по развитию мыслительной деятельности будущего ученика, необходимую для переработки и усвоения учебного материала. Поэтому раньше или позже, но возникнет ситуация, когда уровень интеллектуального развития ребенка начнет отставать от уровня сложности даваемого для усвоения материала, в связи с этим возникнет его непонимание, низкий уровень усвоения и, как следствие, неуспех в учении, отрицательно влияющий на общее к нему отношение.

В среднем и старшем школьных возрастах отношение к учению определяется тем, насколько школьник справляется с учебным материа-

лом, насколько хорошо его понимает и владеет им. И здесь важную роль играет уровень познавательного развития ученика и, в первую очередь, степень сформированности его мыслительной деятельности. Заметное усложнение учебного материала в средних и старших классах, несформированность основных компонентов учебной деятельности в начальных классах, недостатки семейного воспитания (ослаблен контроль за подростком или мелочная опека), появление новых, внешкольных, интересов. Кроме этого, в отличие от младшего школьного возраста, на отношение к учению в эти возрастные периоды влияние, порой существенное, оказывают особенности взаимоотношений школьников с окружающими (с учителями, одноклассниками), которые в случаях их негативного развития в состоянии сформировать достаточно сильное и устойчивое отрицательное эмоциональное отношение к учению.

Как изменить отрицательное отношение к учению?

Выше отмечалось, что та или иная эмоциональная окраска выполняемой деятельности, положительное или отрицательное отношение к ней формируется под влиянием мотива, доминирующего в мотивационной иерархии субъекта. Положительное отношение к учению имеет место, когда доминируют мотив достижения успеха и учебные интересы. Что же надо делать, чтобы именно эти мотивы стали главными для учащегося?

Для формирования устойчивой *мотивации достижения успеха* следует, прежде всего, размывать «позицию неуспевающего», то есть поколебать мнение школьника о себе как о неспособном, ничего не знающем и не умеющем ученике, и тем самым повышать его самооценку; создавать условия для переживания успеха и положительных эмоций: ставить посильные задачи, вычленять «успешные» сферы деятельности, поощрять малейшие успехи, любые продвижения ученика в знаниях, умениях, подробно обосновывать отметки, воспитывать уверенность в себе, в своих возможностях. Нужно помнить, что «...моральные силы для преодоления своих слабых сторон (в том числе и неуспеваемости по тому или другому предмету) ребенок черпает в своих успехах» (Сухомлинский В. А., 1960. — С. 92).

При формировании *учебных интересов* необходимо иметь в виду, что основная причина отсутствия или снижения познавательных интересов кроется, как правило, в низком уровне развития мыслительной деятельности школьников и обусловленных им пробелах в знаниях, то есть отсутствии необходимого минимума систематических знаний в какой-либо области. В связи с этим для развития интереса школьников к учению в первую очередь необходимо целенаправленно и систематически проводить работу по повышению уровня психологического

развития, и в частности развития мышления, а также устранить проблемы в знаниях. Кроме того, в процессе обучения необходимо:

- обращаться к собственному опыту школьников, использовать их собственные наблюдения;
- в процессе усвоения материала предоставить возможность практических действий, организовывать экскурсии по изучаемой теме;
- заботиться о доступности для понимания материала учениками и успешности их действий;
- использовать элементы проблемного обучения;
- использовать в процессе обучения игровые моменты;
- широко опираться на наглядные средства обучения.

Важно, чтобы школьник почувствовал радость познания, чтобы его стала привлекать и побуждать заниматься ею сама учебная деятельность.

Развитию учебных интересов способствует постоянная активизация действий каждого ученика во время занятий, воспитание умения слушать своих товарищей, дополнять их ответы, относиться к ним доброжелательно и заинтересованно. Школьники не должны бояться ответить неудачно, задать учителю вопрос. Любое проявление инициативы должно поощряться учителем, ведь тем самым поддерживается любознательность, зарождающийся интерес к учению. Такое построение обучения приводит к постепенному развитию учебных интересов. На основе начальных интересов к отдельным видам учебной работы возникает интерес и к содержанию учебной деятельности в целом, и к процессу выполнения сложных учебных действий. Эти как бы побочные интересы становятся опосредующим механизмом, благодаря которому развиваются полноценные, истинные учебные интересы.

Тексты для самостоятельного изучения

Славина Л. С. Об учебных и познавательных интересах¹

...Мы хотели бы очень коротко остановиться на развитии учебных и познавательных интересов, имеющих огромное значение для успеваемости.

Наблюдения над тем, как строится обучение в школе, показывают, что, несмотря на всеобщее признание учителями важности интереса,

¹ В кн.: *Славина Л. С. Трудные дети* / Под ред. В. Э. Чудновского. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — С. 207–214.

вопрос этот на практике, как правило, игнорируется. Этот упрек особенно верен по отношению к учителям начальных классов и, в первую очередь, к учителям первых классов. Огромная задача, которая стоит перед учителем начальной школы и, в частности, перед учителем первого класса — сформировать у ребенка целый ряд интеллектуальных, трудовых и поведенческих навыков, научить ребенка большому количеству новых умений, — как бы заслоняет собой все остальные задачи, в частности задачу развития интереса к знаниям.

Надо отметить, что в I классе эта задача еще и потому не выступает перед учителем остро, что интерес, проявляемый вначале маленьким учеником к новой для него учебной деятельности в школе, распространяется и на самый процесс приобретения знаний. С другой стороны, и знания, которые приобретают первоклассники в самом начале обучения, очень просты и часто не дают ребенку ничего нового по содержанию.

В результате этого перед учителем I класса задача развития интереса к знанию, особенно в начале обучения, вообще не возникает как задача практическая. Это обстоятельство и приводит к тому, что многие учителя не ставят перед собой специальной задачи обеспечить формирование учебных интересов к приобретению знаний с первых дней обучения ребенка в школе.

А между тем игнорирование этой задачи приводит к отрицательным последствиям. Многие дети приходят в школу с хорошо развитыми для их возраста познавательными интересами, они хотят знать обо всем, что их окружает, охотно слушают небольшие научно-познавательные рассказы, сами активно спрашивают обо всем, что видят или слышат от окружающих.

Если бы учитель, опираясь на это уже сформированное в дошкольном возрасте отношение, с одной стороны, и на положительное отношение, имеющееся у маленького школьника ко всему, что происходит в школе, с другой стороны, поставил себе специальную задачу развить дальше эти интересы к приобретению знаний и связать их с обучением в школе, у нас не было бы такого количества учеников с отсутствием учебных и познавательных интересов.

В тех случаях, когда учитель не ведет специальной работы в указанном направлении, имеющееся у маленького ребенка, созданное до школы познавательное отношение, как правило, исчезает. Иногда у некоторых детей оно связывается с такими областями, которые не имеют прямого отношения к учебной деятельности. Так, у некоторых детей появляется интерес к тем или иным животным, птицам, насекомым, растениям. Известны маленькие школьники I, II и III классов, которые с увлечением читают и изучают все, что написано о рыбах или о бабочках,

о тех или иных странах. Иногда этот интерес приобретает односторонний характер и поэтому уводит ребенка от всего того, что значительно больше соответствует его возрасту и возможностям.

В некоторых случаях у детей не только сохраняется имеющееся у них познавательное отношение к учению, но и развивается дальше, появляются интересы к различным учебным предметам, но это происходит несмотря на то, что в школе соответственная работа не ведется. Иногда большую роль играет семья, иногда имеют значение различные другие влияния, стихийно возникающие в жизни того или иного ребенка.

Таким образом, многие дети либо теряют тот интерес, с которым они пришли в школу, либо он направляется в сторону, уводящую от знаний, приобретаемых в школе. Еще в худшем положении находятся дети, пришедшие в школу не готовыми к обучению в этом отношении, то есть дети, у которых познавательное отношение к окружающей действительности развито меньше, чем у их сверстников. Естественно, что эти дети требуют специального внимания и работы.

Несмотря на то что начиная с V и особенно с VIII класса перед учителем встает задача дать школьникам систему знаний, а решение этой задачи в гораздо большей степени связано с наличием у школьников интересов к тем или иным областям знаний, и в этих классах не ведется подлинной работы по воспитанию интересов. Правда, если в начальной школе мы встречаем предметные кружки в виде исключения, то в V–VII классах они начинают изредка появляться, а в VIII–X их уже значительно больше.

Но организацией нескольких кружков в школе, охватывающих небольшое число учеников, и рекомендательным списком научно-популярной литературы почти и ограничивается вся работа в школе по развитию учебных интересов. Эпизодически в некоторых школах проводятся олимпиады (географические, исторические, математические), а также лекции и доклады.

Однако эта эпизодически проводимая работа при том положении в школе с развитием учебных интересов, о котором было сказано выше, не может решить всей проблемы.

Надо отметить, что отдельные учителя строят обучение своему предмету таким образом, что им удается создать у учащихся стойкий к нему интерес. Известны случаи, когда в той или иной школе при наличии хорошего учителя, специально обращающего внимание на развитие у школьников интереса и дающего им хорошие знания, большинство учеников даже выбирают себе профессию в соответствующей области. К сожалению, такие учителя все же довольно редкое

явление, причем, как правило, встречаются они преимущественно в старших классах.

Как же надо строить учебно-воспитательную работу в школе для того, чтобы в какой-то мере обеспечить развитие учебных и познавательных интересов? Первое, с чего, нам кажется, следовало бы начать, — это использование того отношения, с которым маленькие школьники приходят в школу. Основным источником приобретения знаний дошкольников — это чтение и рассказывание взрослых. С того момента, как ребенок выучивается самостоятельно читать, ему начинают значительно меньше читать вслух, но в первое время он не в состоянии читать самостоятельно более или менее серьезные книги, тем более такие, которые доступны его пониманию только при чтении вслух. Следовательно, отсюда ясно, что необходима организация чтения вслух первоклассникам до тех пор, пока они не овладеют хорошо техникой чтения. Некоторые дети могут в этом нуждаться в течение всего первого, а может быть, и второго класса. Ряд учителей такую работу проводят систематически и планомерно, четыре-пять раз в неделю, используя для этого старших учеников — шэфов этого класса.

Помимо чтения художественной литературы, огромное, решающее значение для развития учебных интересов имеет чтение научно-популярной литературы. Хотя эти книги и рекомендуются для чтения, тем не менее, всем хорошо известно, что научно-популярная литература нашими учениками, особенно в младших классах, почти не читается.

Исследования Н. Г. Морозовой и ее сотрудников показали, что причина нелюбви наших школьников к чтению такой литературы заключается в неправильном построении этих книг, которые не учитывают психологии детей школьного возраста. Н. Г. Морозова нашла те условия при создании научно-популярной книги, которые обеспечивают у школьников интерес к ее содержанию. Однако в настоящее время книг, написанных таким образом, почти нет, а интерес у школьников необходимо развивать немедленно, не ожидая, пока появится достаточное количество соответственно написанной литературы.

Некоторые наблюдения и факты позволяют утверждать, что без особого труда можно приучить детей читать имеющуюся в настоящее время в довольно большом количестве научно-популярную литературу и обеспечить одну из наиболее важных линий развития учебных и познавательных интересов.

До изложения имеющегося у нас материала по этому вопросу, касающегося детей школьного возраста, приведем некоторые данные о совсем маленьких детях. С детьми в возрасте от двух до трех лет в яслях была проведена работа, целью которой было научить детей слушать

рассказы, имеющие не только сюжет, но и описание зверей, местности, погоды. Удостоверившись вначале, что дети не хотят слушать такого рода описания, с ними началась систематическая работа. Она заключалась в том, что это описание вводилось в рассказ постепенно. В первый день, например, это описание дано было только двумя словами. Рассказывая о кролике, который искал себе пропитание, указывалось, что у него был короткий хвост. Через день к описанию кролика прибавились новые подробности и так дальше, до тех пор пока в рассказ не было включено все то описание, которое дети вначале не желали слушать. Но после такого постепенного включения дети слушали рассказ совсем иначе: они хорошо сидели, внимательно следили за рассказом, эмоционально реагировали на все описание кролика, которое сознательно было дано очень подробно. Когда через два дня в рассказе это описание было опущено, они потребовали рассказать, какой был кролик. Но дети не удовлетворились коротким, односложным ответом и потребовали рассказать все: «Еще какой? А глазки какие?»

Точно такая же работа была проведена в отношении описания местности, погоды, жилища. Через 3 месяца такой работы дети этой группы резко отличались по умению слушать рассказы, включающие довольно подробные описания, от детей двух других групп того же возраста, тех же яслей. Надо отметить, что дети этой группы стали резко отличаться от детей других групп и по развитию речи, и по общему развитию.

Аналогичная работа, только, естественно, на другом материале, была проведена и с группой детей дошкольного возраста. Дала она такие же результаты. Дети полюбили слушать рассказы, содержащие познавательный материал, к которым их постепенно приучали, научились слушать и охотно слушали все описания, которые специально вставлялись в обычные сказки и рассказы.

На основе этого опыта работы с маленькими детьми есть все основания утверждать, что и с первоклассниками возможно достигнуть таких же результатов. Конечно, работа эта кропотлива и трудна, она требует от учителя дополнительного времени, но без этого решить проблему развития учебных интересов у всех школьников не удастся. Возможны различные способы организации работы по приучению детей к чтению научно-популярной литературы. Здесь может быть и рассказывание какого-либо отрывка, и включение его в текст обычного рассказа, и чтение отрывка вслух учителем с предварительной беседой, и чтение после просмотра диапозитивов и кинофильмов.

Мы хотим остановиться еще на одном вопросе, связанном с чтением научно-популярной литературы. Всем известно, что если школьник заинтересуется чем-либо и начнет читать соответствующие книги, он читает их

потом с удовольствием. Однако до появления у него интереса в этой области читать подобные книги ему скучно. В тех случаях, когда школьника удастся заставить по тем или иным мотивам прочесть определенное количество таких книг, у него часто появляется потребность и желание читать научно-популярную литературу. Следовательно, для того чтобы ученик читал эти книги, нужен интерес, а интерес рождается при чтении.

Выход из этого противоречия заключается в том, чтобы создать у школьников к научно-популярной книге иное отношение, чем то, которое у них имеется к художественной. В книге дети с первого дня знакомства с ней видят нечто интересное, увлекательное. Неинтересную книгу маленький ребенок не будет слушать, старший не будет читать. Основным критерием оценки книги является то, насколько она интересна. Это же отношение переносится на научно-популярную книгу. При своевременно проводимой правильной работе с детьми, начиная еще с преддошкольного возраста, школьникам действительно интересно читать доступную их пониманию научно-популярную литературу. Однако, как мы уже указывали, этот интерес имеется далеко не у всех школьников. Выходом из этого положения может явиться изменение отношения учеников к этой литературе. Если школьники не будут искать в научно-популярной книге в первую очередь интересного или хотя бы занимательного, как в художественной литературе, а будут рассматривать чтение ее как один из дополнительных видов учебной работы, как средство повышения успеваемости при том условии, если они стремятся повысить свою успеваемость, можно гораздо легче обеспечить ее чтение. А как только школьники начнут систематически читать такие книги, приобретут некоторые знания в этой области, навыки чтения этой литературы, перед ними встанут определенные вопросы и легко появятся интерес и потребность дальнейшего чтения.

В этом отношении было проведено небольшое исследование, которое, к сожалению, не удалось довести до конца. Учеников четвертого класса, с которыми проводилась успешная работа по повышению успеваемости и у которых было создано стремление ее повысить, не удалось уговорить читать научно-популярную литературу. В классе была организована библиотека, ученики следили за тем, сколько книг прочел каждый школьник. В число книг были включены и научно-популярные книги, однако, никто из учеников, несмотря на уговоры, не желал их брать. Если из вежливости кто-нибудь и брал книгу, то честно признавался, что не читал ее, так как она оказалась скучной.

Изменить положение вещей удалось только следующим образом. Была проведена большая разъяснительная работа о том, что книги эти надо читать потому, что они полезны; показана была связь чтения книг

с хорошими знаниями по отдельным предметам и, следовательно, с повышением успеваемости. В результате дети начали читать предлагаемые книги, правда, медленно и понемногу, однако и это уже является крайне важным.

Другая линия работы в школе по развитию учебных интересов — это участие школьников в различных предметных кружках. Эта работа имеет меньшее значение, потому что она не является массовой, так как кружки охвачена только незначительная часть и притом, как правило, лучших учеников, у которых интерес к данной области знаний уже имеется.

Однако и эта работа, если она поставлена правильно, имеет огромное значение для развития у школьников учебных и познавательных интересов. Во-первых, есть опыт работы лучших учителей, когда в кружки с большим успехом включали именно мало интересующихся или не интересующихся данным предметом школьников и добивались таким образом возникновения у них интереса. Во-вторых, хорошо организованная работа в кружках часто делается предметом внимания всех школьников данного класса, всей параллели, а иногда и всей школы путем организации силами учеников, участвующих в кружках, научных вечеров, докладов, демонстраций.

Но вся эта работа, как мы уже указывали, ведется по преимуществу в старших классах. Существует совершенно ложное мнение, что малышам такие кружки не нужны. Как ясно из всего изложенного, необходимо заботиться о развитии учебных интересов уже у первоклассников, а поскольку предметные кружки — одна из линий развития интереса, постольку они имеют право на существование уже с I класса.

Сухомлинский В. А. Как формировать у воспитанника радость познания¹

Учение, овладение знаниями, сидение за книгой — большое благо и счастье. У твоих дедов и прадедов не было этого счастья. Они могли только мечтать о том, чтобы сесть за парту, взять в руки книгу, читать, писать, познавать мир. Твое детство, отрочество, ранняя юность — это дворец, озаренный светом знаний.

Без знаний он может превратиться в мрачное подземелье. Мысль, интеллектуальные интересы, творчество — эти твои блага оплачивают своим трудом рабочие и крестьяне. На каждого старшеклассника и студента трудятся рабочие и крестьяне. На каждого старшеклассника и сту-

¹ *Сухомлинский В. А. Как формировать у воспитанника радость познания // Антология гуманной педагогики. В. А. Сухомлинский. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. — С. 48–57.*

дента трудятся рабочие и колхозники, чтобы он мог учиться не работая, не участвуя в создании хлеба насущного и других материальных благ.

Из-за того что учение в нашем обществе стало не только общедоступным, но и обязательным, в глазах многих молодых людей оно перестало быть благом. Хуже того, для некоторой части школьников учение является бременем, а иногда и наказанием и мучением. Воспитатель, помни, что, если дело доходит до этого, ни о каком успехе этического воспитания не может быть и речи. Все другое в школе становится реальным и достижимым лишь тогда, когда человеку хочется учиться, когда в учении — в том, что он ходит в школу, читает, пишет, познает, — он чувствует радость и обретает радость и обретает человеческую гордость. Учись, потому что учение — это благо и счастье. Эти слова произносятся в школах множество раз, но их глубокий смысл далеко не всегда доходит до юных душ. Как же воспитывать, как поучать, просвещать и одухотворять, чтобы учение было желанным, привлекательным? Это одна из самых сложных и нелегких проблем школы, у нее тысячи граней.

Прежде всего, в ученике надо видеть человека, а не хранилище знаний, которые надо усваивать, усваивать и усваивать. Знания лишь тогда становятся благом, когда они рождаются из слияния внутренних духовных сил человека и мира, который познается. Важнейший источник радости познания — а это чувство и есть зерно, из которого растет мощное дерево богатой духовной жизни, — переживание и чувствование того, что знания — это плоды напряжения моего человеческого духа, плоды поиска, творчества — труда мысли, души. В обществе, которое, удовлетворяя материальные потребности человека, часто не различает истинных потребностей и ничем не оправданных желаний (а нередко, бывает, и капризов), моральное благородство человека зависит в огромной мере от того, какие духовные потребности порождает его деятельность. Главной потребностью нашего питомца должна быть мысль, думанье, открытие истины — именно в этой сфере должна развиваться деятельность духа. Учение мыслится и переживается как счастье, благо, привлекательная деятельность тогда, когда мы воспитываем, прежде всего, мыслителя. Деятельность духа должна быть добытием мыслей, жажда духовных богатств рождается лишь тогда, когда маленький человек каждодневно испытывает радость зарождения мысли, постижения истины, углубления в тайны мира.

В этическом воспитании маленьких детей большое значение мы придаем путешествиям к истокам мысли. Дети с учителем идут в сад или к старому дубу, в заросли кустарника или на пасеку, на берег пруда или в глубокий овраг. Здесь закладываются, образно говоря, тончайшие

корни, питающие жажду знаний, здесь рождается желание познавать — быть умным, образованным. Миссия воспитателя заключается в том, чтобы открыть детям непонятное, пробудить стремление узнать. Самый несмелый и застенчивый становится здесь пытливым мыслителем. Чем лучше удалось учителю открыть глаза школьников на непонятное, чем глубже их чувство изумления, тем ярче детское стремление знать и познавать.

Многолетний опыт воспитательной работы твердо убедил меня, что маленький человек, пришедший к вам в школу, чтобы выйти из ее стен образованным и воспитанным, станет пытливым, любознательным, прилежным учеником лишь тогда, когда он — мыслитель, когда жизнь его мысли в какой-то мере независима от того, что он учит и выучивает на уроках (независимость эта относительна, на самом же деле только богатство мыслительной деятельности, не связанное непосредственно с уроками, является основой успешного учения на уроках). В практической работе, занимаясь со школьниками младшего возраста, я с самого начала всегда стремлюсь к тому, чтобы свет, зажженный в саду, в степи, у цветущего или уснувшего на зиму дерева, озарял учение на уроках. Мыслительная деятельность вне уроков независимо от уроков на первом этапе обучения должна быть несравненно значительнее, богаче, шире по объему, чем все то, что делает ребенок на уроке. Мои первоклассники — прежде всего мыслители, открывающие истину вне класса, изумленные и восторженные этой истиной и своим трудом, а потом ученики в узком смысле этого понятия. Чем в большей мере они мыслители, тем лучшие они ученики. Отношение ребенка к учению как к благу, счастью, радости вообще немислимо, если в его духовном развитии нет бурной, бьющей ключом жизни мысли. Каждой выучиваемой букве, каждому арифметическому действию должны предшествовать *уроки мышления* у первоисточника мысли — среди природы.

Первый год обучения в школе — это огромный шаг в умственном развитии ребенка; путь, который проходит ребенок в этот год, не идет ни в какое сравнение с любым школьным годом и с любым десятилетием после школьного периода. Этому году я придаю исключительное значение. Параллельно и одновременно с приобретением знаний в классе мальчики и девочки проходят школу мышления под открытым небом. Эта школа состоит из шестидесяти уроков, объединенных несколькими темами: «Как природа готовится к зиме и весеннему пробуждению», «Жизнь животных и растений в зимнем саду», «Природа просыпается от зимнего сна», «Живое и неживое в природе», «Как природа творит красоту», «Жизнь муравьев и пчел», «Жизнь луга и степи от утренней до вечерней зари», «Природа, человек и труд». Каждый урок мышле-

ния — это наблюдение, видение, изумление перед загадкой природы, думанье, открытие истины, переживание радости познания и гордости мыслителя. Двенадцать уроков мышления посвящаются наблюдениям за маленькой вишневой почкой. Дети наблюдают, как образуется почка, как ее закаляют жгучие морозы, как она спит и чутко прислушивается к тому, что делается в природе, как весенний теплый ветерок и солнечный луч открывают ее и почка «распрямляет плечи и сбрасывает с себя сладкие пеленочки» (это слова детей), как появляются маленькие зеленые листочки, впервые в вишневом саду рождается жизнь листвы и закладываются новые почки, которые превратятся в листву в будущем году. Перед детьми — изумительная картина жизни, они открывают в мире десятки все новых и новых тайн. Их духовная жизнь в этот период определяется тем, что они живут в мире мысли. Чувствование ни с чем не сравнимой роскоши, прелести мысли — это и есть тонкий и крепкий корень творческого труда, который, закладываясь в детстве, дает могучую поросль на всю жизнь. Многие годы воспитания твердо убедили меня в том, что, если в первый период школьного воспитания все дети проходят школу мышления, в определенной мере независимую от того, что делается на уроках, не будет ни одного неуспевающего ребенка. У меня есть замысел: создать школу мышления в детском саду, ввести ребенка в мир интересного, увлекательного познания тайн природы с трехлетнего возраста.

Школа мышления, начавшаяся в первый период обучения, не должна прекращаться ни на один день. Чем больше потенциальные умственные возможности ребенка — а в подростковом возрасте, к 14–15 годам, по моему глубокому убеждению, если бы правильно было поставлено умственное воспитание, человек мог бы успешно окончить нынешний курс средней школы, — тем значительно больше должна быть умственная жизнь, не связанная непосредственно с уроком. Но постепенно школа мышления включает в себя, кроме мира природы, еще и мир книги.

Это одна из самых важных педагогических проблем современной школы — дать ученику жизнь в мире книг. Я вижу воспитательную задачу исключительной важности в том, чтобы чтение стало самой сильной, неодолимой духовной страстью ребенка, чтобы в книге человек на всю жизнь нашел привлекательное и роскошное общение с мыслью, красотой, величием человеческого духа, неисчерпаемым источником знаний. Это одна из элементарных закономерностей воспитания: если человек не нашел в школе мира книг, если этот мир не открыл перед ним интеллектуальных радостей бытия, школа ничего ему не дала и он ушел в жизнь с пустой душой.

Этому надо учить, учить и учить — приобщению к радостям жизни в мире книг. В начальных классах я читаю своим питомцам самые лучшие книги, которые вошли в золотой фонд человечества и по своему содержанию понятны и доступны эмоциональному миру маленьких детей. Произведения Джека Лондона и Сенкевича, Гюго и Бичер-Стоу, Марка Твена и Свифта, Жюль Верна и Гоголя, Тургенева и Короленко, Толстого и Чехова, Салтыкова-Щедрина и Горького, Шолохова и Леонова, Шевченко и Коцюбинского, Ивана Франко и Олеса Гончара — это пленительный мир красоты, мысли, человеческих страстей, который сам по себе открывает перед ребенком радости бытия. Я добиваюсь того, чтобы без чтения и перечитывания любимых книг, без уединения с любимой книгой жизнь казалась моим мальчикам и девочкам мрачной темницей. Чтобы бесценным и вечным богатством человек считал только книгу — все остальное преходяще.

Что необходимо для этого практически? Многие часы духовного общения учителя со своими питомцами за книгой в непринужденной обстановке. Книга — это колыбель, в которой лелеется отношение к мысли, науке, учению как к величайшему благу. Чтение открывает перед ними прежде всего мир собственной души: маленький человек познает величие человеческого духа, проникается чувством уважения к самому себе, ему хочется жить интересной, богатой жизнью в мире культурных ценностей. Книга как бы порождает у человека боязнь: спешит приобщиться к духовным ценностям, созданным человечеством; потеряешь время — потеряешь богатства для собственной души. Любовь к книге, чувствование мысли, науки, знаний как великого блага учит человека с малых лет дорожить временем, — для этического воспитания чувствование времени играет очень важную роль, к этому мы еще будем неоднократно возвращаться.

Я вижу важную грань этического воспитания в том, чтобы с первыми же сознательными взглядами на мир в сознание ребенка пришла мысль о том, где заключен источник того богатства, которым располагаем мы, советские дети, подростки, юношество, — богатство духовной жизни. Вот мы сидим с вами, дети, у могучего столетнего дуба, читаем интересную книгу, прислушиваемся, как падают на землю желуди... Или, сев на вершине степного кургана, любуемся красотой вечерней зари, вслушиваемся в песню кузнечика, всматриваемся в мерцание первой звезды. Видеть, чувствовать, думать, понимать, любоваться красотой окружающего мира, творить и познавать собственную красоту, гордиться тем, что я Человек — одаренное существо, что передо мною множество путей развития и совершенствования, что я свободный гражданин первого в мире социалистического государства, думать обо всем этом яв-

ляется для вас, дети, огромным благом и счастьем, таким же бесценным, как счастье сидеть шесть уроков за партой, не думая о том, где взять кусок хлеба, кто даст мне одежду и обувь... Пойдемте, дорогие дети, посмотрим, где же источник нашего счастья.

Мы идем недалеко: рядом со столетним дубом, под которым мы читали книгу, животноводческая ферма колхоза. Наступила ночь, но работа в самом разгаре. Доярки доят коров, готовится корм на завтра. По дороге едут автомашины — перевозится хлеб от комбайнов к зернохранилищам. Из степи доносится гул трактора — началась ночная смена, трактористы будут пахать до утра... В жгучий январский мороз, когда, придя в школу, мы греемся у батарей центрального отопления, трактористы едут в поле за сеном... В осеннюю слякоть колхозники убирают свеклу. Дождь идет, холодный ветер пронизывает до костей, все равно надо работать, не убежать — пропадут плоды труда, а этого нельзя допустить. Ведите своих питомцев по Земле Труда, открывайте перед ними великие истины социалистического бытия.

В тихий вечерний час, перед тем как лечь в постель, ты зачитываешься интересной книгой или заслушиваешься музыкой: помни, что в эти часы идут на ночную смену миллионы рабочих. Только потому, что они идут в ночную смену, ты читаешь книгу и слушаешь музыку. Только благодаря тому, что миллионы рабочих и колхозников на заре идут на работу, чтобы варить сталь и делать машины, добывать руду и строить пароходы, пахать землю и кормить скот, вывозить на поле навоз и прокладывать новые железнодорожные магистрали, ты имеешь возможность, проснувшись, сделать утреннюю зарядку, позавтракать, идти в школу, сидеть за партой, овладевая знаниями. Для того чтобы ты спокойно и беззаботно учился, на тебя работают взрослые — рабочие, колхозники. Если тебе не захотелось идти в школу — бывает, к сожалению, и такое, — значит, они своим трудом оплачивают твоё безделье, значит, ты обманываешь свое государство, рабочий класс, народ. Ты превращаешься в дармоеда, туineaдца. Кто не знает источника своих духовных благ, тот живет пустой, бессмысленной жизнью.

Контрольные вопросы и задания

1. Объясните, как, с точки зрения ведущей мотивации, возникает положительное, отрицательное или неопределенное отношение к учению.
2. Перечислите возможные причины отрицательного отношения к учению.

3. Что надо делать, чтобы сформировать у школьников учебные и познавательные интересы?
4. Как, по мнению В. А. Сухомлинского, следует у детей пробуждать любознательность?
5. Отработайте экспериментальные приемы и психологические методики изучения эмоционального отношения к учению у школьников:
 - на основе *метода наблюдения* за реальной учебной деятельностью детей отметьте факторы, вызывающие интерес, вопросы, которые задаются учителю, эмоциональные проявления отношения к происходящему в классе, адекватность этих реакций, активность учащихся, старательность выполнения заданий, отвлечения в течение урока, реакции на начало и окончание различных занятий;
 - экспериментальные приемы:
 - парное сравнение;
 - цветовой тест отношений (А. Эткинд);
 - *анкетный метод*: диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте (А. Д. Андреева);
 - *метод беседы*: беседы об отношении к школе и учению (Т. А. Нежнова; А. Л. Венгер).

Тема 10

Психологические причины общего отставания в учении. Недостатки в развитии произвольно-регуляторной сферы

Роль произвольно-регуляторной сферы в учебной деятельности. Трудности в обучении, вызванные недостатками в развитии произвольно-регуляторной сферы.

Структура системы саморегуляции и учебные трудности, вызванные несформированностью ее отдельных звеньев.

Гиперактивное поведение школьников как проявление дефицита процесса произвольной саморегуляции.

Основные понятия для усвоения

Гиперактивность — болезненно повышенная двигательная активность ребенка.

Дифференцированность кинестетических ощущений — уровень развития психомоторной сферы, позволяющий субъекту различать минимальные изменения силы мышечно-двигательного напряжения.

Зрительно-двигательные координации — согласование точности движений руки в заданных координатах пространства листа бумаги и контролирующей функции зрительного анализатора.

Микромоторика — система произвольных движений, малых по амплитуде, длительности и степени мышечного напряжения.

Произвольность — сознательная регуляция субъектом психических актов на основе имеющейся у него потребности в достижении цели как образа предвосхищаемого результата.

Психомоторные процессы — сложная системная организация микро- и макродвижений человека в динамике соотношения их силовых, пространственных и временных компонентов, осуществляемых высшими отделами двигательных центров коры головного мозга под контролем его аналитико-синтетической деятельности.

Самоконтроль — осознание и оценка субъектом собственных действий, заключающаяся в сличении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и последствиями действий.

Саморегуляция — регуляция самой личностью своего состояния.

Самостоятельность — волевое свойство личности, способность систематизировать, планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного руководства и практической помощи извне.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) — особенности поведения ребенка, состоящие в повышенной двигательной и вербальной активности, импульсивности, характеризуются коротким промежутком сосредоточения внимания.

Учебная деятельность — это произвольный, преднамеренный и целенаправленный процесс, имеющий четко определенный результат: усвоение учащимися конкретного знания. Достижение этого результата является показателем успешности учебной деятельности. В силу ее произвольности при выполнении учеником любого учебного задания включаются его процессы саморегуляции и самоконтроля, функционирование которых обеспечивает достижение результата учения в соответствии с поставленной задачей и конкретными условиями ее выполнения. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность и продуктивность любой произвольной активности человека, в том числе и деятельности по усвоению знаний.

Недостатки произвольно-регуляторной сферы школьников могут вызывать у них значительные трудности в обучении, например такие, как подмена задачи учителя своей, по-своему сформулированной и понятой, а то и вовсе другой задачей; некачественным выполнением учебных заданий; невыполнением в полном объеме всех условий задания и требований учителя; неумением замечать свои ошибки; несоблюдением правил поведения в школе и на уроках.

В психологических исследованиях, посвященных изучению строения и функционирования процесса саморегуляции (О. А. Конопкин с сотрудниками, 1980–1995), были описаны ее последовательные звенья и роль каждого звена в осуществлении человеком различных видов и форм произвольной целенаправленной деятельности. Как и в отношении любой другой произвольной деятельности, качество результата учения во многом зависит от того, насколько полноценно функционирует каждое звено в структуре процесса саморегуляции деятельности. Любой дефект в работе процессов саморегуляции (недостаточная реализация какого-либо компонента регуляторной функции либо недостаточно хорошо сложившаяся связь между разными компонентами этой системы) негативно сказывается на качестве выполняемой деятельности.

В несколько упрощенном виде строение процессов саморегуляции в отношении учебной деятельности можно представить как состоящее из следующих звеньев:

- 1) принятие цели (учебной задачи);
- 2) выделение и осознание условий, необходимых для достижения данной цели;
- 3) непосредственное выполнение задания;
- 4) соотнесение полученного результата с заданным;
- 5) исправление ошибок и внесение изменений в систему саморегулирования.

Рассматривая особенности произвольно-регуляторной сферы у школьника, мы будем это делать в отношении основных видов произвольной учебной активности учащихся, таких как саморегуляция интеллектуальной деятельности, сенсомоторной деятельности (двигательный навык письма) и саморегуляция поведения в школе и на уроках (соответствие общепринятым правилам).

Сначала рассмотрим, как проявляется в учебной деятельности несформированность каждого звена процесса саморегуляции.

Принятие учащимся конкретной учебной задачи, поставленной перед ним учителем или в процессе самостоятельного овладения учебным материалом, является необходимым условием учебного процесса вообще. Принятие и выполнение учеником различных изменяющихся по сложности и характеру учебных заданий в системе общего предметного содержания и есть постепенное восхождение ребенка к знанию, упорядоченному и систематизированному. Поэтому должно быть безоговорочное принятие учащимся учебной цели. Однако встречаются случаи, когда учебная задача, сформулированная учителем, не принимается школьником, а произвольно переформулируется им или подменяется другой задачей. Чаще это имеет место у первоклассников-малолеток, хотя в том или иной виде может встречаться и у более старших учащихся. В целом это свидетельствует о незрелости, несформированности у школьника на достаточном уровне произвольной сферы в целом. Например, задание учителя перерисовать как можно точнее домик ребенок подменяет своей задачей и рисует автомобиль. В этом случае можно говорить о несформированности процессов саморегуляции у учащегося и о практической невозможности в данном раннем возрасте целенаправленного школьного обучения, а также о его низкой эффективности у учащегося более поздних лет обучения.

Следующее звено процесса саморегуляции, содержанием которого является *выделение и осознание условий*, необходимых для достижения данной цели, по сути представляет собой когнитивную обработку учебной информации. Так, на этом этапе нужно соотнести заданную цель с конкретными условиями выполнения, проанализировать их, сопоставить

в разных отношениях, извлечь из памяти образы-эталоны и др., то есть осуществить необходимые умственные и мнемические действия. Качественное выполнение этого звена процесса саморегуляции, функционально тесно связанного с общим когнитивным развитием школьника, весьма существенно отражается на общем результате учебной деятельности.

Значительное влияние на звено процесса саморегуляции, связанное с непосредственными *исполнительскими действиями*, оказывает степень сформированности психомоторной сферы школьника. Качество различных поделок на уроках ручного труда, письменных работ, рисунков учащихся зависит, в том числе, и от того, на каком уровне сформированы у них зрительно-моторные координации, насколько тонко могут школьники дифференцировать свои мышечные и двигательно-кинестетические ощущения, от развития микромоторики в целом. Именно в этом звене наиболее очевидным, зримым и наглядным образом проявляются качественные особенности самого процесса саморегуляции, его полноценность или недостаточность, а также недостатки в сформированности его когнитивной составляющей. Трудность в этой части состоит в том, чтобы отделить недостатки когнитивного развития от недостатков собственно регуляторных процессов.

Важным звеном общего процесса саморегуляции является контроль за текущими, промежуточными, результатами выполнения задания, а также оценка соответствия или рассогласования конечного результата с заданным, то есть этап *самоконтроля*. Для его осуществления требуется достаточный уровень сформированности когнитивных процессов — мыслительных операций анализа и сравнения, внимания, памяти различного вида и модальности. Это звено процесса саморегуляции у учащихся часто сформировано недостаточно. Об этом свидетельствует хорошо известное явление, когда ученики затрудняются находить ошибки в собственной работе и без труда обнаруживают их в работе своего соседа по парте. Да и само по себе наличие ошибок говорит об отставании процесса самоконтроля от хода выполнения задания, в то время как во избежание их самоконтроль всегда должен опережать его реальное выполнение.

И наконец, заключительное звено процесса саморегуляции связано не просто с исправлением замеченных ошибок, но и с *внесением изменений в саму систему саморегулирования*, в то ее звено или звенья, которые оказались недостаточно сформированными и функционируют на низком уровне, сказываясь отрицательно на конечном результате деятельности. Так, это может быть целенаправленное когнитивное развитие учащегося с целью повышения качества анализа условий, необходимых для выполнения предложенного задания (вто-

рое звено), или совершенствование сенсомоторной деятельности школьника для лучшего исполнения графической или предметной составляющей задания (третье звено), либо специальная работа по развитию умения осуществлять контролирование собственных действий (четвертое звено).

Применим описанную выше структуру процесса саморегуляции к некоторым учебным заданиям и поясним сказанное.

А. Выполнение учебного задания нарисовать бусы, соблюдая ряд требований к рисунку.

1. Принятие этого задания учеником состоит в том, что школьник будет рисовать именно бусы, а не что-либо другое.
2. Усвоение конкретных требований к рисунку: рисовать на заданной нитке, в количестве 5 бусинок, разного цвета, круглой формы, расположить бусинки так, чтобы нитка проходила через их середину и чтобы средняя бусинка была синего цвета.
3. Выполнение задания, соотнося заданную цель с конкретными условиями выполнения (размер листа бумаги, имеющиеся цветные карандаши, наличие карандаша синего цвета, определение размера бусинок и их расположения на нитке).
4. Контроль за полнотой принятия всех шести условий выполнения задания (замечает ли сам ребенок, все ли требования к рисунку были им соблюдены).
5. Мысленное сличение с заданным результатом, выявление несоответствий в соблюдении требований к рисунку, выполнение корректировочных действий.

Анализируя качество выполнения последовательно каждого звена, можно выявить то звено процесса саморегуляции, которое сформировано недостаточно.

Б. Выполнение учебного задания написать заданное слово.

1. Принятие этого задания учеником состоит в том, что школьник будет писать именно это слово, а не другое.
2. Для его написания нужна сенсомоторная готовность руки к письму, нужно извлечь из памяти зрительно-двигательный образ каждой составляющей его буквы и этого слова в целом.
3. При непосредственном его написании требуется следить за правильностью написания каждой буквы, правильностью их следования друг за другом в данном слове, соблюдением нужных орфографических правил, за соблюдением рабочей строки, за степенью нажима на ручку или карандаш.

4. Проверка правильности написания слова, нахождение ошибок.
5. В случае ошибочного написания — обращение к когнитивной составляющей и отработка соответствующих элементов; при некорректном написании, неадекватном нажиме требуется совершенствование психомоторных процессов.

В. Выполнение учебного задания решить арифметическую задачу.

1. Ученик решает предлагаемую арифметическую задачу (принятие цели).
2. Школьнику необходимо осуществить анализ всех условий данной задачи и соотнести их с тем, что требуется найти, то есть с вопросом задачи, отнести ее к определенному типу, актуализировать обобщенный способ ее решения, осуществить мысленное планирование вычислительных действий.
3. Последовательная запись выполняемых действий и произведение вычислений.
4. Сравнение полученного результата с ответом в учебнике или с результатами решения задачи учителем.
5. В случае наличия ошибок следует соотнести их характер с одним или несколькими звеньями процесса саморегуляции и наметить конкретную их коррекцию.

Г. Применение структуры процесса саморегуляции к поведенческому уровню.

1. Учебная задача — правила поведения на уроке.
2. Учащемуся необходимо усвоить, что для того, чтобы спросить о чем-либо учителя или ответить на его вопрос, обращенный ко всем ученикам, нужно поднять руку.
3. Во время урока перебивает учителя, выкрикивает с места, спрашивает, не поднимая руку.
4. Считает такое поведение нормальным либо говорит, что ему очень хотелось ответить, а учитель его не спрашивал.
5. Обещает, что все понял и больше так вести себя не будет.

Анализ этой ситуации требует обращения, прежде всего, к третьему звену процесса саморегуляции, связанному с непосредственным выполнением задания, так как основная проблема видится именно здесь.

В чем причины такого поведения? Одна из них может быть связана с особенностями темперамента школьника, а именно: холерическим темпераментом. Как известно, людям с таким темпераментом трудно сдерживать свои эмоции, владеть своим поведением в силу быстро воз-

никающего и достаточно сильного возбуждательного процесса. Другая причина может состоять в недостатках воспитания школьника, в отсутствии навыков сдерживающего поведения, недостаточности развития волевых процессов. Поэтому прежде чем вносить изменения в работу процессов саморегуляции данного ученика, нужно определить конкретную причину такого поведения и лишь затем наметить пути ее коррекции: рекомендации учителю по учету в процессе обучения темпераментальных особенностей школьника и педагогической помощи ему в овладении своим поведением или проведение психолого-педагогической работы по формированию у учащегося волевых качеств.

Школьники с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью

Особую группу школьников с недостатками в развитии произвольно-регуляторной сферы составляют дети без выраженных органических повреждений мозга, но характеризующиеся повышенной двигательной и вербальной активностью, импульсивностью поведения, невозможностью длительного сосредоточения внимания. Это дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). По разным данным, таких детей от 3,5 до 9 %, что является достаточно высокой распространенностью; гиперактивных мальчиков больше, чем девочек (22 и 10 %). В массовом школьном обучении такие гиперактивные ученики квалифицируются как недисциплинированные, однако при внимательном рассмотрении оказывается, что их недисциплинированность носит болезненный характер.

Внешне поведение гиперактивного ребенка состоит в том, что он никогда не сидит долго на одном месте, без причины вскакивает из-за стола, размахивает руками и ногами, смотрит по сторонам, смеется над каждым пустяком, постоянно разговаривает, не обращает внимания на замечания учителя. На уроках он с трудом дожидается своей очереди, чтобы ответить, перебивает других, не выслушивает до конца вопросы, отвечает на них невпопад. Гиперактивный ребенок часто конфликтует с одноклассниками, берет без спроса чужие вещи, шумит в классе, отвлекает окружающих. Его характеризует большая умственная подвижность: он долго не может заниматься одним и тем же делом — принявшись за чтение, бросает его и начинает писать, вскоре бросает и его и переходит к следующему занятию.

Трудности в учебной работе у гиперактивных школьников, их достаточно невысокая школьная успеваемость обусловлены не их низкими учебными способностями, поскольку часто такие дети характеризуются

хорошим уровнем интеллектуального развития. Главная их проблема состоит в том, что они не могут сами организовать и завершить свою работу, из-за трудностей с сосредоточением внимания навыки чтения и письма формируются у них значительно хуже, что само по себе создает определенные трудности в обучении, письменные работы выполняются ими неряшливо из-за отсутствия усидчивости, с ошибками из-за невнимательности. Другими словами, эти дети имеют трудности в осуществлении процесса саморегуляции, проявляющегося в затруднении осуществления как процесса самоконтроля, так и сдерживающих влияний со стороны своей двигательной системы.

Непосредственной причиной гиперактивности и нарушения внимания называют минимальные мозговые дисфункции (ММД), то есть множество микроповреждений мозговых структур, возникающих вследствие мозговой травмы, асфиксии новорожденных и др. ММД, локализованные в области подкорковой мозговой структуры ретикулярной формации, отвечающей за двигательную активность, выраженность эмоций, могут приводить ее в перевозбужденное состояние, к дисбалансу процессов возбуждения и торможения. А это, в свою очередь, обуславливает двигательную расторможенность.

С возрастом проявления гиперактивности постепенно уменьшаются, а к 12–14 годам почти исчезают, но некоторая суетливость, импульсивность реакций остается. Дефицит же внимания сохраняется практически на всю жизнь.

Диагностика СДВГ базируется на ряде критериев. Для постановки диагноза необходимо наличие:

- 1) шести или более из перечисленных симптомов *невнимательности*, которые сохраняются у ребенка на протяжении как минимум шести месяцев и выражены настолько, что свидетельствуют о недостаточной адаптации и несоответствии нормальным возрастным характеристикам.
1. Часто неспособен удерживать внимание на деталях; из-за небрежности, легкомыслия допускает ошибки в школьных заданиях, в выполняемой работе и других видах деятельности.
2. Обычно с трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр.
3. Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.
4. Часто оказывается не в состоянии придерживаться предлагаемых инструкций и справиться до конца с выполнением уроков, домашней работы или обязанностей на рабочем месте (что никак не связано с негативным или протестным поведением, неспособностью понять задание).

5. Часто испытывает сложности в организации самостоятельного выполнения заданий и других видов деятельности.
6. Обычно избегает вовлечения в выполнение заданий, которые требуют длительного сохранения умственного напряжения (например, школьных заданий, домашней работы).
7. Часто теряет вещи, необходимые в школе и дома (например, игрушки, школьные принадлежности, карандаши, книги, рабочие инструменты).
8. Легко отвлекается на посторонние стимулы.
9. Часто проявляет забывчивость в повседневных ситуациях;
- 2) шести или более из перечисленных симптомов *гиперактивности* и *импульсивности*, которые сохраняются на протяжении по меньшей мере шести месяцев и выражены настолько, что свидетельствуют о недостаточной адаптации и несоответствии нормальным возрастным характеристикам.

Гиперактивность

1. Часто наблюдаются беспокойные движения в кистях и стопах; сидя на стуле, крутится, вертится.
2. Часто встает со своего места в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте.
3. Часто проявляет бесцельную двигательную активность: бегают, крутится, пытается куда-то залезть, причем в таких ситуациях, когда это неприемлемо.
4. Обычно не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге.
5. Часто находится в постоянном движении и ведет себя так, «как будто к нему прикрепили мотор».
6. Часто бывает болтливым.

Импульсивность

7. Часто отвечает на вопросы не задумываясь, не выслушав их до конца.
8. Обычно с трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях.
9. Часто мешает другим, пристает к окружающим (например, вмешивается в беседы или игры).

Для диагностики синдрома дефицита внимания с гиперактивностью используют критерии Американской Психиатрической Ассоциации (1987) в модификации В. Р. Кучмы и И. П. Брызгунова (2000). По крайней мере, 8 из 14 признаков должны быть в наличии для постановки диагноза. Их проявление в возрасте до 7 лет и длительность в течение не менее 6 месяцев обязательны.

1. Суетливые движения руками и ногами, или, сидя на стуле, извивается (у подростков может быть субъективное чувство нетерпеливости).

2. С трудом остается на стуле при выполнении каких-либо заданий.
3. Легко отвлекается на посторонние стимулы.
4. С трудом ожидает очереди для вступления в игру.
5. Отвечает на вопросы, не подумав, и раньше, чем вопрос закончен.
6. С трудом исполняет инструкции других.
7. С трудом удерживает внимание при выполнении заданий или в игровых ситуациях.
8. Часто переключается от одного незаконченного дела к другому.
9. Во время игр беспокоен.
10. Часто чрезмерно разговорчив.
11. В разговоре часто прерывает, навязывает свое мнение, в детских играх часто является «мишенью».
12. Часто кажется, что не слышит, что сказано ему (ей).
13. Часто теряет предметы и вещи, необходимые для работы дома или в классе (игрушки, карандаши, книги и др.).
14. Игнорирует физическую опасность и возможные последствия (например, бежит по улице «без оглядки»).

Тексты

для самостоятельного изучения

Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности¹

Диагностика свойств саморегуляции

С целью диагностики свойств саморегуляции нами был разработан соответствующий опросник. Опросник явился достаточно эффективным и не требующим специального аппаратного обеспечения средством получения информации об особенностях программирования испытуемыми своих усилий.

Система саморегуляции у учащихся не всегда может быть оценена как полная, достаточная, соответствующая требованиям той деятельности, которую они осуществляют. Поэтому анализ представлений учащегося о своей саморегуляции и сопоставление самооценок учащихся и оценок экспертов (преподавателей, мастеров) полезны для

¹ В кн.: *Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»;* № 6. — М.: Знание, 1986. — С. 39–40, 73–78.

установления подготовленности учащегося к профессиональной деятельности. Самооценки учащегося играют еще и прогностическую роль. В соответствии с ними он может программировать свои действия, усилия.

Опросник рассчитан на решение ряда задач:

- 1) определение сформированности и обеспеченности отдельных звеньев в системе регуляции;
- 2) определение целостных функциональных свойств саморегуляции (обеспеченность регуляции в целом, упорядоченность, устойчивость, детализация, привычность, практичность, субъектная оптимизированность, осознанность);
- 3) определение динамических свойств саморегуляции (уверенность, инициативность, осторожность, пластичность, практическая реализуемость в противовес лишь мысленным намерениям);
- 4) определение личностно-стилевых качеств регуляции (критичность, автономность, ответственность, воспитуемость).

Опросник «Саморегуляция»

(Каждое из оцениваемых свойств регуляции эксперт должен оценить, выбрав один из четырех вариантов: «Да», «Пожалуй, да», «Пожалуй, нет», «Нет». По тому же опроснику проводится самооценка учащихся. В итоге для каждого учащегося в классе получается перечень оценок свойств его регуляции, которые можно сопоставить с результатами самооценки. Объектом педагогической работы должны стать те свойства саморегуляции, по которым совпадают отрицательные оценки экспертов и учащихся, а также все случаи расхождения оценок и самооценок).

Опросник «Саморегуляция»

Свойство регуляции	Характеристика свойства	Да	Пожалуй, да	Пожалуй, нет	Нет
1. Целеполагание	Способен приниматься за дело без напоминаний. Планирует, организует свои дела и работу. Умеет выполнить порученное задание. Нужно напоминать о том, что необходимо закончить дело.				

Продолжение ⇨

(продолжение)

Свойство регуляции	Характеристика свойства	Да	Пожалуй, да	Пожалуй, нет	Нет
	<p>Не планирует, мало организует свои дела и работу.</p> <p>Не выполняет заданий оттого, что отвлекается</p>				
2. Моделирование условий	<p>Хорошо анализирует условия.</p> <p>Учитывает возможные трудности.</p> <p>Умеет отделять главное от второстепенного.</p> <p>Условия анализирует плохо.</p> <p>Не учитывает возможных трудностей.</p> <p>Не умеет отделять главное от второстепенного</p>				
3. Программирование действий	<p>Чаще всего избирает верный путь решения задачи.</p> <p>Правильно планирует свои занятия и работу.</p> <p>Пытается решить задачи разными способами.</p> <p>Пути решения выбирает не лучшие.</p> <p>Не умеет планировать работу и занятия.</p> <p>Не пытается решать задачи разными способами</p>				
4. Оценивание результатов	<p>Сам справляется с возникающими трудностями.</p> <p>Редко ошибается, умеет оценить правильность действий.</p> <p>Быстро обнаруживает свои ошибки.</p>				

Свойство регуляции	Характеристика свойства	Да	Пожалуй, да	Пожалуй, нет	Нет
	Не может справиться с трудностями без помощи других. Часто допускает ошибки в работе, часто их повторяет. С трудом находит ошибки в своей работе				
5. Коррекция результата и способа действия	Быстро находит новый способ решения. Быстро исправляет ошибки. Не повторяет ранее сделанных ошибок. С трудом находит новые способы решения. С большим трудом и долго исправляет ошибки. Повторяет одни и те же ошибки				
6. Обеспеченность регуляции в целом	Продумывает свои дела и поступки. Хорошо справляется и с трудными заданиями. Справляется с заданиями без посторонней помощи. Часто поступает необдуманно, импульсивно. С трудными заданиями справляется плохо. Не справляется с заданием без напоминаний и помощи				
7. Упорядоченность деятельности	Любит порядок. Заранее знает, что будет делать.				

Продолжение ⇨

(продолжение)

Свойство регуляции	Характеристика свойства	Да	Пожалуй, да	Пожалуй, нет	Нет
	<p>Аккуратен и последователен.</p> <p>Не любит порядок.</p> <p>Часто не знает заранее, что ему предстоит делать.</p> <p>Непоследователен и неаккуратен</p>				
8. Детализация регуляции действий	<p>Продумывает все до мелочей.</p> <p>Ошибается чаще из-за того, что смысл задания в целом не понят, хотя все детали продуманы.</p> <p>Старателен, хотя часто не выполняет заданий.</p> <p>Ограничивается лишь общими сведениями, общим впечатлением.</p> <p>Ошибается чаще из-за того, что не продуманы мелочи, детали.</p> <p>Не очень старателен, но задания выполняет</p>				
9. Осторожность в действиях	<p>Долго готовится, прежде чем приступить к делу.</p> <p>Избегает риска.</p> <p>Сначала обдумывает, потом делает.</p> <p>Приступает к делу без подготовки.</p> <p>Часто рискует, ищет приключений.</p> <p>Сначала сделает, потом подумает</p>				
10. Уверенность в действиях	<p>Решения принимает без колебаний.</p> <p>Уверенный в себе.</p>				

Свойство регуляции	Характеристика свойства	Да	Пожалуй, да	Пожалуй, нет	Нет
	<p>Действует решительно, настойчив.</p> <p>Решения принимает после раздумий и колебаний.</p> <p>Часто сомневается в своих силах.</p> <p>Нерешителен, небольшие помехи уже останавливают его</p>				
11. Инициативность в действиях	<p>Предприимчивый, решительный.</p> <p>Активный.</p> <p>Ведущий.</p> <p>Нерешительный.</p> <p>Вялый, безучастный.</p> <p>Ведомый</p>				
12. Практическая реализуемость намерений	<p>Реализует почти все, что планирует.</p> <p>Начатое дело доводит до конца.</p> <p>Предпочитает действовать, а не обсуждать.</p> <p>Задумывает много, а делает мало.</p> <p>Редко когда начатое дело доводит до конца.</p> <p>Предпочитает обсуждать, а не действовать</p>				
13. Осознанность действий	<p>Обдумывает свои дела и поступки.</p> <p>Анализирует свои ошибки и неудачи.</p> <p>Планирует дела, рассчитывает свои силы.</p> <p>Действует без раздумий, «с ходу».</p> <p>Не анализирует ошибок.</p>				

Продолжение ⇨

(продолжение)

Свойство регуляции	Характеристика свойства	Да	Пожалуй, да	Пожалуй, нет	Нет
	Не планирует почти ничего, не рассчитывает своих сил				
14. Критичность в делах и поступках	<p>Прислушивается к замечаниям.</p> <p>Редко повторяет одну и ту же ошибку.</p> <p>Знает о своих недостатках.</p> <p>Не прислушивается к замечаниям.</p> <p>Часто повторяет одну и ту же ошибку.</p> <p>Не хочет знать и исправлять свои недостатки</p>				
15. Ориентированность на оценочный балл	<p>На что согласен, когда нужно спешить по своим делам:</p> <p>«3»;</p> <p>«4»;</p> <p>«5».</p> <p>На что претендует в своих самооценках:</p> <p>«3»;</p> <p>«4»;</p> <p>«5»</p>				
16. Ответственность в делах и поступках	<p>Всегда проверяет правильность работы.</p> <p>Старается довести дело до конца.</p> <p>Старается добиться лучших результатов.</p> <p>Не проверяет правильность результатов своих действий.</p> <p>Часто бросает работу, не доделав ее.</p>				

Свойство регуляции	Характеристика свойства	Да	Пожалуй, да	Пожалуй, нет	Нет
	Результат неважен — лишь бы поскорее закончить работу				
17. Автономность или зависимость в действиях	<p>Действует самостоятельно, мало советуясь с другими.</p> <p>Предпочитает справляться с трудностями сам.</p> <p>Может принять не зависимое от других решение.</p> <p>О его трудностях и делах знают почти все.</p> <p>Всегда надеется на друзей, на их помощь.</p> <p>Действует по принципу: как все, так и я!</p>				
18. Гибкость, пластичность в действиях	<p>Любит перемену в занятиях.</p> <p>Легко переключается с одной работы на другую.</p> <p>Хорошо ориентируется в новых условиях.</p> <p>Любит однообразные занятия.</p> <p>С трудом переключается с одной работы на другую.</p> <p>Плохо ориентируется в новых условиях</p>				
19. Вовлечение полезных привычек в регуляцию действий	<p>Аккуратен.</p> <p>Внимателен.</p> <p>Усидчив.</p> <p>Неаккуратен.</p> <p>Невнимателен.</p> <p>Неусидчив</p>				

Продолжение ⇨

(продолжение)

Свойство регуляции	Характеристика свойства	Да	Пожалуй, да	Пожалуй, нет	Нет
20. Практичность, устойчивость в регуляции действий	<p>С неудачами и ошибками обычно справляется.</p> <p>Неудачи активизируют его.</p> <p>Старается разобраться в причинах неудач.</p> <p>Ошибку может исправить, если его успокоить.</p> <p>Неудачи быстро сбивают с толку.</p> <p>Равнодушен к причинам неудач</p>				
21. Оптимальность (адекватность) регуляции усилий	<p>Умеет мобилизовать усилия.</p> <p>Взвешивает все «за» и «против».</p> <p>Старается придерживаться правил.</p> <p>С трудом мобилизуется на выполнение заданий.</p> <p>Поступает необдуманно, импульсивно.</p> <p>Не придерживается правил</p>				
22. Податливость воспитательным воздействиям	<p>Всегда считается с мнением других.</p> <p>Его нетрудно убедить в чем-то.</p> <p>Прислушивается к замечаниям.</p> <p>Не считается с мнением окружающих.</p> <p>Его трудно убедить в чем-либо.</p> <p>Не прислушивается к замечаниям</p>				

Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях¹

Анкета для педагога по выявлению гиперактивных детей

В какой степени выражены нижеперечисленные признаки у ребенка?

Проставьте соответствующие цифры: 0 — отсутствие признака, 1 — присутствие в незначительной степени, 2 — присутствие в умеренной степени, 3 — присутствие в выраженной степени.

№	Признаки	Баллы
1	Беспокоен, извивается, как уж	
2	Беспокоен, не может оставаться на одном месте	
3	Требования ребенка должны выполняться немедленно	
4	Задевает, беспокоит других детей	
5	Возбудимый, импульсивный	
6	Легко отвлекается, удерживает внимание на короткий период времени	
7	Не заканчивает работу, которую начинает	
8	Поведение ребенка требует повышенного внимания учителя	
9	Не старателен в учебе	
10	Демонстративен в поведении (истеричен, плаксив)	
	Общее число баллов	

Если результат 11 и более баллов для девочек и 15 и более баллов для мальчиков, вам необходимо показать ребенка специалисту.

Рекомендации педагогам по работе с гиперактивными детьми

1. Введите знаковую систему оценивания. Хорошее поведение и успехи в учебе вознаграждайте. Не жалейте устно похвалить ребенка, если он успешно справился даже с небольшим заданием.
2. Изменяйте режим урока — устраивайте минутки активного отдыха с легкими физическими упражнениями и релаксацией.
3. В классе желательно иметь минимальное количество отвлекающих предметов (картин, стендов). Расписание занятий должно быть постоянным, так как дети с синдромом часто забывают его.

¹ В кн.: Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. — С. 78, 80–81.

4. Работа с гиперактивными детьми должна строиться индивидуально. Оптимальное место для гиперактивного ребенка — в центре класса, напротив доски. Он всегда должен находиться перед глазами учителя. Ему должна быть предоставлена возможность быстро обращаться к учителю за помощью в случаях затруднений.
5. Направляйте лишнюю энергию гиперактивных детей в полезное русло — во время урока попросите его вымыть доску, собрать тетради и т. д.
6. Вводите проблемное обучение, повышайте мотивацию учеников, используйте в процессе обучения элементы игры, соревнования. Больше давайте творческих, развивающих заданий и, наоборот, избегайте монотонной деятельности. Рекомендуется частая смена заданий с небольшим числом вопросов.
7. На определенный отрезок времени давайте лишь одно задание. Если ученику предстоит выполнить большое задание, то оно предлагается ему в виде последовательных частей, и учитель периодически контролирует ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы.
8. Давайте задания в соответствии с рабочим темпом и способностями ученика. Избегайте предъявления завышенных или заниженных требований к ученику с СДВГ.
9. Создавайте ситуации успеха, в которых ребенок имел бы возможность проявить свои сильные стороны. Научите его лучше их использовать, чтобы компенсировать нарушенные функции за счет здоровых. Пусть он станет классным экспертом по некоторым областям знаний.
10. Совместно с психологами помогайте ребенку адаптироваться в условиях школы и в классном коллективе — воспитывайте навыки работы в школе, обучайте необходимым социальным нормам и навыкам общения.

Носов Н. Витя Малеев в школе и дома¹

...С тех пор по Костиной тетрадке можно было наблюдать, как он боролся со своей слабой волей. Иногда упражнение у него начиналось красивыми, ровными буквами, на которые просто приятно было смотреть. Это значило, что вначале воля у него была сильная, и он садился за уроки с большим желанием начать учиться как следует, но поне-

¹ В кн.: *Носов Н. Витя Малеев в школе и дома. Рассказы и повести.* — М.: «Издательский Дом ОНИКС», 2000. — С. 308–309.

много воля его слабела, буквы начинали приплясывать, налезать друг на дружку, валиться из стороны в сторону и постепенно превращались в какие-то непонятные кривульки, даже трудно было разобрать, что написано. Иногда получалось наоборот: упражнение начиналось кривульками. Сразу было видно, что Косте хотелось как можно скорее покончить с этим неинтересным делом, но по мере того как он писал, воля его крепла, буквы становились стройнее, и кончалось упражнение с такой сильной волей, что казалось, будто начал писать один человек, а закончил совсем другой...

Контрольные вопросы и задания

1. Какие недостатки в учебной деятельности могут вызываться несформированностью произвольно-регуляторной сферы учащихся?
2. Рассмотрите на конкретном примере (выполнение рисунка, написание слова, выполнение поделки), как проявляется в учебной деятельности несформированность каждого звена процесса саморегуляции.
3. Охарактеризуйте детей с СДВГ. Какова основная причина их трудностей? Каковы критерии диагностики СДВГ?
4. Отработайте методики изучения отдельных составляющих системы произвольной саморегуляции учебной деятельности:
 - методику «Бусы»;
 - методику «Палочки» У. В. Ульенковой;
 - модификацию методики «Теппинг-тест» для оценки возможностей саморегуляции действий А. К. Осницкого;
 - методику «Змейка»;
 - задания на выработку умения дифференцировать мышечные усилия.

Тема 11

Психологические причины общего отставания в учении.

Особенности развития аффективно-потребностной сферы учащихся с низкой школьной успеваемостью

Что такое отрицательные аффективные переживания?

Формы проявления, причины и механизм возникновения отрицательных аффективных переживаний.

Трудности в обучении, связанные с возникновением аффекта неадекватности. Пути устранения отрицательных аффективных переживаний.

Понятие «смыслового барьера». Причины его возникновения.

Трудности в обучении, связанные с возникновением «смыслового барьера». Способы его преодоления.

Основные понятия для усвоения

Аффект неадекватности — устойчивое отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в связи с неуспехом в деятельности и характеризующееся либо игнорированием самого факта неуспеха, либо нежеланием признать себя его виновником.

Переживание — любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни.

Самооценка — осознание и оценка собственных личностных особенностей.

«Смысловой барьер» — явление, когда предъявляемое учащемуся требование имеет разный смысл для него и для предъявляющего требование учителя, воспитателя, родителя.

Уровень притязаний — уровень трудности, достижение которого является общей целью серии будущих действий; выбор субъекта целей очередного действия в зависимости от успеха или неудачи прошлых действий; желаемый уровень самооценки личности.

Отрицательные аффективные переживания. У некоторых младших школьников, как и подростков, в ситуации неуспеха (например, получение неудовлетворяющей их отметки) появляются специфические формы поведения — повышенная обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость, заторможенность, эмоциональная неустойчивость. Это свидетельствует о возникновении у них отрицательных аффективных переживаний. По существу эти формы поведения являются неадекватной реакцией ученика на неуспех. Условия и механизм их возникновения изучался у младших школьников Л. С. Славиной (1966), а у подростков — М. С. Неймарк (1961, 1972).

В основе отрицательных аффективных переживаний лежит неудовлетворенность каких-либо жизненно важных для ребенка потребностей или конфликт между ними. Особенно часто эти переживания возникают в том случае, когда не удовлетворяются притязания ребенка в областях, имеющих для него большое значение. Для младших школьников, как правило, — это притязания хорошо учиться, занимать определенное место в коллективе и устанавливать определенные взаимоотношения с окружающими людьми. Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания только тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Притязания ребенка, то есть достижения, которых он во что бы то ни стало хочет добиться, основываются на возникшей в его предшествующем опыте определенной оценке своих возможностей, то есть самооценке. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у него возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность значит для ребенка пойти вразрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить.

Фактическая невозможность удовлетворить свои притязания всегда сталкивает ребенка с неуспехом. Отсюда возникает неадекватная реакция ребенка на свой неуспех: он либо отвергает сам факт неуспеха, либо объясняет его не соответствующими действительности причинами. Так, если ученик решил задачу неправильно, а сам он претендует на роль хорошо успевающего школьника, то, неадекватно оценивая ситуацию, он неадекватно реагирует на неуспех: у него возникает обида на учителя, якобы несправедливо к нему относящегося, что и привело к тому, что ученик не смог решить задачу, либо обижается на одноклассников, якобы помешавших ему выполнить задание правильно. В действительности же причина его неуспеха лежит в нем самом, но ученик этого признавать не хочет.

Такая неадекватная реакция школьника выступает как защитная форма поведения, позволяющая ему в случае неуспеха не снижать самооценку, не понижать уровень притязаний, не изменять, в конце концов, высокого мнения о себе и своих возможностях.

Необходимым условием для возникновения отрицательных аффективных переживаний являются:

- завышенные притязания в какой-либо области деятельности или общения и невозможность их удовлетворить;
- колеблющийся характер самооценки. Когда есть твердая, непоколебимая уверенность в себе, отрицательные аффективные переживания не возникают даже в случае сильных расхождений. Для возникновения отрицательных аффективных переживаний необходимо, чтобы завышенная самооценка начала колебаться;
- неудовлетворение жизненно важной потребности (притязания на определенное место в коллективе не случайны, а определяются той позицией, которую ребенок занимал до школы в семье);
- почему, несмотря на неуспех, завышенные притязания сохраняются? Потому что появляющийся временами частичный, незначительный успех неадекватно переоценивается, что создает положительные эмоциональные переживания;
- отрицательные аффективные переживания имеют разную силу и устойчивость в зависимости от значимости потребности (протекают ярко, бурно или смягченно, сглаженно), от выраженности желания сохранить самооценку, от возраста школьника (они менее устойчивы у маленьких детей).

Возникающий в младшем школьном возрасте аффект неадекватности может устойчиво сохраняться до подросткового возраста, но может и исчезнуть, если потребности ребенка в значимых для него областях удовлетворены. Если же он в какой-либо момент возникает, значит, притязания школьника в этих областях перестали удовлетворяться.

Если для младших школьников значимыми являются две области — учение и взаимоотношения с одноклассниками, то в подростковом возрасте более значимой, чем учебная деятельность, областью является общение. В связи с этим искать причины отрицательных аффективных переживаний у подростков следует в первую очередь в области их межличностных притязаний.

О зарождении аффекта неадекватности может свидетельствовать явление «аффективного всплеска», впервые описанное А. М. Прихожан и Т. И. Юферевой (1975). Оно состоит в том, что школьник, выбрав первоначально самые легкие задачи из десяти предложенных (№ 2

или №3), не решает их и реагирует на этот неуспех адекватно. Однако после 2–3 нерешенных задач он резко повышает уровень трудности выбираемых задач, беря для решения одну из наиболее трудных (№8 или №9). Не решив ее, он также резко возвращается к первоначальному уровню. Эта реакция на графике имеет форму как бы всплеска. Таким образом, школьник еще пока адекватно себя оценивает, ожидая достижения успеха на низком уровне трудности, однако сталкивается с неуспехом. Ему требуется компенсация неуспеха. Это и проявляется во «всплеске». Только успех на самом высоком уровне мог бы компенсировать его неуспех. Здесь сталкивается осознание своих возможностей и достаточно выраженная потребность в успехе. В дальнейшем уровень притязаний оказывается сильно завышенным по сравнению с действительными возможностями ребенка, но теперь он обеспечивает удовлетворяющее ученика отношение к себе. Здесь создаются условия для возникновения аффекта неадекватности — наличие двух противоречивых внутренних тенденций (завышенный уровень притязаний и низкий уровень реальных возможностей ребенка) и нежелание признать одну из них (свои реальные возможности).

Аффект неадекватности и вызываемые им отрицательные аффективные переживания могут создавать существенные трудности в обучении аффективных детей. Нежелание таких школьников признавать себя причиной собственных учебных неудач затрудняет работу по усвоению знаний, работу над ошибками и недостатками выполнения учебных заданий, приводит к конфликтам учителя с учеником, а порой и с его родителями, так же считающими, что причиной неуспехов их ребенка является учитель.

Снять отрицательные аффективные переживания ученика можно только путем снижения уровня притязаний, путем приведения самооценки ученика в соответствие с его реальными возможностями.

Приведем пример возникновения отрицательных аффективных переживаний вследствие несоответствия интеллектуальных возможностей школьницы требованиям обучения в «профильном» классе с углубленным изучением математики и способа их устранения, заимствованный нами из книги Р. М. Бескиной и В. Э. Чудновского (1993).

Ученица IX математического класса Таня неплохо училась по всем предметам. В большей мере ей давались гуманитарные дисциплины, но и с математикой особых сложностей не было. С поступлением в «математический» класс начались трудности. Углубленное изучение математики требовало не только добросовестности и общего развития, но и определенных способностей, «математической жилки», которой у Тани, по-видимому, не было. Она не могла успешно овладеть программным

материалом. Была беспомощна во время ответов у доски и при выполнении контрольных работ. Это был удар по ее «реноме» — репутации хорошей ученицы и «умненькой девочки». Естественно, были болезненные переживания. Психологи называют это аффектом неадекватности: возникает внутренний конфликт вследствие расхождения, несоответствия между уровнем притязаний и возможностями человека (вернее — невозможностью удовлетворить сложившиеся притязания).

Таня стала раздражительной, обидчивой, резко, иногда грубо разговаривала с ребятами, и это было причиной ее многих конфликтов с одноклассниками. На самом деле эти резкость и грубость были бравадой, они прикрывали растущую неуверенность в себе, которая по принципу «заколдованного круга», в свою очередь, отрицательно сказывалась на ее учебе. Таня стала значительно хуже заниматься даже по некогда любимым ею предметам — литературе и истории. Все это могло кончиться очень плохо, если бы учитель математики (он же Танин классный руководитель) не понял, что происходит с девочкой. Посоветовавшись с коллегами, он наметил план действий. Прежде всего, был разговор с Таней, серьезный, «взрослый» и совершенно откровенный. Учитель попросту рассказал Тане, что с ней происходит, и постарался убедить ее в том, что главная причина ее неприятностей — их совместная ошибка: Тане не нужно было поступать в математический класс. Учитель рассказал Тане о способностях, показал на примерах, что они очень индивидуальны и что перед каждым человеком стоит задача найти именно свое призвание, развить то самое, что присуще только ему. «Стороны» пришли к согласию. Таня сама приняла решение перейти в другой класс. Затем был разговор с родителями. Таня начала учиться в «гуманитарном» классе. Прошло некоторое время, и многое изменилось. Таня как будто начала выздоравливать после тяжелой болезни. Она стала одной из лучших учениц, особенно успешно справлялась с литературой, но и по математике (в пределах программы «гуманитарного» класса) не возникало больших проблем. Стал меняться к лучшему и Танин характер, исчезла раздражительность, установились хорошие отношения с одноклассниками.

«Смысловый барьер». Явление «смыслового барьера» впервые было описано Л. И. Божович и Л. С. Славиной. Оно состоит в следующем (Славина Л. С., 1975).

Каждый ребенок реагирует на воспитательные меры по-разному в зависимости от ряда условий: от ранее сложившихся черт его личности, от причины, вызвавшей данный поступок, от взаимоотношений ребенка с воспитателем, от его отношения к данному воспитательному приему. Следовательно, педагогические воздействия всегда опосредуются

личностью ученика, его психологическими особенностями. Поэтому эффективность этих воздействий определяется не только их объективными особенностями, но и тем, как эти воздействия воспринимает и как к ним относится сам ребенок.

Успех педагогического воздействия зависит, прежде всего, от того, найдена ли та подлинная причина, которая вызвала появление отрицательных особенностей у данного школьника, и учитывалась ли эта причина в педагогической работе с ним.

Необходимость учитывать причину связана с тем, что одинаковое на первый взгляд поведение школьников может быть вызвано самыми различными причинами, которые могут требовать самых различных методов воздействия. Воздействие, организуемое без учета причины данного явления, как правило, оказывается неэффективным. На практике можно встретиться с такими случаями, когда по отношению к одним и тем же детям одно и то же воздействие применяется множество раз, и оно оказывается безрезультатным — в силу того, что учитель при организации педагогического воздействия не ликвидирует причины, которая привела либо к неуспеваемости, либо к недисциплинированности, либо к появлению у ребенка отрицательных качеств.

Для правильного воспитательного процесса необходимо взаимопонимание, контакт, доверие между учеником и учителем. В случаях отсутствия контакта и доверия между взрослым и школьником легко возникает непонимание друг друга, столкновения, появляются отрицательные эмоциональные переживания, связанные с учением, школой, учителями.

В таких условиях часто возникает так называемый «смысловый барьер» — явление, заключающееся в том, что в силу разного отношения школьника и взрослого к одному и тому же поступку или поведению в целом ребенок оказывается совершенно невосприимчивым как к отдельным педагогическим воздействиям, так и ко всей системе воздействий в целом. В результате школьник, *хорошо понимая и умея выполнить то, что от него требует воспитатель, не принимает это требование и упорно его не выполняет*. В этих случаях те или иные педагогические мероприятия не оказывают на него воздействия, хотя он хорошо понимает, на что они направлены и как ему следует на них реагировать.

Выделяются два различных вида «смыслового барьера». Первый вид «смыслового барьера» возникает, когда учитель ориентируется только на видимый поступок, на его внешний результат, не анализируя подлинных причин данного поступка. Почему это происходит? Мотивы поведения не всегда очевидны. К тому же ребенок не всегда осознает их.

Это приводит к тому, что учитель приписывает поступкам ребенка тот мотив, который выступает истинным для учителя, но не признается ребенком. Школьник, не соглашаясь с приписываемыми ему мотивами совершенного им поступка, не согласен и с воздействиями, которые влечет за собой этот поступок. А это может вызвать появление обиды, переживание незаслуженности наказания, несправедливости, непонятости.

Вследствие этого ученик может замкнуться и отказаться от объяснений, что приводит к нарушению контакта, доверия между учителем и учеником. В результате создается такое положение, при котором смысл проводимых мероприятий для учителя будет в одном, а для ученика — совсем в другом. Поэтому все педагогические воздействия будут проходить «мимо ученика». Например, ученик в течение некоторого времени не готовит уроки или готовит их небрежно. Предположим, что причиной явилось увлечение его постройкой модели, изготовлением какого-нибудь прибора. Если учитель, воздействуя на этого ученика, будет обвинять его в том, что он бездельничал, ученик с этими обвинениями может не согласиться. Безразлично, промолчит ли он или будет возражать учителю, важно то, что он не считает себя бездельником, хотя внешне дело выглядит именно так. В действительности же этот школьник упорно трудился, был все время занят и совершил большую, может быть, даже полезную, работу.

Если, несмотря на несогласие ученика, учитель будет настаивать на своих обвинениях, контакт и взаимопонимание между учителем и учеником нарушаются. Возникает «смысловый барьер».

К этому же виду относится «смысловый барьер», возникающий в связи с отрицательными эмоциональными переживаниями ученика в результате незаслуженного наказания, какой-либо несправедливости, предъявления слишком высоких требований. Отрицательные эмоции вначале могут возникнуть в связи с каким-либо частным случаем, а затем могут распространиться на более широкий круг явлений и определить отношение к ним школьника. В результате возникает «смысловый барьер».

Пример. Павлик Ф., I класс.

В первом полугодии мальчик учился очень хорошо. Учиться очень хотел, но начиная с III четверти с каждым днем ребенок учился все хуже, и к концу месяца встал вопрос о способностях мальчика к учению (по всем предметам только «2»). Дома все домашние задания выполняет. Анализ домашних и классных работ Павлика выявил значительные отличия в качестве их выполнения: красивое, чистое и правильное выполнение заданий дома и небрежные, с исправлениями и помарками классные работы.

Наблюдения за поведением Павлика на уроке показали, что он ни разу не поднял руки, ни разу не проявил желания отвечать, а когда учительница его спрашивала, молчал. Впечатление, что ребенок не готов к урокам.

На другой день Павлик под контролем психолога подготовился к уроку русского языка, выучил все правила. Однако на уроке в школе все повторилось: когда его вызвали к доске, он не проронил ни слова. Внешне это выглядело как неготовность к уроку.

В беседе с мамой Павлика выяснилось, что со II полугодия в классе сменилась учительница. Павлик стал получать плохие отметки даже за хорошо выполненные работы. Ребенок рассказал, что на одном из первых уроков молодая учительница оскорбила мальчика, сказав ему: «Ты просто дурак!». Ребенок сильно переживал несправедливое отношение к себе, и он перестал на уроках отвечать вообще. В итоге — конфликт между учителем и учеником. Возник «смысловый барьер».

Второй вид «смыслового барьера» возникает в результате частого повторения одних и тех же мер воздействия, особенно когда их применение не дает положительного эффекта. Ученики привыкают к ним, «отмахиваются», не задумываются над их смыслом. Если ребенок не воспринимает смысла речи взрослого, то всякое словесное воздействие оказывается совершенно неэффективным.

Чаще и легче всего «смысловый барьер» возникает у подростков, у которых развивается особая чувствительность к оценке окружающими их деятельности, знаний, личности.

Появление «смыслового барьера» негативно сказывается на учении школьника. Возникновение отрицательных переживаний в связи с конфликтом с учителем распространяется на учебный предмет, который он ведет. Это приводит к нежеланию ученика заниматься по данной дисциплине, закономерное появление вследствие этого пробелов в знаниях, вызывающих вынужденные прогулы уроков, если предстоит опрос или контрольная работа. Постепенно негативное отношение к конкретному предмету может перенестись и на учебную деятельность в целом. И тогда благополучный до возникновения «смыслового барьера» ученик попадает в число неуспевающих и проблемных детей.

Для преодоления «смыслового барьера» необходимо придерживаться основного принципа: изменение приемов воздействия, которые ученик воспринимает неправильно или не желает воспринимать, и установление первичного контакта. В каждом конкретном случае нужно учитывать психологическую природу «смыслового барьера»: проявляется ли он на снижение учителем отметки, оставление после уроков, удаление из класса, которые он считает несправедливым (первый вид), или на выговоры, нотации, строгие замечания (второй вид). Нужно

перестать слишком строго наказывать, изменить постановку отметок, изменить тон общения. Чтобы изменить отношение к учителю, человек, по отношению к которому у школьника нет «смыслового барьера», должен провести беседу с учащимся, убедить его, что учитель хочет помочь ему, и доказать, что у ученика есть все возможности для повышения успеваемости.

Тексты для самостоятельного изучения

Славина Л. С. Дети с аффективным поведением¹

Таня Н. (III класс)

Таня здоровая, физически хорошо развитая, собранная, организованная девочка, внешне привлекательная, стройная, аккуратная. Она интересуется всем происходящим вокруг нее и живо на все реагирует. (...) У Тани часто бывает хорошее настроение, она нередко весела и спокойна. В спокойном состоянии на перемене, на прогулке, в спальне, во время отдыха она охотно общается с детьми, играет с ними, разговаривает. Изредка она является инициатором игры или какого-нибудь дела, при этом проявляет умение организовать детей и руководить ими. (...)

Первые же наблюдения, а затем и дальнейшее изучение показали, что как в поведении Тани, так и в ее взаимоотношениях с детьми отмечаются две различные группы особенностей. Во-первых, у Тани имеются те формы поведения и взаимоотношений, которые, по нашему предположению, являются результатом аффективных переживаний, а именно — обидчивость, упрямство, негативизм, противопоставление себя другим, неадекватные реакции. Во-вторых, у Тани есть такие особенности, как грубость, нежелание поделиться с детьми своими вещами или лакомством, стремление силой захватывать желаемое, силой отстаивать свои интересы и т. д., которые, как мы это увидим далее, ни по их характеру, ни по способу проявления нельзя отнести к аффективным формам поведения.

И те и другие особенности Тани приводят к тому, что у нее часто возникают недоразумения, ссоры и конфликты с детьми и взрослыми.

Одна группа конфликтов возникает потому, что поведение Тани не нравится детям и взрослым и вызывает с их стороны противодействие.

¹ В кн.: Славина Л. С. Трудные дети. Глава II. Описание отдельных случаев / Под ред. В. Э. Чудновского. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — С. 229–281, 304–324.

Часто конфликт возникает из-за отказа Тани дать товарищу что-нибудь из вещей, игрушек или учебных пособий или же из-за нежелания ответить на какой-нибудь обращенный к ней вопрос, сделать что-нибудь для товарища и т. п. Отказывает Таня грубо, часто с криком и бранью по отношению к обратившемуся к ней ребенку. (...)

Другая группа конфликтов имеет совершенно иной характер. И здесь конфликты вызываются разнообразными поводами. Частым поводом является полученная ею плохая отметка. Плохая отметка вызывает у Тани сильные переживания. Она плачет, замыкается, отказывается включаться в жизнь класса. Нередко, увидев двойку в тетради или дневнике, она немедленно может порвать их или швырнуть в лицо учителю. Так же она ведет себя часто и при обнаруженной в тетради ошибке. (...)

Но особенное внимание вызывает не столько сам факт конфликтов, сколько то, как реагирует девочка на эти конфликты: она обижается, проявляет упрямство и негативизм.

Таня очень обидчива. Поводом для обиды бывают полученные ею замечания, любой конфликт, плохая отметка или даже отметка ниже той, на которую она рассчитывала. Ее обидчивость проявляется в том, что она плачет, надолго выключается из общей жизни (отказывается от занятий, еды, развлечений), перестает разговаривать, отвечать на вопросы или же отвечает грубо.

Во время конфликтов Таня проявляет упрямство, негативизм, заносчивость. Ее трудно в это время уговорить, заставить что-нибудь сделать, подчиниться требованию, выполнить задание, принять участие в общей работе. Она стремится скрыть от товарищей или взрослых, которые не были свидетелями конфликта, и самый конфликт, и последовавшее за ним наказание. Например, если ее, наказав, не взяли на экскурсию, в театр, кино, на прогулку, она говорит: «Я сама не пошла», «Неохота идти», «Чего я там не видела», «Я читать хочу» и т. д. Больше того, часто, чтобы предупредить наказание, она сама заранее отказывается от общего дела или удовольствия. (...)

Таня учится средне. По арифметике у нее чаще всего бывают «тройки», по русскому языку — «четверки», за письмо она, как правило, получает «пятерки». Таня хорошо относится к учению, очень хочет хорошо учиться и получать только хорошие оценки. Получив «пятерку» или даже «четверку», она не скрывает своей радости: краснеет, улыбается, сияет, сообщает окружающим. Но каждая плохая отметка, как мы указывали, доставляет девочке много неприятных переживаний.

Таня старательная и добросовестная девочка — сразу же со звонком она включается в работу, выполняет все задания без напоминаний, не отвлекаясь. Работает она старательно, пишет аккуратно, тщательно выполняя

все, что от нее требуется. Ее черновики очень чистые и аккуратные, она может по собственной инициативе переписать задание (если в нем обнаруживается ошибка) не только в тетради, но и на черновике. (...)

Однако старательно и добросовестно Таня работает только до тех пор, пока она умеет выполнить задание, пока не натолкнулась на трудности, которые не умеет и даже не стремится преодолеть самостоятельно. Как только она не знает, как выполнить задание (не умеет решить задачу, испытывает затруднения при выполнении грамматического упражнения), она прекращает работать над учебным материалом. Всего, что связано с активной интеллектуальной работой, она избегает, вместе с тем тщательно, добросовестно и упорно выполняет все виды механической учебной работы. (...)

Интеллектуальные возможности Тани не очень велики. У нее слабое умственное развитие, бедная речь, небольшой круг представлений, она мало читает и не любит читать.

У нее отсутствуют и правильные навыки и приемы учебной работы, имеется привычка заучивать материал без понимания, выполнять упражнения, не выучив правила, на которые они даны, и даже не зная, на какое они правило, она старается вспомнить, как решается данная задача, вместо того чтобы подумать над ее решением, и т. п. (...)

Итак, очевидно, что в связи с учением у Тани имеется повод для возникновения аффективных переживаний: с одной стороны, она любит учение, хочет учиться, стремится к хорошим отметкам; с другой стороны, ее возможности и способности препятствуют этому. Несмотря на это, описанные выше аффективные переживания девочки, очевидно, не связаны с учением. (...)

Итак, наше предположение заключается в следующем: сложившись у Тани еще в детском доме отрицательные привычные формы поведения вызвали у товарищей девочки и взрослых в школе-интернате отрицательное к ней отношение и лишили ее привычного тепла, ласки, любви, уважения, то есть такого отношения, которое стало ее потребностью и создало высокий уровень притязаний и высокую самооценку. Изменение этих взаимоотношений в худшую для Тани сторону привело к возникновению аффективных переживаний. Неудовлетворенность потребности в определенных взаимоотношениях означала для нее и неудовлетворение ее потребности в высокой самооценке. Эта ситуация вызвала стремление не допустить в сознание как самый факт плохих взаимоотношений с детьми, так и причины этих взаимоотношений.

Возникшие у Тани аффективные переживания и связанные с ними аффективные формы поведения, присоединяясь к имеющимся у нее

отрицательным привычкам поведения, привели к тяжелому положению девочки и в детском коллективе, и среди взрослых. (...)

...В начале обучения девочки в IV классе с ней была проведена специальная педагогическая работа, построенная на основе указанного выше предположения о причинах, вызывающих у нее аффективные переживания. Надо было наладить взаимоотношения Тани с детьми, а для этого необходимо было добиться исчезновения у нее тех отрицательных форм поведения, которые мешали установлению этих взаимоотношений. Об остальном можно было не беспокоиться. Положительные качества девочки быстро должны были помочь ей завоевать и любовь, и уважение товарищей.

В соответствии с этим и строилась работа, которая началась с того, что перед Таней была поставлена задача овладеть своим поведением и преодолеть целый ряд отрицательных привычек. В беседах Тане объяснялось и показывалось (каждый раз на конкретном анализе конфликта), в чем причина ее конфликтов с детьми, и разъяснялось, каким образом она может их избежать.

Шурик А.

В педагогической характеристике Шурика, ученика III класса, отмечается, что во взаимоотношениях и с детьми и со взрослыми он проявляет большую неровность в поведении. Шурик упрям, очень обидчив, груб со взрослыми и детьми, вспыльчив, часто конфликтует, ссорится и дерется. Но иногда он спокоен, послушен, ласков, старается помочь товарищам, охотно выполняет просьбу или требования взрослых.

Та же неровность отмечается и в его реакции на получаемые отметки. Нередко он как будто бы совершенно равнодушно относится к плохим отметкам, не проявляет ни недовольства, ни несогласия с оценкой учителя, но часто неудачи в учении переживаются им очень бурно. Он протестует, грубо спорит с учителем, плачет и иногда доходит даже до истерики.

Наблюдения за поведением мальчика подтвердили данные педагогической характеристики. Действительно Шурик часто бывает спокоен и весел, но нередко это состояние сменяется другими формами поведения. Он очень обидчив. Обижается на замечания, насмешки и реплики, которые часто получает из-за своей медлительности, неуклюжести и неумелости. Тогда он замыкается, становится угрюмым, молчаливым, упорно не отвечает на вопросы, иногда громко плачет, часто уходит из комнаты, его нельзя заставить объяснить причину своей обиды. У него проявляются также и неадекватные формы поведения, выражающиеся в том, что он никогда не сознается в своей ошибке, не признает себя

виновным, упрямо настаивает в споре на своем мнении, даже когда всем ясна нелепость его утверждений. Если во время конфликта он отказался выполнить какое-либо требование воспитателя, его и потом очень трудно, почти невозможно заставить выполнить это требование.

Нередко обидчивость проявляется и в том, что он грубо возражает воспитателям и детям в ответ на замечания. Кроме того, с детьми он часто в этих случаях начинает драку. Как правило, зачинщиком ссор и драк с детьми является он. Дерется он яростно, неистово, во время драки злится, возбуждается. Физически он силен и в драках обычно побеждает. Драки и конфликты у него происходят не с каким-нибудь определенным ребенком, а со всеми мальчиками по очереди или с несколькими сразу.

Таким образом, из наблюдений видно, что аффективные формы поведения возникают у Шурика в основном как ответная, часто неадекватная реакция на появившееся у него переживание обиды. (...)

Объективно взаимоотношения Шурика с другими детьми нельзя назвать хорошими. (...) Хотя особенно резко отрицательного отношения к Шурику дети не проявляют, но почти все они относятся к нему равнодушно, у него нет друзей и нет детей, которые бы к нему хорошо относились. На вопросы о том, какой Шурик мальчик, плохой или хороший, кто с ним дружит, любят ли его ребята, дети отвечали: «А он не плохой, не хороший, так себе, только дерется, когда разозлится», «Он ничего мальчик, когда не злится», «Он злится часто, дерется — он сильный, а так ничего себе, не плохой», «Никто с ним особенно не дружит, все с ним играют», «Шурика не то что любят, а так все с ним играют» и т. п. (...) Эти материалы... дают право сделать вывод о том, что у Шурика не сложились правильные взаимоотношения с товарищами. (...)

Итак... можно предположить, что у Шурика аффективные переживания возникают в связи с его положением в коллективе, причем в основном они связаны с его взаимоотношениями с товарищами. Следовательно, можно думать, что в этой области не удовлетворены потребности, имеющие для мальчика очень большое значение и порождающие у него более высокие притязания, чем те, которые он в состоянии удовлетворить.

Шурик учится в общем плохо. Хотя во всех четвертях, за редким исключением, он получает удовлетворительные отметки, у него много текущих «двоек». ...Анализ учебной деятельности Шурика, его сообразительности, способностей, способов и приемов учебной работы, с одной стороны, и отношения к учению, прилежания, умения трудиться — с другой, показали, что основная причина недостаточно высокой успеваемости заключается в его неумении трудиться, в нежелании и неумении совершить трудовое усилие, преодолевать трудности, то есть в данном случае мы имеем дело с тем, что обычно называют ленью в учении. (...)

Шурик хочет хорошо учиться, «тройка» его не устраивает. Он хочет этого потому, что «это хорошо, когда будешь хорошо знать», «мама рада и не будет наказывать».

Итак, Шурик учится плохо, учиться лучше ему трудно, хотя он этого очень хочет.

Каковы же его притязания и самооценка в учебной деятельности?

В беседе мальчик проявляет повышенный уровень притязаний, завышенную самооценку и неадекватное объяснение своих неудач: он не доволен своими отметками и считает, что может учиться лучше. Причину недостаточно хорошей успеваемости видит в случайных вещах: то в том, что «не постарался», то в том, что «торопился», то в том, что «был невнимательным». Он убеждает экспериментатора, что он случайно получил «двойку» за диктант или «тройку» за решение задач: «не успел переписать», «не посмотрел, что написано на доске» и т. п. Он без колебаний заявляет, что сумеет учиться на «четыре» и «пять». Не все дети ведут себя так, очень многие из них при аналогичной ситуации прямо говорили о том, что им «трудно дается учение», признавали, что они делают ошибки в диктанте, что они не знают правил, плохо читают и т. д. (...)

Таким образом, в учебной деятельности, так же как и в области взаимоотношений с товарищами, у Шурика обнаруживается, правда, не очень ярко выраженное, расхождение между плохой успеваемостью, обусловленной соответствующими возможностями, повышенными притязаниями и скрытой неуверенностью в себе. А это расхождение, согласно нашей гипотезе, является источником аффективных переживаний. (...)

Итак, наша гипотеза о причинах возникновения и процесса протекания аффективных переживаний Шурика заключается в следующем.

Жизнь до школы-интерната сформировала определенный облик мальчика. И в семье, и в детском саду Шурика любили за спокойный, веселый, уравновешенный характер, к нему предъявляли сниженные требования, помогали выполнять его обязанности; в результате он стал добродушным, ленивым, неумелым мальчиком. Он привык к спокойной жизни, к отсутствию таких требований, которые ему трудно выполнить.

В школе-интернате образ жизни Шурика резко изменился, на что Шурик и дал аффективную реакцию. В процессе жизни в школе-интернате аффективные состояния у мальчика не исчезли, потому что его завышенные притязания и самооценка все время поддерживались матерью.

Таким образом, аффективные состояния у Шурика возникли и поддерживались тем, что он не мог справиться с теми требованиями, которые к нему предъявила школа-интернат. Это нарушило то спокойное существование, которое было у него все предшествующие годы и в семье, и в детском саду.

В противоположность многим из изученных детей аффективные переживания Шурика возникли не потому, что он не мог добиться того, к чему он сам стремится, а оттого, что он не мог выполнить те требования, которые к нему предъявляли и учителя, и детский коллектив, и мать. Эти требования оказались выше его возможностей. В данном случае необходима была значительная перестройка личности мальчика. Однако по целому ряду обстоятельств педагогическая работа с Шуриком по преодолению у него аффективных состояний не могла быть проведена, а длительное существование таких состояний привело уже к формированию целого ряда других отрицательных черт: озлобленности, грубости, замкнутости, скрытности.

Женя Б. (III класс)

...По данным воспитателей, Женя очень часто является зачинщиком ссор, драк и перебранок. Он очень обидчив и плаксив. Проведенные наблюдения показали, что поводы для ссор, конфликтов и обид бывают самыми разнообразными. Основная причина — неуспех в учении и неудовлетворенное стремление Жени быть всюду первым; первым получить тетрадь, книгу, одежду, игрушку и т. п. Так, например, он хочет стать в строй первым, хотя по росту его место почти в конце. Дети его не пускают, он дерется, плачет и упорно стремится занять первое место в строю. Если ему это не удастся, он сознательно задирает товарища, стоящего впереди него, толкает или даже бьет, и снова возникают драка и конфликт. Несмотря на то что Женя физически слабее большинства товарищей по классу, он без конца задирает товарищей, а потом плачет. Частой причиной конфликтов являются также справедливые замечания товарищей по поводу того, что он нарушает установленный режим в классе, столовой, спальне. И в этих случаях он надувается, плачет, грубо возражает товарищам, нередко лезет в драку. Он обижается, плачет и даже грубо возражает учителям и воспитателям, когда получает плохую отметку.

Такое поведение Жени дало основание предположить, что у него имеются аффективные переживания...

Личные взаимоотношения с другими детьми у Жени объективно плохие. (...)

Из бесед с детьми совершенно ясно, что Женя не пользуется любовью среди товарищей, однако особенно плохого отношения к нему никто из детей не проявил. (...)

Однако, несмотря на равнодушное отношение товарищей, из беседы с Женей выясняется, что он вполне удовлетворен своими взаимоотношениями с другими детьми. (...) ...у Жени отсутствуют неадекватность и противоречия в области взаимоотношений с товарищами. Он удов-

летворен тем, как сложились эти взаимоотношения, и не стремится к другим. Это дает повод считать, что и аффективные переживания в этой области у мальчика отсутствуют. (...)

Изучение учебной деятельности Жени показало следующее. В III классе Женя получает в основном удовлетворительные отметки. Все четвертные отметки «тройки», но в дневнике и тетрадях нередко встречаются «четверки». Учительница на уроках часто хвалит мальчика и очень его поощряет.

Как же относится Женя к своей успеваемости, как он оценивает свои успехи, к чему он стремится в учении, на что претендует и каковы его возможности?

Изучение показало далее, что у мальчика отсутствуют учебные интересы и что он не любит самый процесс учения. Учебная деятельность является для него скучной, неинтересной и ...очень тяжелой обязанностью. Его отношение к учению и школе, прежде всего, выявилось в беседе, в которой из его ответов на прямые и косвенные вопросы выясняется, что учиться он не любит, что учиться «скучно», «неинтересно», что он любит школу за то, что «там с ребятами весело», «играть хорошо», «ребят много». (...)

Возможности Жени в учении очень невелики. У мальчика низкое умственное развитие, представления об окружающем спутаны, на многие вопросы из тех, которые не затрудняют его одноклассников, он вообще не в состоянии дать ответ. Речь бедная, невыразительная, запас слов маленький. Женя не может выполнить самостоятельно почти ни одного задания. Он ждет, пока ему помогут или пока он получит возможность списать у товарища. Самостоятельно Женя решает примеры и задачи всегда неправильно. Нередко можно было наблюдать, как ему приходилось переделывать решение примеров или задач по пять раз, так и не добившись правильного решения. Очень много ошибок отмечалось и при выполнении упражнений по русскому языку. Техника чтения, несмотря на то, что мальчик учился в III классе, очень слабая. Женя плохо пересказывает текст, не улавливает главной мысли, многое забывает, плохо понимает содержание. (...)

Однако Женя проявляет в учебной деятельности довольно высокую (по сравнению со своими возможностями), правда, очень неустойчивую самооценку. В беседе он утверждает, что хочет и вполне может учиться на одни «пятерки». Получив плохую отметку, он плачет, злится, обижается. Заявляет, что это несправедливо, что он все знает, а когда ему указывают на ошибку или недостаточно хорошие знания, он находит случайные причины, якобы мешающие ему. То, например, он утверждает, что ему помешала сидящая рядом девочка,

«мешает слушать, толкает, ставит кляксы в его тетрадь» (на самом деле он сидит на первой парте, перед столом учительницы, а рядом с ним сидит спокойная, дисциплинированная девочка, отличная ученица), то уверяет экспериментатора, что в классе «было очень шумно и даже не слышно, что учительница говорит», и это также совершенно не соответствует действительности. Однако после того как экспериментатор в беседе выражает сомнение насчет выдвинутых им причин, он довольно быстро соглашается с тем, что действительно читает плохо и задачи решает «не так уж хорошо», но тут же добавляет, что он «подучится немножко и будет получать одни «пятерки».

Все это дает основание предполагать, что аффективные переживания связаны у Жени с учением.

Почему возникли у Жени аффективные переживания, как мог создаться у мальчика повышенный уровень притязаний (и в учебной, и в общественной деятельности), не соответствующий его возможностям, что поддерживает этот уровень притязаний в настоящий момент? (...)

Женя рос очень слабым, болезненным ребенком. Всегда был тихим, спокойным и ласковым мальчиком. В интернате, куда он поступил в I класс, ему было очень тяжело, потому что из-за слабости и утомления он не справлялся с новыми для него обязанностями. На уроках и во время приготовления заданий он часто засыпал или сидел, не работая и не слушая учителя. Не успевал он выполнять все, что от него требовалось и в быту. Во II классе он немного окреп, но в его поведении ничего не изменилось, так как он пропускал много уроков по болезни и вообще был еще физически слаб. Кроме того, у него образовались пробелы за I класс — он плохо читал и считал. В результате этого и во II классе Женя учился плохо.

Дома и в школе-интернате к плохой успеваемости Жени относились снисходительно. Ясно было, что, прежде всего, мальчик должен окрепнуть физически, только после этого можно предъявлять требования к его учебной деятельности. В связи с этим в I и II классах у Жени не появилось переживаний, связанных с его плохой успеваемостью. Он равнодушно относился к плохим отметкам, не проявляя ни старательности, ни усердия в учении, часто вообще не выполнял заданий, при любой трудности сразу же отказывался от работы. Поведение мальчика в I и II классах было очень спокойным. С детьми ладил хорошо, не было ни ссор, ни конфликтов, ни драк.

Все эти обстоятельства сказались и на формировании личности мальчика. Женя пребывал в пассивном, благодушном состоянии, он жил без напряжения, ленивой, беспечной жизнью, без притязаний, без целенаправленной активности.

К III классу Женя окреп физически, стал активнее, перестал болеть и пропускать занятия. Но пробелы в знаниях, которые у него образовались в I и II классах, остались неликвидированными. Кроме того, за эти годы он привык уже работать невнимательно и небрежно. Поэтому фактически положение с его успеваемостью не изменилось. Он продолжал оставаться очень слабым учеником.

Однако пришедшая в III класс новая учительница не разобралась в подлинных знаниях и возможностях мальчика. Она решила, что поощрением его можно заставить более старательно и прилежно учиться. Будучи уверена в том, что Женя может стать хорошим учеником, она начала ставить ему значительно лучшие отметки, чем он получал до сих пор и чем он заслуживал. Она часто хвалила его, выражая надежду, что скоро он сумеет учиться совсем хорошо, и т. д. В этот период, как показывают наблюдения, Женя действительно начал проявлять больше старательности и усердия, чем раньше. Но, как мы уже указывали, он не мог хорошо учиться без специально проведенной работы учителя по повышению его умственного развития и ликвидации пробелов. А эта работа с ним не проводилась.

Таким образом, несмотря на то, что фактически мальчик не начал учиться лучше, его объективное положение, как ученика, изменилось. Это изменение заключалось в гораздо более повышенной оценке, которую он получал теперь от учительницы, в новых требованиях, которые она к нему предъявляла, тех надеждах, которые она на него возлагала.

Все это изменило и позицию мальчика. До этого времени Женя был беспечным школьником, от которого никто (в том числе и он сам) ничего не ждет и не требует, равнодушным к своим отметкам, к успехам и к тому мнению, которое о нем, как об ученике, имеется в классе и у учителя. (...)

...На примере Жени мы видим, что сама по себе плохая успеваемость, даже у такого школьника, для которого учение имеет важный общественный смысл, не играет решающей роли для возникновения аффективных переживаний. Он плохо учится в I, II и III классах, но аффективные переживания у него не возникают. Они возникли у Жени в результате появления завышенных притязаний, расходящихся с его возможностями, и именно в тот период, когда его оценки были хорошими.

...Встает вопрос, связанный с возникновением повышенного уровня притязаний и самооценки. В данном случае мы почти реально видели, как и на основе чего возникли у мальчика повышенные притязания и в учебной и в общественной деятельности — их создала учительница (своим отношением). Она же их и уничтожила (своим изменившимся отношением). (...)

Славина Л. С. Способы преодоления «смыслового барьера»¹

(...) Опишем несколько приемов, позволяющих учителям избегать в своей практике возникновения «смыслового барьера».

Так, для того чтобы иметь возможность выяснить мотив того или иного поступка ребенка и знать, какой мотив сам ребенок приписывает своему поступку, многие учителя начинают воздействие по отношению к ребенку с беседы с ним, в которой они выясняют, каким образом произошло данное событие и чем его объясняет сам ребенок. Естественно, что эта цель определяет и форму, и тон беседы. Эта беседа вначале не имеет даже легкого намека на осуждение, недовольство или претензии к ученику. В глазах ребенка цель этой беседы — рассказать учителю то, чего он не видел и не знает. При этих условиях, если у учителя имеется контакт с учеником, последний всегда сообщит все обстоятельства дела. Из ответов ученика на вопросы о том, как это произошло, почему он так поступил, учитель узнает и то, как ученик понимает данное событие и какие именно мотивы им осознаются.

В организации воздействия, следующего за этой беседой, учитывается все это и таким образом не допускается возникновение взаимного непонимания.

Пример. Витя К., ученик II класса, пришел в школу, не приготовив уроков.

Прежде всего учительница спокойно, не выражая никакого порицания ни словами, ни тоном, осведомилась у ребенка, как это произошло. Мальчик объяснил, что он после обеда сразу пошел на каток, его впервые пустили гулять одного, и, когда пришел домой, ему очень хотелось спать, и он не смог готовить уроки. Из дальнейшей беседы выяснилось, что ребенок провел на катке, сам того не желая, весь день до позднего вечера и, естественно, при этих условиях не был в состоянии приготовить уроки. Сопоставлением фактов и умелой постановкой вопросов учительнице удалось показать мальчику, что он еще не умеет сам организовывать свое время и что именно поэтому он своевременно не вернулся домой. Затем вместе с Витей она нашла способ, который должен был помочь мальчику вовремя прекращать прогулку.

Таким образом, в данном случае, в котором при неправильной реакции учительницы, легко мог возникнуть «смысловой барьер», его без труда удалось избежать.

Все изложенное о причинах возникновения «смыслового барьера» определяет и способы его преодоления. Поскольку наличие «смыслового барьера» заключается, прежде всего, в неправильно сложившихся

¹ В кн.: *Славина Л. С. Трудные дети* / Под ред. В. Э. Чудновского. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — С. 37–43.

взаимоотношениях школьника и учителя, в результате чего ученик становится нечувствительным к определенным воспитательным воздействиям, естественно, что основным путем преодоления «смыслового барьера» является, прежде всего, организация тех мероприятий, которые направлены на изменение отношений между ребенком и воспитателем и на установление между ними контакта и взаимопонимания.

В связи с этим основной задачей становится выяснение того, что именно послужило причиной возникновения «смыслового барьера».

Преодоление «смыслового барьера» требует от учителя конкретно совсем разных приемов в зависимости от того, к каким воздействиям у ученика возникает «смысловой барьер». Проявляется ли он, например, в отношении таких мер воздействия, как выговоры, нотации, строгие замечания или, наоборот, ласковые уговоры и убеждения. Проявляется ли «смысловой барьер» в ответ на снижение учителем отметки, оставление после уроков, удаление из класса, или же он имеется вообще в отношении данного лица (учителя, классного руководителя, кого-либо из актива класса).

Все это обуславливает необходимость индивидуализации конкретных приемов преодоления «смыслового барьера», которые могут быть очень разнообразными. При учете всех этих обстоятельств задача уничтожения «смыслового барьера» иногда решается довольно легко.

Например, для некоторых учеников достаточно просто изменить тон общения: прекратить нотации, упреки и выговоры для того, чтобы «смысловой барьер» был разрушен или обойден. В некоторых случаях обход или разрушение «смыслового барьера» достигается тем, что требование к ученику предъявляется не тем лицом, к которому имеется «смысловой барьер», а другим. Иногда «смысловой барьер» разрушается оттого, что ученика перестают слишком строго наказывать за проступки и т. п.

Но в практике встречается немало и таких случаев, когда уничтожить «барьер», если он уже образовался, таким относительно простым способом не удается. По отношению ко многим школьникам требуется организация длительной работы, направленной на уничтожение отрицательных эмоций, недоверия к воспитателям.

Одним из приемов, которым эту работу по уничтожению «смыслового барьера» иногда целесообразно начинать, является беседа.

Но для того чтобы при помощи беседы добиться цели, она должна быть специально построена и отвечать определенным условиям.

Прежде всего, в процессе беседы важно убедить ученика в том, что учитель хочет ему помочь (повысить успеваемость, улучшить дисциплину, наладить отношения с товарищами и т. д.), а затем доказать ему,

что для этого имеются все возможности. Как это ни покажется странным, наши ученики не всегда ясно осознают и не всегда убеждены в том, что то, чего требует от них учитель, нужно именно им, а не самому учителю. Очень часто, кроме того, им кажется, что имеющиеся у них недостатки являются непреодолимым препятствием, что их невозможно изменить. Думая, что он «неспособный» или что у него «плохая память», ученик и к замечаниям учителя, и к своему недостатку относится пассивно, не стремясь его исправить, не веря в возможность его преодолеть, что часто является причиной возникновения «смыслового барьера».

Поэтому очень важно, чтобы в беседе были выполнены оба указанных момента, то есть введение в сознание школьника уверенности в том, что все воздействия учителя имеют целью именно интересы школьника и что учитель знает, как можно ему помочь, и имеет для этого все возможности. Совершенно ясно, что поверить в это ученик сможет только в том случае, если беседа будет вестись в спокойном, дружеском тоне.

Если у данного ученика имеется «барьер» по отношению к какому-либо определенному тону разговора, начало беседы следует вести в противоположном, непривычном для него тоне. Но в каком бы тоне ни начиналась беседа, в более повышенном, аффективном и резком, показывающем возмущение учителя (с теми учениками, которых обычно только убеждали и уговаривали), или в более спокойном и ровном (с теми учениками, с которыми обычно разговаривали в повышенном тоне), во всех случаях важно, чтобы ученик отнесся положительно и к беседе, и к учителю, ведущему беседу.

Если учителю удалось этого достигнуть, беседа может повести к разрушению «смыслового барьера», к установлению контакта, в результате чего создается возможность начать систематическую работу с данным учеником.

Может случиться, что ученик проявит к беседе отрицательное отношение: будет оправдываться, защищаться, обижаться. Если учителю не удастся снять это отношение, «смысловой барьер» этим методом уничтожить нельзя.

Необходимо учитывать, что беседа является только одним из методов уничтожения «смыслового барьера».

Часто беседа служит только началом работы учителя по уничтожению у школьника «смыслового барьера», после чего, собственно говоря, и начинается основная работа.

Приведем примеры различных случаев преодоления уже имеющегося у школьников «смыслового барьера».

Ученик I класса Петя К. в середине года начал плохо учиться, стал приходиться в класс с небрежно приготовленными уроками, а иногда и вовсе их не выполнял. Учительница наказывала мальчика, оставляла после занятий. Он плакал, но не хотел готовить уроки в классе после занятий. Плохие отметки за небрежно выполненные задания также не приводили к нужному результату. Замечания учительницы Петя выслушивал молча, угрюмо опустив глаза. Через несколько месяцев положение ухудшилось. Учительница решила выяснить, что же произошло. Оказалось, что, получив во второй четверти, несмотря на старание, несколько раз подряд «двойку» за неправильно выполненную работу, мальчик решил, что учительница к нему несправедлива. Он считал, что учительница к нему пристрастна, так как не любит его. Однажды Петя сказал: «А теперь стараться нечего, все равно мне «пять» не поставят».

Учительница провела с Петей специальную работу. Каждый раз она подробно мотивировала поставленную отметку, объясняя, в чем недостатки работы мальчика, и указывая, что ему надо исправить. Скоро ей удалось снова установить контакт и нормальные взаимоотношения. Этим снят был и «смысловый барьер».

Ученик VIII класса Саша Б. не хотел заниматься химией, физикой и математикой. В ответ на многочисленные указания и уговоры классного руководителя он либо отмалчивался, либо отвечал, что он все это знает, уже слышал, что ему надоели эти разговоры, что его эти предметы не интересуют, он хочет быть историком, и ему ни физика, ни математика не нужны. Разъяснениям учителя, что каждый человек должен овладеть основами наук и что для историка они необходимы, что нельзя выбирать только те предметы, которые нравятся, он не придавал значения; эти объяснения на него не влияли, он отмахивался от них, как от надоевших и наскучивших вещей.

Тогда классный руководитель пригласил в класс для беседы преподавателя истории этой же школы. По специальному условию этот преподаватель после беседы о профессии историка попросил остаться тех учеников, которые выбрали историю своей профессией. В числе других учеников остался и Саша. Поговорив со школьниками об их будущей профессии, преподаватель осведомился о том, как они к ней готовятся, как учатся по истории и по другим предметам. Выразив свое отношение к ученикам, пренебрегающим физикой, химией и математикой, он повторил те же доводы, которые приводил в последнем разговоре с Сашей классный руководитель (об этом классный руководитель специально условился с преподавателем истории). Однако те же мысли, высказанные другим лицом, в другой ситуации, произвели на Сашу совершенно иное впечатление. На следующий день он обратился к ученику, хорошо

знающему математику, и попросил помочь ликвидировать имеющиеся у него пробелы. «Смысловый барьер» был снят.

Итак, уничтожения «смыслового барьера» удается достигнуть индивидуальными приемами, различными для каждого школьника в зависимости от того, к чему именно (при каких условиях и по отношению к каким приемам) у него возник или имеется «смысловый барьер». Основным принципом здесь является изменение тех приемов, которые ученик воспринимает неправильно или не желает воспринимать, и в установлении первичного контакта между учителем и учеником. Вначале этот контакт может заключаться в появлении доверия к учителю и осознании того, что предложение учителя принесет ему пользу и вообще необходимо не для учителя, а для самого ученика. В случаях, когда «смысловый барьер» имеется по отношению к учителю вообще, а не к отдельным его приемам, уничтожение «смыслового барьера» удается осуществить через другого человека (другого учителя, директора).

После того как «смысловый барьер» уничтожен, учитель оказывается в состоянии организовать по отношению к школьнику необходимые воспитательные воздействия. Он не наталкивается больше на сопротивление, на невосприимчивость к тем или иным мерам, на невозможность проникнуть через «барьер». Теперь гораздо легче показать школьнику ошибочность его поведения, несостоятельность его суждений, вызвать переживание недовольства своим положением. Теперь становится возможным добиться того, чтобы ученик принял новые цели, которые учитель перед ним поставил, и начал к ним стремиться.

Контрольные вопросы и задания

1. Опишите психологический механизм возникновения отрицательных аффективных переживаний у школьников.
2. Ознакомьтесь с психологическими характеристиками детей с отрицательными аффективными переживаниями, приводимыми Л. С. Славиной. Что общего с психологической точки зрения можно отметить у Тани Н., Шурика А. и Жени Б.?
3. Опишите явление «смыслового барьера». Каковы причины его возникновения? Назовите возможные пути преодоления этого явления.

Тема 12

Психолого-педагогические причины школьной неуспеваемости

Несформированность приемов учебной деятельности у школьников с низкой успеваемостью.

Недисциплинированность школьников и ее причины.

Группы недисциплинированных школьников.

Пути преодоления недисциплинированности учащихся.

Основные понятия для усвоения

Астеническое состояние — нервно-психическая слабость, проявляющаяся в повышенной утомляемости и истощаемости, сниженном пороге чувствительности, крайней неустойчивости настроения, нарушении сна.

Дисциплина — общественные отношения, регулирующие формы поведения в обществе; средство общественного контроля над повседневным поведением людей.

Лень — немотивированное уклонение ребенка от порученных дел, пассивное отношение к учению.

Недисциплинированность — свойство личности, характеризующееся нежеланием выполнять социальные нормы поведения, являющееся иногда проявлением негативизма, но чаще недостатком воспитания как отсутствием волевых навыков.

Педагогическая запущенность — отклонение от нормы в поведении и учебной деятельности учащегося, обусловленное недостатками воспитания и обучения.

Приемы учебной деятельности — способы выполнения учебной работы, которые могут быть объективно выражены в виде перечня действий, входящих в состав приема.

К числу психолого-педагогических причин, затрудняющих учебную деятельность школьников разного возраста, относится несформированность приемов учебной деятельности. Для учащегося приемы учебной работы выступают в качестве базовых элементов интеллектуальной деятельности, без освоения которых успешно, качественно и полноценно учиться нельзя. Приемы учебной деятельности с описательной стороны

выглядят весьма просто, но это обманчивая простота, приводящая порой к их недооцениванию школьниками в учебной работе, что неизбежно отрицательно сказывается на ее качестве. Кроме того, несмотря на внешнюю простоту, ошибочно считать, что специального обучения такие приемы не требуют. Если им не обучать, то учащиеся будут формировать приемы учебной работы самостоятельно, порой интуитивно и не всегда складывающиеся таким образом приемы учебной работы будут правильными и эффективными. Если на них не обращать специального внимания, то формирующиеся неправильно учебные приемы могут закрепиться и существенно препятствовать учению школьника.

Наиболее распространенными недостатками используемых приемов учебной деятельности являются следующие:

- заучивание без предварительной логической обработки материала, выполнение упражнения без усвоения правила (Л. С. Славина);
- вычленение основных частей текста, ориентируясь на внешнюю структуру текста (абзацы), а не на основе смысловых связей (Е. Д. Божович);
- использование неправильных приемов заучивания.

Пример. Девочке почему-то не давались стихотворения. В школе пошли плохие отметки, в дневнике стали появляться записи вроде: «Не учит стихов», «Опять не выучила стихотворение». Родители, как и в предыдущем случае, объясняли все отсутствием старания и применяли соответствующие меры. Девочку отправляли в другую комнату и объявляли: «Сиди здесь, пока не выучишь!» Через некоторое время она появлялась.

— Ну что, выучила? — Кажется, выучила...

— Что значит «кажется»? Давай-ка отвечай.

Как правило, начав декламировать стихотворение хорошо и уверенно, девочка под конец где-нибудь сбивалась. Далее ее крепко ругали за отсутствие старания и вновь отправляли в ту же комнату, чтобы она наедине с собой учила злополучное стихотворение. Так повторялось несколько раз за вечер. Иногда дело кончалось наказанием и слезами. Иногда взрослым надоело все это, и девочке разрешали идти ужинать, хотя стихотворение оставалось плохо подготовленным. Иногда ей в конце концов удавалось как будто выучить стихотворение и даже прочесть его родителям. Но, как оказалось, это не могло служить гарантией успешного ответа на завтра у доски. Для школьницы учить стихотворения постепенно становилось пыткой. Она начинала жить в обстановке страха, ожидая, будут или не будут в этот раз заданы стихи; начинала ненавидеть их, а вместе с ними и всю учебу; у нее появилось неприязненное чувство к родителям.

А причина ее неудач была очень простой. Достаточно было один раз понаблюдать от начала до конца весь процесс заучивания стихотворения.

Оказалось, что девочка, пытаясь запомнить стихотворение, всякий раз повторяет его с самой первой строчки. Сначала она выучивает первое четверостишие. После того как у нее появляется ощущение, что она его запомнила, она переходит ко второму. Но повторяет его всегда вместе с первым. А когда дело доходит до третьего четверостишия, то она учит его, повторяя первое, второе и третье, все три вместе, с самого начала. Удивительно ли, что при таком методе работы конец стихотворения у нее оказывался всегда выученным хуже, чем начало, и, как правило, нетвердо? Достаточно было подсказать ей правильный прием работы и позаниматься с ней один вечер, показав, как им следует пользоваться, чтобы проблема стихотворений отпала сама собой (Бардин К. В., 1980);

- неправильный выбор образца: при написании букв по образцу ученик ориентируется на написание предыдущей буквы, а не на образец, написанный учителем.

Вот другой случай, описанный К. В. Бардиным. «Мне как-то доводилось наблюдать, как делал один первоклассник свое задание «по письму». Нужно было написать несколько строчек какой-то буквы — уже забылось, какой именно. В начале каждой строки красовалась эта буква, написанная для образца учительницей. Работа же ребенка была такой, что оставалось только ужаснуться. Первые одна — две буквы были более или менее похожи на то, что написала учительница, затем они начинали становиться все хуже и к концу строчки менялись до неузнаваемости. Догадаться, какая эта буква, было уже невозможно, «Нет у него старания! — с болью в голосе объясняла мама, попросившая меня посмотреть малыша. — Я и передельвать заставляла, и сладкого за ужином не давала. И объясняла, что нужно быть добросовестным. Не хочет как следует работать — и все тут! Неужели его бить придется?»

Глядя на то, что написано в тетради, создавалось впечатление, будто к концу строки у мальчика развивается страшное утомление. Может быть, он правда сильно устает от непривычной работы? Может, закончив строчку, он делает небольшой перерыв, после которого в начале следующей строчки буквы получаются приличными? Но нет, он говорит, что пишет все строчки подряд, не делая пауз. Попросил написать подряд две строчки: все верно, пишет без перерыва; в начале второй строчки буквы временно улучшаются, а затем постепенно приобретают, как обычно, жуткий вид. Не помню точно, сколько времени пришлось мне возиться с малышом, помню только, что он сам растолковать, почему у него так плохо выходят буквы, не мог. Все разъяснилось моментально, как только я проследил, куда он смотрит, куда направлен его взор во время работы. Оказалось, что, пока он пишет свою первую букву, он смотрит на образец, написанный учительницей. И буква, естественно, получается довольно похожей на образец. Но когда он пишет вторую букву, то смотрит уже не на образец, а на им самим написанную предыдущую букву. И так далее до конца строки. Понятно, что каждая последующая буква оказывается

написанной хуже предыдущей. Достаточно было подсказать мальчонке простейший прием работы — когда пишешь, смотреть надо всякий раз на букву, написанную учительницей, — как все немедленно стало на свои места» (Бардин К. В., 1980).

Как видим, неправильные приемы учебной работы достаточно легко изменить, поняв, что именно школьник делает не так. Но ведь дело в том, что ученик использует эти неправильные приемы просто потому, что правильным приемам его никто не учил. Взрослые с высоты своего развития полагают, что все и так просто и понятно, что не требует специальной работы по разъяснению. А для ученика это оказывается совсем не просто, и раз его никто этому не учит, он вынужден, приспособившись к учебному материалу и решая учебную задачу, вырабатывать сам хоть какие-то приемы, которые на деле оказываются далеко не самыми лучшими и эффективными.

Еще одной психолого-педагогической причиной школьной неуспеваемости является недисциплинированность учащихся. Как отмечает Л. С. Славина, занимавшаяся проблемами причин недисциплинированного поведения школьников (Славина Л. С., 1998), определить недисциплинированное поведение гораздо труднее, чем неуспеваемость ученика, так как для неуспеваемости имеется систематический, постоянно существующий критерий — оценка знаний — отметка, в то время как для недисциплинированности такой критерий отсутствует.

Несмотря на отсутствие объективного критерия, в соответствии с практикой школы Л. С. Славина предлагает считать недисциплинированными, во-первых, всех тех учеников, которые систематически нарушают правила для учащихся, не подчиняются требованиям взрослых, грубы с ними, мешают занятиям в классе, срывают различные мероприятия, проводимые в школе, дерутся, не подчиняются внутреннему распорядку, обижают маленьких, а иногда совершают целый ряд более серьезных проступков.

Во-вторых, к недисциплинированным школьникам относятся также и те, кто, хотя и ведет себя в соответствии с этими правилами, но выполняет их по принуждению, из страха, из-за честолюбия, а не потому, что хочет и считает нужным так себя вести и добровольно подчиняется соответствующим требованиям.

Выделяют *две* основные группы учеников, различающихся тем, какой именно причиной вызывается их недисциплинированность; каждая из этих групп подразделяется затем на несколько подгрупп.

В первую группу входят те ученики, причиной недисциплинированного поведения которых являются неправильно развившиеся

мотивы поведения, неправильно сформировавшиеся отношения или наличие сильных эмоциональных переживаний, аффектов, то есть в эту группу вошли такие ученики, недисциплинированность которых связана с *мотивационно-аффективной* стороной их личности. Они производят впечатление школьников, не умеющих, а не желающих вести себя хорошо, сознательно нарушающих дисциплину, что не соответствует действительности.

В первой группе выделяют четыре подгруппы. В *I подгруппу* первой группы относят таких учеников, недисциплинированное поведение которых вызывается аффектами и неприятными эмоциональными переживаниями. Наличие у школьника отрицательных переживаний и аффектов является постоянным поводом для возникновения у него конфликтов с товарищами и учителями, так как обуславливает у этого ученика чрезмерную обидчивость, вспыльчивость, неадекватное реагирование и подобные явления, неизбежно ведущие к срывам поведения. Тяжелые эмоциональные переживания возникают у некоторых школьников в связи с неудачами в учении. Такие ученики встречаются чаще всего в средних и старших классах, хотя их можно найти также и в самых младших классах. Переживание своей плохой успеваемости и стремление к положению хорошего ученика, которого им почему-либо не удастся достигнуть, часто вызывает у этих школьников чувство обиды, подозрение в несправедливости учителей. Такие переживания легко могут привести и часто приводят к аффективным вспышкам и конфликтам с учителями и товарищами. Полученная низкая оценка или даже просто оценка ниже той, на которую школьник претендует, легко вызывает агрессию, грубость, негативизм, сознательное нарушение дисциплины.

Неприятные эмоциональные переживания могут быть связаны и с восприятием учеником отношения к себе учителя. У ученика может создаться убеждение, что учитель его не любит или относится к нему хуже, чем раньше, не признает его способностей, несправедлив к нему. В ответ на это школьник проявляет негативизм, грубость, игнорирование замечаний учителя.

Несложившиеся отношения с одноклассниками также могут приводить к возникновению отрицательных эмоциональных переживаний: какой-либо недостаток, черта поведения, странная или смешная привычка могут вызвать насмешки, а иногда и злые выходки со стороны сверстников.

Срывы поведения в школе могут вызываться и неблагоприятной семейной обстановкой. Так, ссоры, конфликты, недовольство родителей детьми, частые наказания ведут к непослушанию, грубости, агрессивным поступкам школьников.

Во *II подгруппу* отнесены школьники с неправильно сложившимся отношением к учению и школе. Для них основным делом стала не школа, а какая-нибудь посторонняя для школы деятельность, в которой они и стремятся занять определенное место, завоевать свою позицию. Они недостаточно интересуются школой и учением из-за непосильных трудностей, с которыми они не справляются, или же у них почему-либо вообще не возник интерес к учению. Эти ученики постепенно перестают интересоваться учебными делами, у них появляются интересы все школы. Они равнодушны к отметкам, не обращают внимания на замечания учителя. На уроке часто занимаются посторонними делами, которые их интересуют больше, чем учение, небрежны в приготовлении уроков. Постепенно начинают пропускать занятия в школе.

Игнорирование школьных занятий может быть и тогда, когда школьник увлекается чем-то (музыка, танцы, шахматы, рисование) и в этом видит основное дело своей жизни, а к школе относится как ко второстепенному делу. Такое отношение может возникнуть под влиянием семьи: считая своего ребенка одаренным в той или иной области, родители поддерживают сосредоточенность внимания школьника на этом, принося в жертву школьные занятия. В более старшем возрасте увлечение той или иной деятельностью (художественной, технической, музыкальной, спортивной, артистической) приводит к появлению равнодушного отношения к своим школьным делам, что само по себе является проявлением недисциплинированности.

III подгруппу недисциплинированных учащихся образуют ученики, которым не удается выделиться в классе, которые стремятся завоевать среди товарищей авторитет, вызвать к себе уважение, привлечь к себе внимание не своими заслугами, успехами в учении, личными достоинствами, а какими-нибудь особенными выходками, бравированием, шутством и этим нарушить дисциплину на уроке, на перемене, во время проведения различных мероприятий. Они завоевывают позицию в школе своим недисциплинированным поведением.

В *IV подгруппу* вошли ученики своевольные, которые в результате неправильного воспитания до школы привыкли вести себя так, как им хочется, не умеющие и не желающие считаться с общественными требованиями. Это избалованные дети. Во время урока им хочется разговаривать или заняться чем-нибудь посторонним, они не считаются с тем, что в классе имеются еще ученики, которым учитель должен уделять внимание, и пытаются постоянно привлекать к себе его внимание. Раньше или позже у этих учащихся возникают конфликты с учителями и с одноклассниками, которые не желают терпеть их своеволия и капризов.

Ко второй группе отнесли тех учеников, недисциплинированность которых вызывается отсутствием у них умений вести себя согласно правилам поведения, незнанием этих правил, неумением организовать себя, овладеть своим поведением. Эти школьники не совершают поступков, сознательно направленных на нарушение дисциплины. Недисциплинированное поведение появляется у них в результате безделья и скуки, в плохо организованной и недостаточно регламентированной учебной деятельности.

В этой группе недисциплинированных учащихся выделяют две подгруппы.

I подгруппу составляют те ученики, которые при плохой организации учителем всей работы на уроке и недостаточной загруженности учащихся оказываются ничем не занятыми. Они ищут для себя на уроке (!) какое-либо занятие — чтение книги, рисование, игра, приставание к одноклассникам, драки, крики и т. п. К этой же подгруппе относятся ученики, не усвоившие правил поведения, и ученики, которые правила поведения знают, но не умеют себя вести в соответствии с ними.

Во *II подгруппу* относятся школьники, в основе недисциплинированного поведения которых лежит двигательная расторможенность, импульсивность, двигательное беспокойство. Они очень подвижны, непоседливы, часто что-нибудь вертят или мнут руками, рвут бумажки, катают шарики. Многие из них даже не замечают, что ведут себя не так, как следует. Им трудно овладеть своим поведением по требованию учителя, мешают проведению урока. Это часто приводит к возникновению конфликтов.

Преодоление недисциплинированности

Прежде всего, нужно найти причину, вызвавшую недисциплинированное поведение данного ученика, а затем разработать меры педагогического или психологического воздействия, направленные на устранение именно этой причины и на преодоление тем самым недисциплинированного поведения. Для этого требуется специальный анализ, изучение ребенка и всех обстоятельств его жизни для того, чтобы найти причину и объяснить специфику недисциплинированного поведения данного ученика.

Трудность нахождения причин, вызывающих недисциплинированное поведение школьников, объясняется достаточным их многообразием, а также тем, что несоблюдение школьником правил поведения в школе и на уроке, даже в случае их сознательного нарушения, не всегда следует приписывать отрицательным качествам самого ученика и его злему умыслу. Так, причиной нарушения дисциплины на уроке

могут быть психосоматические особенности школьника, например астеническое состояние, сопровождающееся повышенной утомляемостью, истощаемостью нервной системы. Это может вызывать потребность ученика в кратковременном отдыхе (даже на уроке). Если учитель этого ему не предоставляет, ученик начинает ерзать на месте, залезать под парту, проявлять двигательное беспокойство, что учителем может расцениваться как нарушение дисциплины и порицаться, то есть вызывать неадекватные действия со стороны учителя, которые, не устраняя причину такого поведения школьника, в свою очередь могут привести к возникновению «смыслового барьера».

Причиной нарушения школьных правил поведения может выступить и педагогическая запущенность ученика, приводящая, как следствие, к потере интереса к учению, к прогулам, к недобросовестному выполнению заданий. В свою очередь причинами педагогической запущенности могут являться недостаточный уровень психологического развития, незрелость эмоциональной сферы, недостатки в развитии произвольных процессов.

Аффект и неприятные эмоциональные переживания, по большей части имеющие место у недисциплинированных школьников, могут быть непосредственной причиной недисциплинированного поведения школьника и могут появиться у недисциплинированного школьника, уже как вторичные явления в ответ на неправильные методы воздействия, организуемые учителем. Но, раз появившись, они начинают, в свою очередь, уже сами по себе определять поведение школьника, а следовательно, требовать применения определенных мер воздействия. Однако влияние аффекта на поведение школьника не всегда удается легко обнаружить, так как одинаковые, по сути дела, переживания вызывают различное поведение разных детей и ученик не всегда может связать аффект со своим поведением и увидеть в нем причину своего поступка.

Нахождение причины, вызвавшей недисциплинированное поведение, затрудняется еще и тем, что иногда первоначальная причина исчезает. Однако имевшийся опыт поведения не прошел для ученика бесследно. Этот школьник приобретает привычки неорганизованного и недисциплинированного поведения, которые начинают проявляться уже и в тех случаях, когда ничто не вызывает такого поведения. Например, если сначала он толкался в гардеробе, потому что там не было порядка и не было организовано получение школьниками пальто по очереди, то он может легко привыкнуть толкаться вообще везде и всегда стремиться пройти без очереди. Или, если школьник занимается посторонними делами на уроке в тех случаях, когда ему скучно, он легко может привыкнуть вообще не принимать участия в общей работе класса.

Наконец, необходимо учитывать также и то, что недисциплинированности школьника очень часто сопутствует и неуспеваемость. Это имеет место даже и в тех случаях, когда неуспеваемость сама по себе не является причиной недисциплинированности. Однако нарушение взаимоотношений с учителями или коллективом товарищей, появление «смыслового барьера», не говоря уже о таких моментах, как отвлечение внимания, прогулы и прочее, не может не отразиться на успеваемости: недисциплинированные школьники учатся гораздо ниже своих возможностей.

Итак, при организации работы по преодолению недисциплинированности, прежде всего:

- 1) необходимо устранить у школьников аффекты и неприятные эмоциональные переживания путем уничтожения причины, вызывающей тяжелые эмоциональные переживания;
- 2) искоренить у этих школьников неправильные привычные формы поведения и помочь выработать у них соответственные формы дисциплинированного поведения. Успех здесь зависит от того, насколько сам ученик стремится искоренить свои недостатки, осознать свое поведение и контролировать его;
- 3) принятие мер по повышению успеваемости.

Тексты для самостоятельного изучения

Коменский Я. А. Каким образом нужно упражнять детей в нравственности и добродетелях¹

Здесь я не могу воздержаться от того, чтобы не выразить сурового порицания обезьяньей или ослиной любви со стороны некоторых родителей по отношению к детям. Закрывая на все глаза, такие родители позволяют детям расти без всякой дисциплины и без всякого наказания. В таких случаях детям разрешается совершать какой угодно негодный поступок, бегать туда и сюда, кричать, вопить, без причины плакать, грубо отвечать старшим, приходиться в гнев, показывать язык, позволять себе какое угодно своеволие — все это родители терпят и извиняют. «Ребенок! — говорят они. — Не нужно его раздражать. Он еще этого не понимает». Но ты сам — глупый ребенок! Если ты замечаешь у ребенка недостаток понимания, то почему не пробуждаешь его? Ведь

¹ В кн.: *Коменский Я. А. Каким образом нужно упражнять детей в нравственности и добродетелях.* — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. — С. 33, 34.

не для того он рожден, чтобы остаться телянком или осленком, но чтобы стать разумным существом. Или ты не знаешь, что глупость связана с сердцем юноши, что она изгоняется оттуда, как говорит Писание, жезлом наказания? (Притч. 25, 15). Почему ты предпочитаешь, чтобы он оставался при своей естественной глупости, а не был бы избавлен от нее с помощью своевременного святого и спасительного наказания? Не думай, что ребенок не понимает. Если он понимает, что значит предаваться своеволию и гневу, беситься, злиться, надувать губы, бранить другого и пр., то, конечно, он поймет также, что такое розга и для чего она служит. Не у ребенка не хватает здравого смысла, но у тебя, глупый человек: ты не понимаешь и не желаешь понять, что будет служить на пользу и отраду и тебе, и твоему ребенку. Ведь почему большая часть детей впоследствии становятся неуступчивыми по отношению к родителям и всячески их огорчают, если не потому, что не привыкли их уважать.

Совершенно правильно сказано: кто будет расти без дисциплины, состарится без добродетелей. Ибо должно исполняться Писание, которое утверждает, что розга и наказание приносят мудрость, а своевольный ребенок покрывает свою мать стыдом (Притч. 29, 15). Поэтому-то там же божественная мудрость поучает (17): «Наказывай своего сына, и он успокоит тебя и даст наслаждение душе твоей». Если родители не повинуются этому совету, то получают от детей своих не наслаждение и покой, а позор, укоризну, огорчение и беспокойство. Часто приходится слышать от родителей такие жалобы: у меня плохие и безнравственные дети, один — безбожник, другой — расточитель, а тот — человек безрассудный. И что удивительного, мой друг, если ты жнешь то, что посеял? Ты посеял в их сердце своеволие и хочешь собрать плоды дисциплины? Это было бы похоже на чудо: дикое дерево не может приносить плоды привитого. Пока деревцо было нежным, нужно было приложить старание, чтобы оно было привито, согнуто или выпрямлено, а не выросло бы так уродливо. Но так как весьма многие пренебрегают дисциплиной, то нет ничего удивительного, что молодежь везде вырастает своевольной, дикой, безбожной, что Бог на это гневается, а благочестивые люди огорчаются. Разумно, конечно, сказал кто-то из мудрецов, что ребенок нуждается в розге, хотя бы казался ангелом. Разве сам Илия не вел благочестивой жизни? Разве не давал благочестивых увещаний своим сыновьям (1 Цар. 2, 2)? Но так как он не прибегал к строгим наказаниям, то судьба его была печальна: своей слабостью он навлек на себя величайшую скорбь, на свой дом — Божий гнев, на весь свой род — истребление (2 Цар. 2, 29 и пр. и 3 Цар. 13, 14). Весьма верно д-р Гейлер (знаменитый стра-

бургский проповедник два века тому назад) такого рода родителей изобразил в следующей картине: дети рвут свои собственные волосы, режут себя ножами, а отец сидит с завязанными глазами.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие ошибки в использовании приемов учебной деятельности наиболее часто встречаются у школьников?
2. Назовите причины недисциплинированного поведения учащихся (по Л. С. Славиной).
3. Могут ли приводить к нарушению дисциплины на уроке:
 - а) слабый тип нервной системы учащегося;
 - б) пробелы в знаниях;
 - в) наличие «смыслового барьера»?Если да, то объясните, почему.
4. Как вы понимаете слова Я. А. Коменского «Кто будет расти без дисциплины, состарится без добродетелей»?

Тема 13

Психологические причины трудностей школьников при обучении письму, чтению и счету

Задачи и проблемы при обучении детей письму, чтению и счету.

Группы детей с трудностями обучения письму, чтению и счету.

Основные трудности при обучении главным школьным навыкам.

Психологические причины, вызывающие различные трудности школьников по русскому языку, чтению и математике.

Основные понятия для усвоения

Внешние проявления трудностей — доступные объективному наблюдению и анализу качество продуктов и отдельные параметры учебной деятельности школьника, а также особенности его поведения.

Причины трудностей — недоступные прямому наблюдению объективные связи внешне наблюдаемых явлений и скрытых от непосредственного наблюдения внутренних механизмов и структуры отдельных психических процессов.

Главные учебные умения, которыми должны овладеть дети в начальной школе, — писать, читать и считать. На первый взгляд, это достаточно простые умения, но они на самом деле чрезвычайно сложны с психологической точки зрения, и то, что у значительной части детей они формируются не всегда достаточно полноценно и с трудом, как раз и свидетельствует об их сложности и многокомпонентности структуры.

При обучении письму основная задача состоит в формировании соответствующего двигательного-координационного навыка, в усвоении учащимися зрительно-двигательных образов букв, в умении соотносить их звуковую и графическую составляющие.

Основными задачами обучения чтению являются формирование собственно умения читать, а также развитие устной и письменной речи школьников.

Главная задача уроков математики состоит в формировании вычислительных умений у детей, научение их решать арифметические примеры и текстовые задачи.

Наибольшие трудности при обучении этим главным школьным навыкам испытывают следующие группы детей:

- дети с родовыми травмами;
- дети, ослабленные физически, часто болеющие; низкое качество школьных навыков объясняется не их ограниченными интеллектуальными возможностями, а трудностями выдерживания физических нагрузок.

Пример. Женя П., 8 лет, ученик II класса.

Ребенка предложили оставить на второй год, так как он не усвоил программу II класса, не успевает по русскому языку и чтению. С самого начала Женя очень долго запоминал очертания букв, путал элементы с правыми и левыми поворотами, с верхними и нижними элементами. До сих пор пишет зеркально буквы «Е» и «З», «Ч» и «У», путает цифры 6 и 9, 3 и 8, часто переставляет буквы и цифры местами. Почерк плохой, высота букв неровная. Трудности при чтении: читает медленно, по слогам, буквы путает, переставляет, окончания слов не прочитывает или придумывает свое. Почти ничего из прочитанного не запоминает. Сильно устает, лицо бледное, иногда жалуется на головные боли.

Из беседы с родителями выяснилось, что до 1 года мальчик сильно и часто болел, перенес менингит, но врачи сказали, что последствий никаких не будет. В начале учебы сразу начались трудности. Женя — мальчик старательный, спокойный, но как только что-то не получается, сразу в слезы, расстраивается, жалуется на головную боль. Уроки постоянно делает вместе с родителями, которые считают, что почерк сам собой со временем исправится.

Внешне ребенок щупленький, болезненного вида, достаточно замкнутый, на контакт идет плохо. На уроках внимателен, но наблюдается быстрое снижение работоспособности, бледнеет.

В результате психологического обследования было сделано заключение о том, что на фоне слабого здоровья и перенесенных в детстве инфекционных заболеваний отстают в развитии зрительно-моторные координации, моторное развитие в целом, несформирован анализ пространственных отношений, низкий уровень распределения внимания и недостаточность кратковременной памяти, быстрый темп работы и длительные занятия негативно отражаются на почерке;

- дети с черепно-мозговыми травмами в раннем возрасте и другими неврологическими проблемами;
- дети с задержкой психического развития;
- медлительные и леворукие дети.

Пример. Ира Ш., 7 лет, ученица I класса.

Родителей беспокоило резкое ухудшение состояния ребенка: не хочет идти в школу, отказывается делать уроки, стала нервной, во сне кричит, вся какая-то возбужденная.

В беседе с учителем выяснилось, что девочка умная, проблем никаких, но пишет левой рукой. И теперь ее приходится переучивать. Трудности при письме состоят в «зеркальном» письме, иногда пишет слово с конца, задом наперед; в тетради путает, где правая, где левая сторона. За это отметки снижаются. Ире, конечно, это не нравится, но учитель считает, что поможет переучить ее, чтобы в будущем у нее в связи с леворукостью не было проблем.

Родители сообщили, что они знали, что Ирина — левша, у них и бабушка — левша, но они не предупредили об этом учительницу, так как думали, что у нее большой педагогический опыт и она знает, как обучать таких детей.

Ира с удовольствием пошла в школу, но как только началась работа в тетради, стали замечать, что у нее нарастает нервозность. Появились ночные страхи. Девочка рассказывает, что ее буквы душат во сне. Она стала раздражительной, напоминание о школе вызывает у нее приступы упрямства.

Наблюдения за ребенком показали, что Ира — активная девочка, в классе занимает одно из лидирующих мест, эрудирована, начитана. Любит заниматься, если не надо писать. Когда же начинают письменные задания, у нее наблюдается резкое снижение настроения.

Итак, девочка — леворукий ребенок (все 10 заданий на леворукость были оценены положительно). Трудности, возникшие при обучении письму, связаны с ее леворукостью, с тем, что учительница считала, что левшей надо обязательно переучивать. Это вызвало у ребенка протест, невротические реакции в виде ночных страхов, негативизма, отказа от учебы, снижения настроения.

Навык письма, достаточно автоматизированный у взрослого человека и потому кажущийся простым, сложен хотя бы уже потому, что в его осуществлении одновременно участвует несколько различных мозговых зон. Так, в обязательном осуществлении слухового анализа участвуют височные области левого полушария, в управлении движениями при написании — заднецентральные области левого полушария, зрительный контроль написанного осуществляется с помощью затылочно-теменных областей, в контроле за чередованием букв принимает участие премоторная область, сохранение замысла написанного осуществляют лобные доли.

О сложности овладения навыком письма, о большом напряжении, испытываемом учащимися при письме, свидетельствуют наблюдения за первоклассниками. У них быстро устает рука, при написании некоторых букв дети ведут себя необычно, часто плачут, нервничают. Особенно это касается букв со сложными элементами («б», «в», «д», «з», «ж», «ц», «ш»).

При овладении письмом основные трудности состоят в нестабильности графических форм; в неправильном начертании букв; в смешении

нии и замене букв; в пропусках букв, в недописывании, удвоении букв и слогов, в количественных ошибках (преувеличения и преуменьшения одинаковых элементов буквы); в очень медленном темпе письма; появлении тремора (дрожания линий) при письме; в «печатании» букв (отсутствии связных движений при письме).

К сожалению, и в настоящее время ошибки учащихся при письме недостаточно анализируются учителем. В начальных классах большее внимание уделяется почерку школьников, а замены букв, пропуски букв и слогов, недописывание слов, медленное письмо и др. считаются временными затруднениями, которые пройдут сами собой по мере укрепления навыка письма. На самом же деле эти ошибки говорят о возникновении серьезных трудностей в овладении письмом у ученика, которые могут быть преодолены только с помощью взрослого, и если этого не сделать сразу, то эти недостатки сохранятся у школьника на долгие годы.

Чтобы избежать этих ошибок или хотя бы свести их к минимуму, необходимо помнить, что полноценно навык письма формируется только при наличии психологической основы этого сложнейшего психологического умения, в качестве которой выступает звуковой и фонетико-фонематический анализ. Поэтому, прежде всего, ребенку нужно научиться выделять в непрерывном звуковом потоке устной речи его отдельные части — предложения и слова; хорошо дифференцировать фонемы русского языка; овладеть умением последовательно выделять в прямом и произвольном порядке все звуки, входящие в состав любого слова, и свободно оперировать ими; уметь синтезировать выделенные звуки в слоги и слова.

И, конечно, большое внимание нужно уделять технической стороне письма, чтобы на сам процесс написания букв и слов у ученика не расходовались все его силы, а сосредоточивались бы на его содержательной стороне. Этому большое значение придавал В. А. Сухомлинский. Он писал: «Как столяр не может сделать топором линейку, так ученик, не умеющий достаточно быстро и правильно писать, не может написать сочинение или сжато записать рассказ учителя. Управление обучением, построенное на научном распределении умений и знаний во времени, позволяет построить прочную основу среднего образования — умение учиться. Присмотритесь внимательно к ученикам, выполняющим домашние задания: ведь это и есть столяры, тщетно пытающиеся сделать линейку топором-колуном. Ребенок не умеет читать, а ему надо осмыслить и выучить закономерности становления и падения рабовладельческого государства в древней Греции... Ребенок не умеет писать, а ему задали домашнюю работу: напиши сочинение на тему “Зимний солнечный день”».

Прежде чем давать сложные задания, надо вооружить ребенка сложными умениями» (Сухомлинский В. А., 1965–1966. — С. 11).

«Для того чтобы успешно учиться дальше, письмо ребенка должно стать полуавтоматическим: его умственные силы должны быть обращены в основном на понимание смысла того, о чем он пишет, на обдумывание, а не на процесс письма. Многолетний опыт убедил нас: чтобы научиться достаточно быстро, четко и грамотно писать, чтобы письмо стало средством, инструментом учебного труда, а не его конечной целью, ученик должен написать в начальных классах не меньше 1400–1500 страниц в тетради. Для этого необходимы специальные упражнения по выработке техники и темпа письма» (Сухомлинский В. А., 1969а. — С. 285).

При обучении **чтению** наиболее трудной является выработка самого двигательного навыка чтения, затруднения в формировании которого наиболее часто проявляются в низкой скорости чтения, смешивании букв по акустическим или артикуляционным признакам, а также связаны с его когнитивным компонентом — пониманием читаемого.

«Без высокой культуры чтения нет ни школы, ни подлинного умственного труда. Плохое чтение — как замазанное грязью окошко, через которое ничего не видно» (Сухомлинский В. А., 1970).

Что же такое чтение? Д. Б. Эльконин отмечал, что на начальном этапе формирования чтение есть действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической модели. Если письмо можно назвать процессом кодирования устной речи путем перевода ее в графическую (буквенную) знаковую модель, то чтение является обратным процессом — процессом декодирования графической (буквенной) модели слова в его устную звуковую форму. Предметным содержанием действий читающего выступает звуковая сторона языка — фонемы и их последовательность. Чтение вслух — это своеобразное говорение по графической (буквенной) модели. Хотя говорение и чтение являются формами устной речи, механизмы их формирования различны. При переходе от говорения слов к их чтению меняется характер управления работой артикуляторно-произносительного аппарата: при устной речи управление осуществляется сверху, от мысли к ее звуковой форме и происходит автоматически. В процессе же чтения происходит перестройка управления устной речью, превращение его из автоматического в произвольный, сознательно регулируемый процесс с последующей автоматизацией.

Обучение **счету** связано с трудностями овладения понятием числового ряда и его свойств, смыслом счетного действия, овладения действиями сложения, вычитания, умножения, деления; с неправильно сформированными навыками счета; с трудностями при решении арифметических примеров и задач.

Так же как и в отношении письма и чтения, умение считать должно в своей основе иметь психологическую базу, позволяющую быстро и эффективно производить вычислительные действия. Такой базой, в первую очередь, являются развитые процессы памяти, мышления, пространственные представления.

В. А. Крутецкий (1968), изучавший особенности памяти у школьников с разными математическими способностями, нашел, что у способных к математике учеников сразу («с места») запоминаются и прочно удерживаются в памяти типовые признаки задач и обобщенные способы их решения, логические схемы рассуждений. Конкретные, лишние данные способные учащиеся вскоре после решения задачи забывали, но хорошо помнили способ решения задач данного типа. У средних по способностям учеников обнаружено одинаковое запоминание общего и частного, абстрактного и конкретного, существенного и несущественного. Их память была «перегружена избыточной информацией». Неспособные к математике школьники плохо запоминают схемы рассуждений при решении типовых задач, доказательствах теорем, выведении формул; плохо запоминают и конкретный материал (числа, факты).

Существенные различия имеются и в особенностях мыслительной деятельности у школьников с разными математическими способностями. И. В. Дубровина (1966) выявила, что способные к математике сразу понимают объяснение, часто дают оригинальные решения нестандартных задач, свободно считают устно, меньше всего утомляются на уроках математики. Средние по способностям школьники тратят больше времени на решение задач, новый материал усваивают не сразу, а после многочисленных упражнений. Наибольшие трудности они испытывают при переходе к решению задач нового типа. Малоспособные к математике ученики с большим трудом понимают объяснение учителя, имеют серьезные трудности в решении задач, им требуется многократное объяснение одной и той же задачи, у них затруднен устный счет, они склонны к шаблонным решениям и привычным ходам мысли, наиболее сильно утомляются на уроках математики.

Основные проблемы по математике у значительной части учащихся в средних и старших классах школы связаны, думается, не столько с наличием или отсутствием особых математических способностей, а с тем, что в начальных классах недостаточно были сформированы и сами навыки выполнения арифметических действий (хотя бы в пределах сотни) и не развиты те психические процессы, которые составляют их основу. «Жизнь убедила меня в том, что нередко ученик оказывается бессильным перед алгеброй лишь потому, что не осмыслил состава натурального ряда чисел, не осмыслил до такой степени, чтобы не задумываться

больше над элементарными вещами, а все силы своего ума направить на абстрактное мышление. Как чтение не может стать полуавтоматическим процессом, если ребенок тысячи раз не прочитал слогов, из которых состоят слова, так и абстрактное математическое мышление останется для ученика книгой за семью печатями, если он не запомнил десятки, сотни примеров, над которыми люди в повседневной практике никогда не задумываются, потому что ответы на эти примеры запомнились навсегда. Я добивался, чтобы тугодумы... овладели как можно большим количеством простейших инструментов математического мышления — примеров на сложение, вычитание, умножение, деление» (Сухомлинский В. А., 2002. — С. 82–83).

Работа с текстовыми задачами в начальной школе является важной составляющей обучения математике. В то же время хорошо известно, что их решение вызывает значительные трудности у большинства школьников. Изучение характера этих трудностей и причин, их вызывающих, давно являлось предметом исследований психологов (Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, Л. Л. Гурова). Приведем описание трудностей при решении арифметических задач неуспевающими школьниками V–VI классов, содержащееся в исследовании Л. Л. Гуровой (1953). Неуспевающие по математике школьники:

- не осознают соотношение применяемых арифметических операций с условиями задачи;
- не умеют логически строить ход решения задачи в соответствии с ее условиями и поэтому нуждаются во внешней помощи и стимулирующих вопросах («Что это за задача?», «Что ты будешь делать дальше?», «Как теперь узнать, что спрашивается в задаче?»);
- недостаточно осознают несоответствие поставленных вопросов выполняемым действиям, поэтому вопросы формулируются не развернуто («Сколько за час?», «Сколько они вместе?»);
- стремятся к использованию типового приема решения, не всегда соотнося при этом свои действия с условиями данной задачи. Это выражается в игнорировании дополнительных условий задачи, неумении решить задачу при некотором усложнении типового условия, перенесение в задачу рассуждений и действий из задач того же типа, но с иными условиями;
- ставя вопрос к задаче, учащийся не соотносит его ни с условиями задачи и с уже выполненными действиями, ни с целью решения;
- не осознают ход своих мыслительных действий во время решения задачи и поэтому могут не считаться с уже выполненными

действиями (вторично ставят вопрос к уже найденному данному, не руководствуются сделанным допущением и др.), выполняют вычисления, не используя уже полученные результаты, при выполнении действий школьнику бывает неясен его реальный смысл;

- не умеют осознавать связующую роль вопросов задачи между ее условиями и собственными действиями.

Общий ответ на вопрос — почему школьники плохо решают задачи? — состоит в том, что главной причиной этого является отсутствие у них прежде всего всестороннего анализа текста задачи. Проведенное нами изучение психологических причин затруднений, испытываемых учащимися при решении текстовых задач, позволило выявить в качестве таковых, в первую очередь, недостатки в развитии базовых мыслительных процессов: вербально-смыслового анализа, обобщения, умозаключений по аналогии, недостаточной гибкости мыслительной деятельности (Локалова Н. П., 2001).

Психологические причины трудностей, встречающихся при обучении письму, чтению и счету — этим основным учебным школьным дисциплинам, могут быть разделены на шесть групп.

I группа — недостатки в развитии познавательных процессов

Недостаточность зрительного анализа может проявляться в смешении 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, в затруднениях осуществления звукового анализа и синтеза, неумении решать задачи 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 мыслительная операция сравнения. У слабоуспевающих школьников умение сравнивать часто не характеризуется обобщенностью: ученик умеет сравнивать предметы, но не умеет сравнивать математические выражения, не умеет при сравнении устанавливать взаимнооднозначные 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.

Недостатки в развитии памяти могут проявляться в нечетком знании всех букв алфавита, в плохом запоминании прозы и стихотворений, ограниченном словарном запасе, плохом запоминании слухозрительно-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.

II группа — недостаточность звукобуквенного анализа и фонематического восприятия

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», «з» — «ж»), звонкие и глухие («б» — «п», «д» — «т», «л» — «к» и т. д.), твердые и мягкие звуки.

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.

III группа – 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 них часто встречается «зеркальное» написание букв и цифр (например, вместо буквы «З» пишут букву «Є», вместо буквы «Я» — «R». То же имеет место и при написании цифр: вместо «1» пишут «l», вместо «4» — «t», вместо «5» — «z» и др.). У них может быть сращивание или расщепление слов при письме; слитное написание с предлогами; замена букв по пространственному сходству («с» — «е», «б» — «д»); высота букв может не соответствовать высоте рабочей строки; при списывании (чтении) буквы могут располагаться (считываться) в обратной последовательности (вместо «на» пишут и читают «ан», вместо «нос» — «сон» и т. д.); учебный материал может располагаться на странице снизу вверх, копия — выше образца; при чтении могут повторно считывать одну и ту же строчку, могут пропускать строчку, прочитывать выше расположенную строчку вместо нижней.

Затруднения в счете при выполнении счетных операций с переходом через десяток, несоблюдение рабочей строки при списывании цифровой последовательности осуществление записи с последнего элемента (например, 123 вместо 321) — все эти ошибки и трудности учеников на уроках математики могут в своей основе также иметь недостаточное развитие пространственных представлений.

Ряд ошибок у школьников может возникать из-за несформированности у них однонаправленности считывания материала слева направо, затруднения при освоении правила размещения учебного материала в направлении сверху вниз.

Некоторые трудности при усвоении математики связаны с несформированностью понятия числового ряда и его свойств, в основе которого лежат недостатки в формировании пространственных представлений (с трудом определяют место числа в натуральном ряду, затрудняются со счетом в обратном порядке).

Наши подсчеты показали, что недостатки в развитии пространственных представлений лежат в основе 47 % трудностей, испытываемых младшими школьниками при усвоении учебного материала по математике, 24 % трудностей при усвоении материала по русскому языку и формировании навыка письма и 16 % трудностей при обучении чтению.

IV группа — недоразвитие психомоторной сферы

У детей с низким уровнем развития психомоторной сферы (несформированность зрительно-двигательных координаций; недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки; недостатки в развитии микромоторики) отмечаются нестабильность графических форм (по высоте, ширине, наклону букв и цифр); отсутствие связанных 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, затрудняя осуществление синтеза смысловых единиц текста, также приводит к плохому пониманию прочитанного.

V группа — недостатки процессов саморегуляции и самоконтроля

Следствиями недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции могут быть: неумение обнаруживать свои ошибки; возрастание количества ошибок к концу работы; выполнение требований учителя не в полном объеме, трудности с формированием двигательного навыка письма, медленный темп письма.

VI группа — индивидуально-типологические особенности

В первую очередь это касается медлительных детей — детей с *флегматическим* темпераментом. В учебной работе у них может возникнуть ряд трудностей, обусловленных их природными особенностями: про-

пуск 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. Но трудности в учебной работе, обусловленные природными особенностями нервной системы, могут возникнуть и у учащихся с *холерическим* темпераментом. Их постоянная торопливость, быстрота выполнения заданий без достаточного их обдумывания и осмысления нередко отрицательно сказываются на качестве выполняемых заданий. Небрежный почерк, пропуски букв и целых слов, недописывание слов и предложений, пропуск отдельных заданий из-за недостаточной устойчивости внимания, невдумчивое отношение к учебным заданиям — вот трудности, которые наиболее характерны для таких школьников. Характерные трудности в учении возникают и у учащихся с *меланхолическим* темпераментом. В связи с быстрой утомляемостью у них могут появляться ошибки (или увеличиваться их количество) концу работы: пропуски букв, ошибки при вычислениях, снижаться качество письма и чтения.

Тексты

для самостоятельного изучения

Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся¹

На всем протяжении работы мы преследовали одну цель — попытаться вскрыть психологическое своеобразие письменной речи, отличить ее от речи устной как в отношении функционирования, так и в отношении связи с внутренними психическими процессами. Подведем итоги.

Прежде всего, письменная речь характеризуется большей произвольностью.

Умение расчленить слово на составляющие его звуки — вот та первая операция, которой должен овладеть ребенок при письме. Это основная предпосылка дальнейшего развития его письменной речи: ребенок может подняться на следующую ступень лишь после того, как он достаточно овладел анализом звукового состава слова.

Произвольность письменной речи заключается и в умении придать мысли синтаксически развитую форму. Это требует, прежде всего, расчленения самой мысли, представляющей в момент своего возникновения

¹ В кн.: Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. — М.: ИНТОР, 1998. — С. 100, 104, 105–107, 109–111.

нерасчлененное смысловое целое. Процесс перехода от мысли к развернутой речи есть одновременно процесс оформления самой мысли и требует поэтому большой произвольности.

Проделанная нами работа помогает осветить ряд вопросов педагогической практики, связанных с развитием письменной и устной речи в школе, и прежде всего вопрос о значении письменной речи для общего развития школьников.

Наша работа показала, что письменная речь в большей мере воспитывает ответственное отношение к слову, чем устная. Письменная речь теснее, чем устная, связана с логической мыслью и в своем развитии не может не опираться на мышление и внутреннюю речь. А эта опора двигает развитие этих психических процессов. Она имеет большое значение для развития вдумчивого и серьезного отношения школьника к тому, что он изучает и делает в школе.

Письменная речь с самого начала выступает как более произвольная. Для овладения ею школьник должен научиться анализировать звукобуквенный и синтаксический состав своей речи, а этот анализ, вместе с отвлеченностью письменной речи от внешних ситуаций, есть серьезнейшая основа, на которой завязываются иные отношения внешней речи с мыслью. Без развития словесного мышления успешное обучение в школе немислимо.

Если устная речь не накопила определенного запаса слов, нельзя давать ребенку письменную работу, требующую использования этого запаса слов. Пока ребенок не научится говорить в условиях, когда его слушают и на его речь реагируют учитель и класс, ему будет трудно что-нибудь написать, оставшись наедине с самим собой. Таким образом, устная речь, которой обучаются дети в школе, требует для своего развития навыка ориентироваться на коллективного слушателя. Эта ориентировка очень сильно отличается от простого непосредственного общения с отдельными людьми. Когда школьник говорит перед классом, он должен уметь приспособить к этим условиям и силу голоса, и интонацию, и синтаксис, и словарь своей речи. Умение ориентировать свой устный монолог на слушателя в известной степени поможет ему ориентировать на отсутствующего читателя и свою письменную речь. В обоих случаях большую роль играет воображение, то есть умение поставить себя одновременно и на место говорящего (пишущего), и на место слушающего (читающего).

Мы особо подчеркиваем эту связь потому, что педагогическая практика очень мало ее учитывает и очень мало занимается устной речью именно с этой стороны.

В школе укоренился такой порядок работы: учитель повторяет ответы ученика, являясь своеобразным проводником его индивидуального выска-

звания к группе детей. При таком порядке ребенку, отвечающему урок, вовсе нет необходимости ориентировать свою речь на весь класс, а всему классу не нужно внимательно слушать говорящих товарищей, потому что самое главное потом повторит учитель. Между тем реакция слушателей — это мощный фактор совершенствования монологической речи.

Особенно большое значение для развития письменной речи имеет устная творческая работа с прочитываемыми текстами (продолжение рассказа, рассказ по началу, по концу, изменение формы рассказа и т. п.), так как она представляет собой активные попытки встать на точку зрения писателя и наилучшим образом подготавливает ученика к совмещению при письме точек зрения «писателя» и «читателя».

Очень большое значение для развития письменной и внутренней речи имеет работа с детьми над планом прочитанного и над планом детского рассказа. Анализ сочинений «Как я лето (зиму) провожу...» показал, что дети не могут писать сочинение без плана. И пока у них нет внутреннего плана, они пытаются строить его на поверхности внешней речи, отчего она получается неуклюжей, неудобочитаемой. И это положение сохраняется до тех пор, пока внешний план не станет внутренним. Можно предположить, что работа над планом прочитанного имеет громадное значение для того, чтобы речь ребенка стала строиться по внутреннему плану. Можно с уверенностью сказать, что чем лучше будет работать школа над планом прочитанного, тем скорее будут изживаться в письменной речи те словесные узлы (повторы), которые были нами описаны.

Одна из трудностей речи — произвольное ее расчленение на составные части. Устная речь, в которой это происходит бессознательно, не может помочь становлению письменной речи в этом отношении. Письменная же речь, наоборот, помогает изживать проявляющуюся в устной речи неосознанность. Прочный навык правильно расчленять мысли важен отнюдь не только в целях орфографии и пунктуации. Без него письменная речь лишается своих важнейших специфических особенностей.

Выразительное громкое чтение очень сильно помогает развитию произвольного расчленения речи, в то время как при тихом чтении учащийся в большей степени охватывает общий смысл прочитанного, объединяет в одно целое отдельные мысли и слабо улавливает звукобуквенную и словарную структуру. Вот почему нельзя переходить на тихое чтение, прежде чем дети в письме не научатся правильно производить звукобуквенный анализ.

Но тихое чтение имеет свою ценность для развития письменной речи: оно подготавливает развитие внутренней речи. Анализ сочинений «Как я лето (зиму) провожу...» показал, что процесс внутренней речи

вначале формируется на поверхности внешней речи. Тихое чтение способствует переходу вовнутрь смысловых узлов, находящихся на поверхности. Таким путем ребенок приобретает навык думать молча, удерживать в сознании «вехи» мысли, которую он собирается выразить при письме. Ребенок постепенно отвывает сливать план своей мысли и саму мысль, и с поверхности письменной речи начинают исчезать загромождающие ее смысловые узлы. Если перед нами учащийся, речь которого страдает неуклюжими повторениями, играющими роль логических опор, нужно подумать в первую очередь о работе над планом прочитываемого (рассказываемого) и о тихом чтении.

Каким же путем должно идти в школе обучение письменной речи? Этот путь состоит в том, что детям дается задание кратко написать о чем-нибудь по вопросам, по развернутому плану, который есть не что иное как те словесно-смысловые узлы, которые должны развить у детей внутреннюю речь. Сюда же относятся и приемы вставки пропущенных слов и выражений, и другие упражнения с деформированным текстом. Такого рода письменные работы вполне целесообразны с точки зрения того, что мы знаем о путях развития внутренней речи в ее связи с речью письменной.

Недостаточная разработанность методики письменных заданий упомянутого типа для детей младших классов создает совершенно неоправданное замедление в темпах развития письменной речи.

Говоря о письменной речи, нельзя не сказать и о технике письма. У нас еще есть остатки пренебрежительного отношения к технике письма. Между тем, как мы уже отмечали, недостаточное овладение техникой лишает письменную речь ее специфических преимуществ. Замедленный темп письма, как мы это видели в ассоциативном эксперименте, снижает продуктивность обдумывания. Максимально благоприятные условия для интеллектуальной продуктивности письма имеются тогда, когда техника письма отнимает минимум сил и времени у пишущего.

Школа недостаточно бережно относится к той речи, с которой ребенок приходит в школу (мы неоднократно упоминали выше ее особенности), и с первого дня заставляет его говорить в форме так называемых полных ответов, что крайне затрудняет течение детской речи. Говорить полными ответами очень трудно даже взрослому человеку. Особенно неестественно и потому очень трудно для детей, когда от них требуют говорить полными ответами во время живой классной беседы по картине, по поводу экскурсии, в которой все участвовали, или по поводу прочитанного и известного всему классу рассказа. Трудно это потому, что вся обстановка, и собеседник (в лице преподавателя и товарищей

по классу), и предмет беседы — перед глазами, что толкает ребенка к привычным для него формам краткой устной речи.

Сказанное нами вовсе не означает, что полные ответы нужно изгнать из школы. Они необходимы, но на своем месте. Приучать детей к употреблению грамматически оформленных развернутых предложений нужно, прежде всего, для того, чтобы они практически расчленили свою речь и строили тот тип предложения, с которым им приходится иметь дело при изучении грамматики. Если дети не знают и не умеют практически строить грамматически развернутое предложение, то они не будут готовы к письменной речи. Но если учитель будет требовать от ребенка полных ответов на каждом шагу, то это принесет вред и самой письменной речи: она будет развернутой и точной до абсурда.

Не раз подчеркивая психологические преимущества письменной речи над устной, мы на протяжении своего исследования неоднократно упоминали о больших трудностях, связанных с овладением ею. Эти трудности, обусловленные психологической природой письменной речи (абстрактностью, произвольностью, иной связью с мышлением), диктуют необходимость очень осторожного подхода к детскому письму. Нельзя давать детям на первых порах трудные и отвлеченные темы для сочинений, так как письменная речь и без того по своей природе — речь абстрактная. Путь развития письменной речи надо сделать таким, чтобы эта тенденция к абстрактности сглаживалась, чтобы дети в своих письменных высказываниях умели одновременно и опираться на внутреннюю речь, и проверять ее данные наглядным материалом живой действительности. Нельзя давать детям задание написать сочинение на ту или иную тему только на том основании, что они справились с аналогичной задачей устно. Непосредственный переход от устного сочинения к письменному не оправдывается данными нашего исследования. Этот переход можно осуществлять на первых порах с помощью даваемого детям плана-вопросника или картинок, играющих роль плана, и т. п. Мы знаем также из нашего экспериментального материала, что и другие виды готовой словесной продукции (письмо товарища, которому надо ответить, и т. д.) облегчают самостоятельное письмо детей и могут широко применяться в связи с работами над деформированными текстами.

Нельзя забывать, однако, и того, что в старших классах начальной школы готовые «вехи», планы начинают сковывать детей. Несомненно, это надо вовремя почувствовать и дать детям (даже в индивидуальном порядке) больше самостоятельности. Данные наших экспериментов со «сплавами слов» и с сочинениями «Как я зиму (лето) провожу...» показали, что ученики III–IV классов в письменной форме уже начинают овладевать

внутренним планом своей речи. Поэтому держать их всегда только на письменных работах, облегченных планом, безусловно, нельзя.

Чуприкова Н. И. В. А. Крутецкий и его книга о математических способностях школьников¹

В книге В. А. Крутецкого представлена обширная система полученных им экспериментальных результатов. Если посмотреть на эти результаты глазами современного психолога, то можно увидеть, что сквозь них красной нитью проходят свидетельства об одной, возможно, самой главной базисной математической способности или базисной предпосылке большого спектра более частных способностей. Это способность мыслить логико-математическими структурами, структурами, схемами логико-математических отношений, отделенными, отвлеченными от их конкретного «чувственно-наглядного» воплощения, так сказать, «чистыми» структурами отношений. В арифметике это логико-математические схемы-структуры задач, отделенные от их конкретного предметного содержания, в алгебре это абстрактные логико-математические схемы-структуры, отделенные от их конкретной знаковой формы, в геометрии — абстрактные пространственные схемы, отделенные от конкретного пространственного воплощения. (Под логико-математическими структурами применительно к данным, полученным В. А. Крутецким, мы имеем в виду инвариантные системы отношений и связей между элементами самих задач и инвариантные логико-математические схемы их закономерных последовательных переструктурирований в процессах решения задач или доказательства.) В этом отношении результаты труда В. А. Крутецкого могут рассматриваться как подтверждение и развитие известного положения Дункера, сформулированного на основе анализа решений геометрических задач и доказательств, что плохой математик отличается от хорошего тем, что у него мыслимое содержание очень сильно привязано к определенным перцептивным структурам и поэтому не может быть должным образом проанализировано и закреплено само по себе. Но то, что у Дункера было только намечено в самом первом приближении, получило у В. А. Крутецкого всестороннее экспериментальное обоснование, причем не только на материале геометрии, но также арифметики и алгебры.

Подчеркнем, что книга В. А. Крутецкого посвящена математическим способностям школьников, то есть касается, как отмечал сам автор,

¹ В кн.: Чуприкова Н. И. Предисловие к книге В. А. Крутецкого «Психология математических способностей школьников» / Под ред Н. И. Чуприковой. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — С. 13–17; 19–21.

лишь способности к усвоению математики. Его исследование не претендовало и не могло претендовать на раскрытие природы математических способностей в их высших проявлениях. Однако нельзя не согласиться с В. А. Крутецким, что глубокое самостоятельное и творческое изучение математики является необходимой предпосылкой развития способностей к подлинно творческой математической деятельности — самостоятельной постановке проблем и нахождению новых путей и методов их решения. «Именно поэтому, — писал он, — исследование математических способностей школьников есть первый шаг на пути к исследованию математических способностей в их высших проявлениях». Поэтому, хотя способность мыслить «чистыми» математическими структурами далеко не исчерпывает всего спектра математических способностей, она, безусловно, должна рассматриваться как первичная база, основа всего этого спектра.

В книге В. А. Крутецкого, написанной около 30 лет назад, слово «структура» употребляется редко, и анализ полученных результатов ведется в принятых в то время терминах раздражителей и временных связей. Однако сквозь этот традиционный для того времени язык совсем нетрудно увидеть глубину ее содержания, звучащего вполне современно в контексте современных представлений о когнитивных структурах, когнитивных схемах, об извлечении инвариантов и разных психологических уровнях репрезентации и обработки материала.

Вот что писал В. А. Крутецкий, подводя итог своей многолетней работы, и что он сам, по-видимому, считал ее наиболее важным выводом: «Мозг некоторых людей своеобразно ориентирован (настроен) на выделение из окружающего мира раздражителей типа пространственных и числовых отношений и символов и на оптимальную работу именно с такого рода раздражителями. В ответ на раздражители, имеющие математическую характеристику, связи образуются относительно быстро, легко, с меньшими усилиями и меньшей затратой сил. Аналогично, неспособность к математике (имеются в виду также крайние случаи) имеет своей первопричиной большую затрудненность выделения мозгом раздражителей типа математических обобщенных отношений, числовых абстрактов и символов и загруженность операций с ними».

Своеобразные «раздражители», о которых идет речь в данном абзаце, это и есть инвариантные структуры логико-математических отношений, скрытые за внешним поверхностным и как угодно варьирующим слоем их конкретного предметного, числового или образного воплощения. В том, что именно эти структуры извлекаются способными к математике школьниками из текстов задач и процессов их решения и не извлекаются или извлекаются с большим трудом неспособными

к математике, нетрудно убедиться, если посмотреть под этим углом зрения на конкретные тестовые задачи и конкретные результаты разных серий экспериментального исследования В. А. Крутецкого.

Для выявления особенностей восприятия логико-математических отношений и конкретных данных задач учащимися с разными математическими способностями В. А. Крутецкий использовал задачи с отсутствующим вопросом, который предлагалось сформулировать самому ученику, задачи с неполным составом условия, вследствие чего дать ответ на вопрос задачи не представлялось возможным, и задачи с избыточным составом условий, то есть с лишними данными, маскирующими данные, необходимые для решения. Оказалось, что показатели решения этих трех типов задач в группе способных к математике школьников высоко коррелировали между собой, а соответствующая матрица интеркорреляций хорошо описывалась однофакторной моделью Спирмена. Этот общий фактор был проинтерпретирован В. А. Крутецким как способность к формализованному восприятию функциональных связей задачи, «очищенных» от конкретных значений, «отделенных от предметной и числовой формы, когда в конкретном воспринимается его общая структура». Этот вывод В. А. Крутецкий прямо соотнес с мыслью Дункера, что при решении задач необходимо абстрагироваться от их перцептивных свойств и обнаруживать общее в конкретном факте.

В чем же конкретно проявлялись особенности мышления способных и неспособных учеников при решении задач данных трех типов? «Способные ученики, — пишет В. А. Крутецкий, — точно указывали на вопрос или на недостающие данные, а это означало, что они воспринимают весь комплекс данных, всю структуру задачи и осознают, что недостает того или иного его элемента. Если не видеть комплекса, то нельзя видеть и вопроса, нельзя указать на недостающие данные. Равным образом не затрудняло способных учеников и наличие излишних, избыточных данных в задаче. Уверенно выделяя комплекс взаимосвязанных величин, составляющих “костяк” задачи, они просто не обращали внимания на ненужные данные, находящиеся вне этого комплекса». Малоспособные к математике ученики, наоборот, в большинстве случаев не воспринимали и не чувствовали в задаче скрытого вопроса, легко брались за решение задач с недостаточными данными и бесконечно путались в решении задач с лишними данными, даже если они вводились в текст самых простых задач. Таким образом, из всего представленного материала и из его интерпретации, данной В. А. Крутецким, ясно видно, что у способных к математике учеников структура задачи четко вычленяется из ее условий и конкретных данных, а у неспособных такое вычленение идет с большим трудом, так как структура «замаскирована»

текстом и всеми конкретными данными задачи, не вычленена как таковая из этого общего контекста.

«Настроенность мозга» способных к математике учащихся на извлечение и оперирование логико-математическими отношениями и отсутствие такой «настроенности» у малоспособных ярко проявились также в описанных В. А. Крутецким особенностях памяти тех и других, в ее разной избирательности по отношению к разным элементам математических задач. Оказалось, что, спустя час после решения, способные к математике в 95,7 % случаев помнили типовые признаки задач, схемы рассуждений, основные линии рассуждений, логические схемы. Конкретные данные и цифровой материал воспроизводились тоже хорошо, но несколько хуже. Через неделю и через три месяца эффективность сохранения в памяти обобщенных существенных отношений задач оставалась также очень высокой (92,8 и 85,6 %). Совсем иначе обстояло дело с сохранением в памяти конкретных и ненужных данных. Для конкретных данных соответствующие проценты составили всего 9,6 % (через неделю) и 2,0 % (через месяц). Что касается ненужных данных, то через неделю они воспроизводились только в 1,0 % случаев, а через 3 месяца были забыты полностью.

У средних и малоспособных к математике учеников картина была совсем другой. Многие из них лучше помнили конкретные данные, цифры, конкретные факты, относящиеся к задаче, но хуже помнили типовые особенности задачи или не помнили их совсем. Некоторые из неспособных к математике учеников уже через час забывали и основные соотношения данных задачи, и способы их решения.

В современной психологии память, помимо многих других аспектов, рассматривается как результат глубины и широты анализа воспринятого материала. Принимается, что материал может обрабатываться на разных уровнях организации познавательной системы — на поверхностном, сенсорно-перцептивном уровне и на более глубоких семантических уровнях — и что чем глубже уровень анализа и чем шире анализ на том или ином уровне, тем лучше сохранение материала в памяти. В этом контексте данные В. А. Крутецкого говорят о том, что у способных к математике учеников материал задач обрабатывается на уровне глубоких семантических математических структур, тогда как поверхностные уровни анализа играют более скромную роль. А у малоспособных, наоборот, доминирует анализ на поверхностном уровне, что должно свидетельствовать о несформированности более глубоких семантических уровней анализа материала задач. (...)

Изучая особенности обобщения математических объектов, отношений и действий, В. А. Крутецкий пришел к своего рода психологическому открытию. Он установил, что многократно описанный в литературе

путь постепенного обобщения материала, когда требуется определенное варьирование его несущественных признаков при сохранении постоянства, неизменности существенных признаков, не является необходимым условием обобщений в математике. Он установил, что наряду с путем постепенного обобщения математического материала на основе варьирования некоторого многообразия частных случаев, который характерен для большинства школьников, существует другой путь, «когда способные ученики, не сопоставляя “сходное”, не сравнивая, без специальных упражнений и указаний учителя, осуществляют самостоятельно обобщение математических объектов, отношений и действий “с места”, на основании анализа лишь одного явления...»

Этот отмеченный им у способных учеников путь обобщения «с места», после однократного единичного решения задачи определенного типа, В. А. Крутецкий прямо связал с присущим способным ученикам четким и ясным «видением скелета» математических объектов и отношений, то есть с «видением» логико-математической структуры задач. «Ведь когда “видишь скелет”, — писал он, — то наполнить его конкретным содержанием уже нетрудно. Это и дает способным возможность на единичном понять и тип, и все разнообразие вариаций внутри него». Что же касается среднеспособных к математике учеников, то у них обобщение идет обычным путем и логико-математический «скелет» задач вычленяется с разной степенью постепенности, при разной степени помощи со стороны экспериментатора и при обязательном варьировании конкретной предметно-числовой формы его «упаковки». А у совсем не способных к математике такого вычленения может вообще не произойти.

Необходимым компонентом математических способностей является, по полученным В. А. Крутецким данным, гибкость и обратимость мыслительных процессов. (...)

Как и следовало ожидать, способных к математике учащихся отличала гибкость, подвижность мыслительных процессов. Она выражалась в легком и свободном переключении с одной умственной операции на другую, в многообразии аспектов и подходов к решению задач, в легкости перестройки сложившихся схем мышления и систем действий. С обратными задачами они справлялись без особого труда. У неспособных к математике картина была прямо противоположной. Они с трудом находили разные способы решения задач, а однажды найденный способ стереотипно переносился в другие условия: ученики не замечали, что в похожей на прежние конкретной «упаковке» им предлагалась совсем иная по своей внутренней логико-математической структуре задача.

Если при изучении особенностей восприятия и обобщения математического материала В. А. Крутецким была выявлена способность к из-

влечению логико-математических отношений задач из их конкретной «упаковки», то особенности решения задач «на гибкость и обратимость», проливают свет на само функционирование внутренних психологических образований, в которых репрезентируются объективные логико-математические отношения, на их внутреннюю гибкость и подвижность. В этом отношении опять можно увидеть близость результатов В. А. Крутецкого и Дункера, который писал, что глубочайшие различия между людьми в том, что называют умственной одаренностью, по-видимому, должны корениться в большей или меньшей легкости переконструирования элементов предметной ситуации.

Глубокое своеобразие математических способностей нашло отражение в том их компоненте, который В. А. Крутецкий назвал способностью к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий: у способных к математике школьников он постоянно наблюдал очень быстрое сокращение отдельных звеньев рассуждения при решении задач какого-либо известного им определенного типа. В этих случаях решение даже достаточно сложных задач могло осуществляться почти мгновенно, а типичные самоотчеты учащихся сводились к тому, что они говорили: «Что решать? И так видно»; «Я просто взял и написал ответ»; «Задача решается сама собой» и т. п. Анализируя подобные случаи почти мгновенных решений, В. А. Крутецкий обратил внимание, что его способные испытуемые часто затруднялись восстановить по просьбе экспериментатора развернутую систему рассуждений, обосновать логический путь решения. Отсюда он сделал принципиально важный вывод, что способные к математике дети мыслят «свернутыми структурами». Природу этих «свернутых структур» В. А. Крутецкий, солидаризируясь в этом вопросе с С. Л. Рубинштейном, связывал с формированием быстро складывающихся математических обобщений высокого уровня.

Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников¹

§ 3. Некоторые соображения о природе математических способностей

Частично соображения по вопросу о врожденности и приобретенности математических способностей, о роли задатков были изложены нами в соответствующих главах первого раздела книги. Напомним, что наша

¹ В кн.: *Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников* / Под ред. Н. И. Чуприковой. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — С. 389–393.

позиция по этому вопросу сводится к тому, что математические способности не врожденные, а приобретенные в жизни свойства, причем формирование этих свойств происходит на основе определенных задатков. Роль задатков различна, в зависимости от того, о каких способностях идет речь, — эта роль минимальна в случаях развития обычных способностей к математике, и эта роль исключительно велика, когда речь идет о случаях выдающейся математической одаренности ученых-математиков.

Материалы нашего исследования — анализ многочисленной литературы, анализ случаев чрезвычайно высокой математической одаренности в детском и зрелом возрастах (последнее — по биографическим материалам) позволяют выделить некоторые факты, представляющие особый интерес для постановки вопроса о природе математической одаренности. Эти факты таковы:

- 1) частое (хотя и не обязательное) весьма раннее формирование способностей к математике, нередко в неблагоприятных условиях (например, при явном противодействии родителей, опасющихся столь раннего яркого проявления способностей) и при отсутствии на первых порах систематического и целенаправленного обучения;
- 2) острый интерес и склонность к занятиям математикой, также часто проявляющиеся в раннем возрасте;
- 3) большая (и часто избирательная) работоспособность в области математики, связанная с относительно малой утомляемостью в процессе напряженных занятий математикой;
- 4) характеризующая очень способных к математике людей математическая направленность ума как своеобразная тенденция воспринимать многие явления через призму математических отношений, осознавать их в плане математических категорий.

Все это позволяет выдвинуть гипотезу о роли прирожденных функциональных особенностей мозга в случаях особой (подчеркиваем это!) математической одаренности — мозг некоторых людей своеобразно ориентирован (настроен) на выделение из окружающего мира раздражителей типа пространственных и числовых отношений и символов и на оптимальную работу именно с такого рода раздражителями. В ответ на раздражители, имеющие математическую характеристику, связи образуются относительно быстро, легко, с меньшими усилиями и меньшей затратой сил. Аналогично, неспособность к математике (имеются в виду также крайние случаи) имеет своей первопричиной большую затрудненность выделения мозгом раздражителей типа математических обобщенных отношений, функциональных зависимостей, число-

вых абстрактов и символов и затрудненность операций с ними. Иными словами, некоторые люди обладают такими врожденными характеристиками строения и функциональных особенностей мозга, которые крайне благоприятствуют (или, наоборот, весьма не благоприятствуют) развитию математических способностей.

И на сакраментальный вопрос «Математиком можно стать или им нужно родиться?» мы гипотетически ответили бы так: «Обычным математиком можно стать; выдающимся, талантливым математиком нужно и родиться». Впрочем, здесь мы не оригинальны, — многие выдающиеся ученые утверждают это же. Мы уже приводили слова академика А. Н. Колмогорова: «Талант, одаренность... в области математики... даны от природы не всем». О том же говорит и академик И. Е. Тамм: «Творить новое... под силу только специально одаренным людям» (речь идет о научном творчестве высокого уровня. — *В. К.*).

Все это сказано пока лишь в порядке гипотезы. Мы предполагаем, что проверка этой гипотезы может идти по следующим основным направлениям, тем более что накоплены физиологические факты, в какой-то мере проясняющие этот вопрос.

1. Дальнейшее развитие положения, выдвинутого Б. М. Тепловым, о том, что наряду с общими типологическими свойствами, характеризующими нервную систему в целом, существуют и более частные типологические свойства, характеризующие работу отдельных областей коры, разных систем мозга, разных анализаторов, которые могут быть отнесены к задаткам, лежащим в основе специальных способностей. Как мы предположили, вероятно, можно говорить и о своего рода парциальности свойств нервных процессов (в частности, силы) человека применительно к характеру той или иной его деятельности. Выше мы уже попытались показать, что основные характеристики силы нервных процессов (умственная выносливость, работоспособность, высокая сопротивляемость утомлению, способность к длительному поддержанию напряжения, сосредоточенность и т. д.) у особо одаренных к математике детей и сложившихся, зрелых математиков могут относиться только к их математической деятельности и не характеризовать их других проявлений. Это значит, что сила нервных процессов получает одну характеристику в процессе математической деятельности и другую — в других видах деятельности или, вообще говоря, разную характеристику в зависимости от характера деятельности.
2. Развитие учения о специализации функций различных участков мозговой коры. А. Р. Лурия успешно разрабатывает учение

о том, что «различные участки мозговой коры... имеют свои строго специализированные функции». В книге А. Р. Лурии «Мозг человека и психические процессы», изданной в 1963 году, в его разных публикациях последнего времени приводятся интересные материалы, имеющие отношение к рассматриваемому вопросу. Например, в одной из статей («Мозг и психика») А. Р. Лурия пишет: «При поражении затылочно-теменных отделов мозговой коры левого полушария нарушается... оперирование геометрическими отношениями, счет в уме». В другой работе он поясняет, что в затылочно-теменной области находятся корковые аппараты зрительно-пространственного анализа и синтеза.

Большой интерес в этом плане представляет исследование А. А. Генкина, о котором он доложил на конференции по проблеме способностей в Ленинграде летом 1960 года в докладе «Психоневрологический подход к изучению неспособности к математике».

Электрофизиологические исследования А. А. Генкина показали, что «оперирование неспособных к математике учащихся математическими символами» вызывает сравнительно большую реакцию зрительных областей коры по сравнению с нижнетеменной областью, тогда как «согласно с неврологическими представлениями именно реакция нижнетеменной области является адекватной для оперирования с символами». Далее, автор указывает, что у учащихся, нормально усваивающих математику, в этих же условиях наблюдалась преимущественно реакция нижнетеменной доли. Все это дало А. А. Генкину возможность выдвинуть гипотезу такого рода: при ярко выраженной неспособности к математике наблюдается низкий уровень функциональной зрелости нижнетеменной области коры и ее связей с другими отделами мозга.

3. Интерес может представить и третье направление, пока еще слабо разрабатываемое. С. И. Шапиро и Л. И. Уманский в статье «О применении теории информации к изучению способностей человека» сформулировали проблему в следующем виде: «Для людей одного возраста и примерно одинаковой тренированности существует та или иная средняя величина, характеризующая способность их каналов к извлечению, проведению и хранению определенного вида информации. В этом отношении имеются и значительные индивидуальные различия — способности».

Выяснение физиологической природы математических способностей является важной задачей дальнейших исследований в этой области. Современный уровень развития психологии и физиологии вполне по-

зволяет поставить вопрос о физиологической природе и физиологических механизмах некоторых специфических способностей человека.

Нечаев А. П. Психология и школа¹

Психологические основы разных типов процесса чтения у детей

Разные дети читают различно. И это различие, как мы видели, проявляется даже независимо от метода обучения чтению, так как оно наблюдается у детей, учившихся при совершенно одинаковых внешних условиях, у одного учителя и по одному и тому же способу. Очевидно, что в основе различных характеров процесса чтения детей лежат какие-то особенности их личного умственного склада. И только знание этих особенностей может помочь учителю правильно оценивать своеобразие процесса чтения своих учеников и влиять на его изменение.

С целью выяснить этот вопрос я произвел подробное психологическое обследование интеллектуальной сферы тех 10 детей, у которых мною наблюдался процесс чтения. Каждый ребенок был мною наблюдаем в 23 направлениях. Производились специальные опыты над восприятием ребенка, над его вниманием, памятью, воображением и т. д. Подробное описание метода этой работы и всех главнейших материалов, при этом полученных, составляет предмет особой статьи. Теперь же можно остановиться лишь на тех результатах, которые имеют особенное значение для интересующего нас вопроса.

По моим наблюдениям оказалось, что дети первой группы, у которых при чтении внимание направлялось на содержание читаемого и обнаруживалось активное воображение, отличаются прежде всего своим осмысленным отношением к предлагаемым восприятиям. Это особенно ясно обнаружилось на опытах с оценкой так называемых «наглядных несообразностей» и при опытах с тахистоскопом.

Первые опыты состояли в том, что детям показывали (одну за другой) 10 картинок, в которых содержались некоторые подробности, противоречащие обычному опыту (телега с пятью колесами, ребенок с усами), причем предлагался вопрос: «бывает ли так?» Дети первой группы, в среднем, подметили наличие наглядных несообразностей в 8 случаях из 10, между тем как дети второй группы умели это сделать только в 0,7 случаях, дети третьей группы — в 3, и четвертой — в 1.

Тахистоскопические опыты состояли в том, что детям, при помощи особого аппарата (тахистоскопа), показывался какой-нибудь предмет

¹ В кн.: *Нечаев А. П. Психология и школа* / Под ред. А. А. Никольской. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — С. 311–315, 318–329.

(цветок, чашка, кошелек и т. п.) на очень небольшой промежуток времени (начиная от 5/1000 с), причем дети должны были давать отчет о том, что они видят. Конечно, при таком малом времени восприятия получались очень неясные и неполные, и при этом одни дети так и описывали их, во всей их неясности и неполноте, другие же, наоборот, легко поддавались случайным догадкам, впадали в ошибки, принимая один предмет за другой, причем эти ошибки («иллюзии») иногда упорно держались даже в том случае, когда один и тот же предмет показывался подряд несколько раз и когда время показывания значительно увеличивалось, доходя до нескольких сотых долей секунды, а иногда значительно превышая 1/10 с. Дети первой группы, при целой серии произведенных над ними опытов, в среднем, дали около 53 % объективно-точных восприятий. Между тем дети второй группы дали только 20 % объективно-точных восприятий, дети третьей группы — 13 %, и четвертой — 20 %.

Кроме осмысленного отношения к восприятиям, дети первой группы выгодно выделились из среды других детей особенностями своего внимания. Прежде всего, они оказались способными дольше непрерывно сосредоточивать свое внимание на каком-нибудь даже мало интересном для них ряде впечатлений (например, восприятию ряда чисел). Во вторых, в сравнении с другими детьми, они обнаружили большую гибкость своего внимания, что подтверждалось целым рядом явлений. Так, например, у них редко замечались упорные иллюзии при восприятиях. Сделав неверную догадку (при тахистоскопических опытах), они, вслед за этим, легко могли направить свое внимание в совершенно другую сторону и, взамен прежней догадки, составить какую-нибудь новую. Припоминая какую-нибудь фразу, составленную ими несколько минут тому назад, они обыкновенно повторяли ее не буквально, а в несколько других выражениях, сохраняя только ее общий смысл.

Дети второй группы, у которых при чтении внимание направлялось исключительно на буквы, обнаружили прежде всего бросающуюся в глаза слабость осмысленного, критического отношения к восприятиям. Мы видим, до какой степени неспособны были они разбираться в так называемых «наглядных несообразностях». Процент объективно точных восприятий при тахистоскопических опытах у них оказался наименьшим. Наряду с этим наблюдалось вообще слабое развитие у них ассоциаций более широкой формы. Если, например, им предлагалось вспомнить что-нибудь в связи с названием какого-нибудь предмета, то они гораздо чаще, чем дети других групп, бывали склонны назвать какое-нибудь качество или состояние этого же самого предмета, чем вспомнить другой предмет, так или иначе с ним связанный. Их воображение

менее склонно было к работе вширь; оно оказывалось слишком привязанным к данному им исходному пункту. Так при слове «чашка» они говорили «маленькая», «белая», «стоит», между тем как другие дети, при том же слове, часто вспоминали «чайник», «стол», «кофе», «молоко» и т. д. У детей первой группы подобного рода широких («экстенсивных») ассоциаций наблюдалось около 40 %, а у детей второй группы только 26 %. Развитие словесных ассоциаций у детей второй группы оказалось тоже значительно ниже, чем у детей первой группы. Тогда детям предлагалось закончить начатую фразу (вполне доступного им содержания), то из 10 фраз они, в среднем, могли закончить только 8, между тем как дети первой группы без затруднения заканчивали все. Точно так же, когда им предлагали по одному слову догадаться о целом слове, то из 10 таких задач, в среднем, ими выполнялось только 6 (дети первой группы выполняли 9).

Третья группа детей, обнаружившая в процессе чтения пассивный характер воображения, дала в целом ряде явлений признаки так называемого «психического автоматизма». Подобно тому, как автоматически действующая машина, раз она пущена в ход, с утомительным однообразием повторяет много раз одно и то же движение, так и человек, склонный к «психическому автоматизму», постоянно обнаруживает в своей душевной жизни однообразие упорно повторяемых им переживаний. У детей третьей группы склонность к психическому автоматизму ярче всего выразилась в обилии упорных иллюзий при тахистоскопических опытах. Однажды сделав неверную догадку при мимолетном восприятии, они с трудом отрешались от нее даже тогда, когда восприятие много раз повторялось и время его значительно увеличивалось. Такие упорные иллюзии у детей этой группы замечались в 53 % всех случаев наблюдавшихся нами восприятий, между тем как у детей первой и второй группы их замечалось только около 27 %. Подобного же рода явления психического автоматизма обнаружили и при повторении фраз, несколько минут тому назад составленных самим ребенком. При этих повторениях очень редко (в среднем, только в 3 % всего повторяемого материала) замечалась замена одних слов другими. Обыкновенно же слова или забывались или повторялись буквально, между тем как дети первой группы, при подобного же рода опытах, заменяли другими словами около 14 % воспроизводимого материала, а дети второй группы — около 11 %.

У ребенка, отнесенного нами к четвертой группе, который при чтении направлял свое внимание на чисто словесные образы, в общем, характер интеллекта, по моим наблюдениям, приближался к особенностям второй группы с той разницей, что у него оказалось большее

развитие словесных ассоциаций (он свободно заканчивал все 10 фраз и в 8 случаях из 10 по данному слогу строил слово).

Желая проследить связь только что отмеченных особенностей детской психики со всей личностью данного ребенка, я просил одну из воспитательниц детского дома, откуда были взяты наблюдаемые мною дети, дать мне фактически обоснованную характеристику всех этих детей.

Сравнение результатов наших опытов с этими характеристиками показывает, что душевные качества отдельных групп детей, выдвинутые нашими экспериментами, являются для них типичными и по наблюдениям воспитательницы. Дети первой группы описываются ею как наиболее самостоятельные, любознательные и обладающие своим маленьким, нередко довольно замкнутым, мирком. Дети второй группы описываются как слабо развитые в умственном отношении и лишенные склонности к собственному почину в действиях и суждениях. Наконец, среди третьей группы отмечаются дети особенно упрямые, трудные в воспитательном отношении, на которых, впрочем, возможно влиять, если подойти к ним в подходящий момент.

Из всего этого видно, что основной характер чтения ребенка находится не только в самой тесной связи с общим уровнем его умственно-го развития, но и с общим строем его личности.

Этот вывод заставляет нас серьезно задуматься над основами обучения чтению. Нельзя смотреть на это обучение как на какую-то совершенно особую задачу, которая может быть выделена из общего плана воспитания. Развитие процесса чтения идет совместно с развитием всей личности ребенка. И трудности в его усвоении связаны с трудностями общего развития его душевной жизни.

Как надо учить детей грамоте?

Известно, какое серьезное значение при всяком процессе обучения имеет его начало. Первые шаги в известном направлении, первая установка внимания человека по отношению к определенной работе оказывают часто очень сильное влияние на последующие успехи. Недаром давно уже признано, что учить сначала легче, чем переучивать. Поэтому и первые приемы, употребляемые при обучении ребенка грамоте, следует всегда обсуждать не только с узко-методической, но и общепедагогической точки зрения. Начиная обучать ребенка чтению, мы в первый раз даем ему в руки книгу, — и нашей обязанностью является установить в сознании ребенка правильное отношение к самому процессу чтения.

Процесс осмысленного чтения может быть определен как процесс догадки, то есть угадывания слов и мыслей по символизирующим их буквам. А если так, то и обучение чтению должно сводиться к извест-

ного рода упражнению в этих процессах угадывания, в специальном изождении тех видов ассоциационной деятельности, которые в данном случае требуются. Обучая читать ребенка, мы прежде всего должны показать ему, что его работа в данном случае — не работа пассивная, что слова не прямо, так сказать, вливаются в его голову со страниц книги, но до известной степени рождаются из его собственной головы. Ставя ребенка на эту точку зрения, мы в то же время должны постараться внушить ему, что хотя процесс чтения есть процесс угадывания, однако это угадывание должно быть не случайным. Оно должно совершаться под определенным контролем известных внешних данных и таким образом становиться угадыванием наверняка. Сверх того, при первых уроках грамоты мы должны помнить, что существуют известные общедидактические требования, которые надо признать обязательными при всяком обучении, а следовательно, и в этом случае. Главнейшими из этих требований являются целостность материала, предлагаемого для восприятия ученика, осмысленность его и возможная активность внимания учащихся.

При обычных способах обучения детей чтению все эти требования резко нарушаются. Детей учат читать на отдельных, случайно подобранных словах и на таких же случайных, бессвязных и неинтересных фразах. Исходным пунктом при обучении чтению обыкновенно берется упражнение в запоминании или отдельных букв или их сочетаний, причем обыкновенно совсем не дается простора активному вниманию самого ученика. «Смотри хорошенько в книгу! Сам не придумывай!» — вот основное правило, господствующее при начале обучения грамоте. Догадливость ребенка, его воображение при таком методе обучения обыкновенно спят. Он начинает вяло и пассивно относиться к своей работе. Обучение чтению затягивается на многие недели и превращается в работу, представляющую мучительную обязанность и для ученика и для учителя.

Каким же образом возможно осуществить при обучении грамоте указанные общедидактические требования? При помощи каких приемов возможно естественно втянуть ребенка в тот процесс чтения, который замечается у грамотного взрослого?

Ценным указанием в этом отношении нам могут служить те случаи практической жизни, когда, желая обучить ребенка какому-нибудь делу, его постепенно втягивают в определенную практическую работу, поручая ему сначала делать что-нибудь очень несложное, доступное его силам, и постепенно, по мере роста его понимания и навыков, осложняя данную ему задачу. Маленькая девочка старается помочь матери при уборке комнаты. Ее фактическая помощь, конечно, ничтожна. Однако

малютка сознает себя участницей какого-то сложного дела, которое в целом пока еще ей не по силам. Но постепенно ее участие в этом деле становится все более и более заметным, и наконец она превращается в опытную хозяйку. Подобного же рода процесс должен происходить и при обучении чтению. Ребенок должен начать учиться чтению, читая вместе с учителем. При этом его участие в процессе чтения должно быть сначала очень скромным. На первых порах оно может ограничиться даже прочтением одной только буквы. Но, исполняя свою небольшую задачу, ребенок должен чувствовать ее отношение ко всему сложному процессу чтения. По мере роста понимания и навыка ребенка, по мере накопления у него специальных знаний, его участие в процессе чтения должно становиться все более заметным. Учитель должен предоставлять ему в этом совместном чтении все больше и больше места. Материал для первоначального чтения должен быть подобран так, чтобы ребенок, настраиваясь на процесс догадки, получал в то же время понимание внутренней стороны процесса чтения. Для этого необходимо, чтобы первая буква, усваиваемая ребенком, была предложена ему при таких обстоятельствах, которые невольно заставили бы его обратить внимание на значение буквы как символа звука, входящего в состав определенного слова. В качестве примера одного из рассказов, которыми можно было бы воспользоваться для первого урока грамоты, приведу следующий.

На Рождество бабушка устроила елку для своих внучат. На елку повесили красивые коробочки, пряники, золоченые орехи и свечи. Свечи зажгли, и елка засияла. Весело было детям. Они прыгали вокруг елки, пели, бегали.

Вдруг бабушка велела принести какую-то большую корзину. Эта корзина сверху была закрыта белой скатертью. Дети подбежали и стали с любопытством смотреть на корзину.

— Бабушка! что там у тебя спрятано?

— Стойте смирно! Я вам приготовила подарочки.

Дети завизжали от радости, но скоро затихли и с нетерпением ждали, что будет дальше.

— Подойди сюда, Танюша, — сказала бабушка своей самой маленькой внучке. — Отгадай-ка, что я тебе подарю!

Танюша радостно улыбнулась и не знала, что ответить.

— Я тебе подарю новую кук...

— Куклу! — вскрикнула Танюша.

— Верно! Отгадала, моя умница, — сказала бабушка и вынула из корзины большую куклу с длинными белокурыми кудрями, розовыми щечками и в голубом платье. Кукла умела открывать и закрывать глазки.

— Ну, а теперь ты, Ваня, отгадай свой подарок, — обратилась бабушка к маленькому внуку. — Ты я знаю, все в солдаты играть любишь. И я тебе купила отличный бара...

— Барабан! Барабан! — закричал Ваня. Бабушка вынула из корзины барабанчик.

— А Варя, — сказала она, — я подарю лошадку и коляску...

— Коляску! — крикнула Варя.

Бабушка дала ей красивую лошадку, запряженную в колясочку. Теперь очередь осталась за Колей.

— Я знаю, — сказала бабушка Коле, — ты все бегать любишь. Я тебе подарю мячик и еще одну игрушку. Отгадай какую! Я тебе подсказку: о...

— Ослика! — воскликнул Коля.

— Нет, — сказала бабушка, — с осликом много не побегаешь. Подумай еще: о... Коля никак не мог догадаться. Тогда бабушка улыбнулась и сказала: «Вот посмотри, я тебе нарисую это о, а ты тогда догадайся, что я тебе подарю». Бабушка нарисовала на бумаге:

О

Ну, теперь догадайся: я тебе подарю о... — Обруч! — крикнул и засмеялся. Ему было очень приятно получить обруч.

Этот рассказ составлен таким образом, чтобы обратить внимание ребенка на характерные черты внутреннего процесса чтения, то есть на пользование буквами как символами, по которым можно догадаться об известных звуках, входящих в состав определенных слов. При этом до известной степени в сознании ребенка устанавливается и понимание того значения, которое в процессе чтения имеет контекст речи (то есть связь данного места с предшествующим и последующим содержанием текста). Слушая первые примеры неоконченных слов, данных в этом рассказе, ребенок легко предвидит их окончание и даже сам начинает невольно оканчивать эти слова. Последнее неоконченное слово рассказа (обруч) намеренно дается при таких условиях, которые затрудняют его легкое отгадывание. Перед сознанием ученика вырастает загадка. Для разрешения этой загадки ему дается первая буква. Сходство, существующее между внешним видом этой буквы и обозначаемым ею образом, вместе с тем напряженным вниманием, которое вызывается в ребенке как предшествующим сознанием трудности задачи, так и пробужденным стремлением разрешить ее, способствует легкому и прочному усвоению этой буквы.

Но ассоциацию, созданную между буквой «О» и словом обруч, надо расширить. Ребенок должен понять, что «О» обозначает не только начало слова обруч, но определенный звук, который может встречаться и в других сочетаниях. Это опять также надо выяснить наглядно, на

примере, обращаясь к связному и осмысленному материалу. Для той цели мы можем, например, воспользоваться следующим небольшим рассказом.

«Оля очень любила свою большую собаку. Хорошая собака никогда ни обижала маленьких детей. Оле часто хотелось узнать, такая ли она большая, как эта собака. Она становилась рядом с собакой, прислоняла свою голову к мохнатой шее своего друга и радостно кричала:

— О! Какая я большая!»

После этого детям предлагают посмотреть на картинку, изображающую девочку рядом с собакой, и прочесть, как закричала Оля. Таким образом, ребенок, зная только одну букву, уже пользуется ею для чтения.

Подобным образом на первых же уроках обучения чтению легко может быть усвоено еще несколько букв. В составленной мною книге для первоначального обучения чтению «Пора читать» дается несколько несложных рассказов, слушая которые, ребенок, незаметно все более втягиваясь в понимание процесса чтения, усваивает буквы: «ш», «ж», «с», «а», «у».

Почему для начала обучения чтению взяты именно эти, а не другие буквы?

Подобного рода вопрос, который нередко выдвигается на первый план в разных методиках обучения грамоте, я считаю далеко не существенным. Порядок изучения букв должен прежде всего определяться тем, насколько удобно ту или другую букву сделать исходным пунктом для ассоциационного процесса, определяющего понимание данного слова. А это зависит, в значительной степени от изобретательности самого учителя. Удастся ему для этой цели воспользоваться прежде всего буквой «ш» или «ж» — прекрасно! Удастся подобрать более выразительный и близкий для понимания материал с другою буквой — еще того лучше! В этом отношении мы должны быть более свободны. Мы должны понимать, что ребенок, начинающий читать, уже должен владеть речью. Иначе и учить читать его еще не стоит. Пускай сначала поучится говорить и понимать звуки чужой речи. Это основное условие, очевидно, забывается теми методиками, которые тратят много усилий на установку соответствия между порядком букв, предлагаемых ребенку при обучении его чтению, и порядком звуков, произносимых им в то время, когда он только начинает лепетать. В данном случае мы имеем два совершенно несравнимых между собою процесса. Учиться чтению — не то же, что учиться говорить. И главная трудность обучения чтению состоит не в том, чтобы произносить звуки, обозначаемые буквами. Человек может очень отчетливо повторять все звуки, обозначаемые алфавитом, и все-таки не уметь читать.

Для более легкого запоминания самой буквы и связи ее с определенным звуком целесообразно пользоваться, в начале обучения, сопоставлением этой буквы с какими-нибудь хорошо известными предметами. Такими приемами и до сих пор, как известно, нередко пользовались в разных букварях; для запоминания буквы «а» рядом с нею рисовался арбуз или аршин, рядом с «б» — бочка или бревно, и т. д. Но во всех этих случаях между буквой и предметом, название которого начинается с этой буквы, устанавливается совершенно внешняя и случайная связь, которая до некоторой степени облегчая запоминания отдельных букв, несомненно, тормозит самый процесс дальнейшего чтения. Изображение предмета, помогающее запомнить значение буквы, все время представляется ребенком как что-то существующее наряду с этой буквой и совсем на нее непохожее. Эти совершенно посторонние образы при дальнейших попытках чтения могут только мешать начинающему читателю, отвлекая его от той работы воображения, которая ему в данном случае необходима. Ребенку надо прочесть и понять слово «баня», а он, разбирая эти буквы, для чего-то должен вспомнить бочку, арбуз, нож и яблоко! Правда, нас утешают тем, что скоро все эти вспомогательные образы забудутся ребенком и он будет, глядя на букву, просто вспоминать один нужный ему звук. Так не лучше ли с самого начала избегать таких приемов обучения, которые становятся безвредными только тогда, когда об них исчезнет всякое воспоминание! Связывание букв с образами отдельных предметов, напоминающих ребенку о соответствующем звуке, целесообразно только в таком случае, если эти образы можно слить с образом самой буквы так, чтобы самая буква казалась ребенку изображением предмета, связанного с известным звуком. Подобный прием не создает в будущем серьезных затруднений при связном процессе чтения и скорее приведет к естественному процессу быстрого сочетания звуков в целое слово. Выражаясь научным языком, при первоначальном запоминании букв, в качестве вспомогательного средства, несравненно предпочтительнее пользоваться ассимиляциями, чем ассоциациями. Когда я смотрю на своего знакомого и, наряду с ним, вспоминаю ту комнату, где я его видел, или его фамилию, — это «ассоциация», так как вспоминаемый мною образ (комната, фамилия) сознается мною наряду с данным восприятием. Когда же я, вглядываясь в лицо этого знакомого, узнаю в нем того человека, которого я встречал раньше, то это — «ассимиляция», так как прежнее воспоминание сливается с данным восприятием. Рассказы, предложенные в моей книге «Пора читать» для усвоения букв «ш», «ж», «с», «а», «у», «я», все направлены к тому, чтобы ассимилировать внешнее очертание данной буквы с определенным предметом, восприятие которого опять-таки было связано с определенным звуком.

После того как ребенок усвоил себе первые 7–8 букв и практически, незаметно понял, что буква есть условный знак, обозначающий тот или другой звук, можно позаботиться о том, чтобы это его понимание приняло более определенную форму. Для этого ребенку можно прочесть какой-нибудь рассказ, где его внимание обращалось бы на звуки, а вместе с тем встречалось бы и самое слово «звук». Для этой цели в моей книге «Пора читать» дается рассказ про слепого, который по звукам узнает, что делается кругом него. Когда ребенок отдал себе ясный отчет в том, что называется звуком, можно предложить ему припомнить разного рода звуки, обозначаемые отдельными буквами: какой звук слышится, когда задувают свечу? Какой звук слышится, когда спят и сильно дышат во сне? И так далее.

Подготовив таким образом внимание ребенка, ему показывают картинку, изображающую, например, девочку, задувающую свечку, и, указывая затем на букву «ф», спрашивают: какой звук слышится, когда задувают свечу? Так, значит, это какая буква? Как она называется?

Дальнейшая ступень в процессе обучения чтению должна заключаться в том, чтобы помочь ребенку овладеть восприятием целой группы букв, как символа целого слова. В направлении этой работы нам могут дать ценные указания тахистоскопические опыты, о которых упоминалось выше. Изучая при помощи тахистоскопа процесс восприятия написанных или напечатанных слов, мы видим, что для прочтения слова обыкновенно не требуется восприятия всех входящих в его состав букв. Обыкновенно мы, восприняв фактически только некоторые части их, сразу прочитываем все слово. Но при этом нередко является уверенность, что все буквы, входящие в состав данного слова, были нами восприняты. Руководствуясь этим, можно весь процесс обучения чтению в его дальнейшей ступени построить так, чтобы он постепенно переходил в самообучение. Ребенок знает уже несколько букв. Он понимает, что по буквам можно догадываться о звуках, а что отдельные звуки, в свою очередь, могут напоминать нам слова. Опираясь на эти знания ребенка, можно таким образом подбирать предлагаемые ему слова, чтобы он, обращая преимущественное внимание на знакомые буквы, сам быстро догадывался о значении других, незнакомых букв, входящих в состав этого слова. Конечно, первоначальные упражнения в отгадывании новых букв должны быть обставлены с особенной осторожностью в смысле предварительной подготовки внимания. Данная задача должна быть до такой степени облегчена ребенку, чтобы он даже сам не чувствовал одолеваемой им трудности.

В качестве подготовительного приема для этих упражнений в моей книге для обучения чтению предлагается особый рассказ («Сказочка-

недосказочка»), побуждающий ученика все время догадываться о целом слове по его началу («Медведь громко зары... Но человек не испу...»). После этого детям говорят: «Теперь отгадайте сами новую букву». Показывается таблица, на которой жирным шрифтом напечатаны две известные детям буквы «СО» и рядом с ними неизвестная детям буква «Н», отпечатанная более бледным шрифтом. При этом детям говорится: «Слушайте. Я сегодня ночью очень хорошо спал и видел приятный... (после этого указывают на сочетание букв: СОН)... Читайте: что я видел, когда спал? Я видел приятный...»

Когда дети уже прочли слово «сон», можно предложить им в отдельности назвать все три буквы этого слова (что в этот момент обучения, достигается обыкновенно совершенно легко). Когда буква «н» таким образом выделена, детям дается слово, в котором «н» стоит уже на первом месте. Если в начале неизвестное заучивалось в связи с известным, незаметно к нему примыкая, то теперь на нем возможно сосредоточить особенное внимание, чтобы лучше закрепить в памяти.

В таком направлении работа идет и дальше, с той только разницей, что помощь, оказываемая детям учителем, становится со временем все меньшей и меньшей. Сначала текст, читаемый учителем, значительно больше тех немногих слов, которые приходится разобрать ребенку. Затем задача учителя ограничивается тем, что он только направляет внимание ребенка, предлагая ему иногда вопросы, наводящие на правильное понимание читаемого слова. Наконец, учитель только следит, как ученик сам разбирается во всем тексте, не смущаясь даже тем, что там среди знакомых букв иногда попадаются и незнакомые. Перечитав несколько раз подобного рода текст с незнакомыми буквами, ребенок потом начинает легко отличать их от других и связывать их с определенным звуком. Догадаться самому о значении новой буквы для активно работающих детей составляет несомненное удовольствие. И буква, понятая при таких условиях, обыкновенно прочно запоминается.

При пользовании описанным методом совершенно устраняется та практическая трудность, которая в методиках называется «слиянием звуков». Заставляя с самого начала понимать процесс чтения, как процесс догадки, мы сразу обращаем внимание ребенка на внутреннюю сторону чтения. От него требуют не механического сочетания отдельных букв, одна за другою входящих в его сознание, а воспроизведение по известным признакам сразу целых слов, уже существующих в его памяти в форме чего-то цельного и слитого.

Старые методики, предлагавшие сначала научить ребенка связывать с отдельными буквами определенные звуки, а затем переходившие к «слиянию» этих звуков в отдельные слова, не учитывали того громад-

ного значения, какое в процессе чтения имеет активное воображение ребенка. Ребенку нечего учиться «сливать звуки в целое слово», так как эти звуки, слитые в слово, давно уже существуют в его памяти. Ему надо только уметь их вовремя воспроизвести. Учитель должен понять, что основа успеха процесса чтения находится не вне ребенка, а в нем самом, в его догадливости и воображении. «Слияние звуков в слово» происходит не на кончике языка ребенка, а в его голове.

Приходилось встречать старых методистов, которые наивно думали, что «сливать звуки в целое слово» детям мешают те паузы, которые они делают, называя отдельные буквы и не умея узнать в них целого слова. Детям в таком случае нередко говорилось: «Да ты поскорее читай!» Думали, что если сократить промежутки между звуками, то эти звуки сами собою сольются в слово. Однако часто и такой прием ничего не давал. Ребенок торопился, давился, повторяя звуки с самой большой быстротой, и все-таки они у него не сливались! Очевидно, здесь дело не в скорости произношения, а в другом качестве переживаемого ребенком душевного поиска. Наши наблюдения над детьми, обучающимися читать, показывают, что как раз дети, не умеющие «сливать звуков в целые слова», читают быстрее тех, которые умеют это делать, и что со временем, научаясь осмысленному чтению, эти дети начинают читать медленнее.

По моим наблюдениям, применение описанного мною метода очень быстро втягивает детей в понимание психического механизма чтения. Но если бы даже этот метод, по сравнению с другими, требовал и более продолжительного времени для своего применения, все-таки, мне кажется, мы должны были бы признать за ним решительное преимущество именно потому, что самый процесс обучения по этому методу дает упражнения таким сторонам душевной жизни ребенка, на развитие которых должно быть направлено внимание всякого учителя. Процесс обучения чтению в данном случае не является какой-то специальной технической задачей, по необходимости вторгающейся в область обучения, но стоит в органической связи с основными задачами дидактики.

Строя обучение чтению на упражнении в ассоциационных процессах и специальных задачах, направленных на вызов работы внутреннего внимания, мы этим самым ставим успех обучения чтению в прямую зависимость от общего развития ребенка. Обучая детей грамоте, мы постоянно должны считаться с кругом их наличных представлений, с господствующими интересами и запасом хорошо известных ему слов. Поэтому прежде, чем приступить к чтению детям того или другого рассказа, вводящего их в понимание процесса грамоты, учитель должен убедиться, что память и воображение детей действительно достаточно подготовлены к восприятию того, что им будет предложено. Возьмем для примера хотя

бы самый первый рассказ, который дается в моей книге «Пора читать». Чтобы его понять, дети должны обладать довольно большим запасом представлений и слов. Они должны иметь некоторое представление о том, что такое елка, корзина, скатерть, кукла, коляска, ослик, барабан, обруч. Они должны понимать, что значит: устроить, красивый, отгадать, вести, спросить, ответить, догадаться и т. д. Прежде чем приступить к уроку, учитель должен устроить с детьми несколько подготовительных бесед, в которых можно было бы убедиться, что они понимают значение этих слов. Можно расспросить детей, видели ли они елку? Есть ли у них игрушки? Не знают ли, какие бывают игры? Видели ли барабан? Умеют ли бегать с обручем? Можно при случае принести детям обруч и научить их бегать с ним, и т. д. Только обогатив предварительно память ребенка необходимыми впечатлениями, можно надеяться достигнуть успешного понимания им нашей речи.

В заключение замечу, что, вопреки очень распространенному в настоящее время обычаю — одновременно начинать обучение детей чтению и письму, я считаю более целесообразным обучение письму несколько отдалить. Конечно, ничего нельзя возразить против того, если детям предлагают рисовать изученные ими буквы, но планомерное обучение письму в собственном смысле слова требует упражнений, построенных совсем по другому плану, чем те, которые должны лечь в основу обучения чтению. В моем плане порядок букв, усваиваемых при обучении чтению, определяется связью данных букв с теми представлениями, которые на известной ступени обучения легче всего могут быть возбуждены у ребенка, между тем как порядок букв, как материал для упражнений в письме определяется внешней формой этих букв и сравнительной легкостью тех движений, которые требуются для их начертания. В конце моей книги «Пора читать» сделана небольшая попытка подбора фраз с буквами, постепенно усложняющимися по своей внешней форме и потому представляющими собою все более и более трудный материал для списывания.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие трудности испытывают дети при овладении письмом, чтением и счетом?
2. Перечислите группы психологических причин трудностей при обучении письму, чтению и счету.
3. Охарактеризуйте основные отличия письменной речи от речи устной.
4. Каковы особенности математического мышления?
5. Обоснуйте мысль А. П. Нечаева о том, что обучение ребенка чтению должно идти совместно с развитием всей личности ребенка.

Тема 14

Способы выявления и психологической коррекции трудностей в обучении

Психограмма как способ выявления конкретных причин трудностей в обучении.

Психодиагностические таблицы и основные принципы их построения.

Фрагменты психодиагностических таблиц для выявления причин трудностей при обучении русскому языку, чтению и математике.

Основные понятия для усвоения

Психограмма — графическое представление результатов психодиагностического обследования по всем использованным методикам с целью наглядного выявления наиболее существенных недостатков в когнитивном развитии учащегося.

Психодиагностическая таблица — средство психологической диагностики, позволяющее с учетом различных уровней детерминации описать когнитивные или личностные (поведенческие) трудности в обучении и с помощью содержащихся в таблице указаний на психологические задания эффективно установить их причины и осуществить коррекцию.

Важным этапом работы по устранению причин школьных трудностей учащегося является практическое нахождение той конкретной причины (или тех конкретных причин), которая у данного ученика вызывает ту или иную учебную трудность. Во введении уже отмечалось, что в своей практической работе психолог, опираясь на имеющиеся у него широкие знания о возможных причинах, приводящих к возникновению различных когнитивных или поведенческих трудностей школьников, формирует в своем сознании некоторый интеллектуальный конструкт, содержащий многозначные соотношения между имеющимися внешними проявлениями трудностей и их внутренними причинами. Теперь на следующем этапе работы выступает необходимость проверки всех выдвинутых в данной конкретной ситуации гипотез о вероятных причинно-следственных связях, обуславливающих возникновение данной трудности.

Психодиагностическая работа в этих случаях может быть осуществлена следующими двумя способами — с помощью *психограммы* и *психодиагностических таблиц*.

Задача **первого способа** — с помощью составления психограммы — состоит в том, чтобы выявить наиболее «западающий», отстающий по степени сформированности показатель общего психологического развития школьника, который, по всей вероятности, и является главной причиной школьных неудач ребенка. Сделать это можно, наглядно, графически представив все результаты психодиагностического обследования ученика и выявив тот (или те), который свидетельствует о низком уровне его сформированности. Именно на развитие этого показателя, на повышение уровня его сформированности и должны затем быть направлены коррекционные воздействия. Построение в этом случае психограммы весьма близко к тому, что было предложено в 1910 году Г. И. Россоломо, названное им «психологическим профилем».

Рассмотрим на конкретном примере, как можно выявить причины трудностей в обучении у слабоуспевающих школьников с помощью **психограммы**.

Прежде всего, отметим, что многообразие причин школьной неуспеваемости затрудняет их выявление. В большинстве случаев в работе со слабоуспевающими школьниками учитель выбирает традиционный способ работы — дополнительные занятия, состоящие в повторении пройденного учебного материала или повторном объяснении нового. При этом чаще всего такие дополнительные занятия проводятся сразу с несколькими отстающими учащимися. Однако, как показывает опыт, эта работа, требующая большой затраты времени и сил, оказывается бесполезной и не дает желаемого результата.

Для того чтобы работа со слабоуспевающими учениками стала эффективной, надо, прежде всего, выявить конкретные психологические причины, мешающие полному усвоению знаний каждым учеником. Психологической причиной низкого усвоения знаний часто является недостаточность развития мыслительной деятельности школьника, в частности таких основных ее операций, как анализ и синтез, слабое развитие регуляторных процессов интеллектуальной деятельности. Кроме того, учителю следует учитывать особенности психомоторного (двигательного) развития слабоуспевающих школьников, то есть их способность к тонкой двигательной координации.

Слабоуспевающие школьники, в отличие от хорошо успевающих, характеризуются неравномерностью развития отдельных показателей интеллектуальной и двигательной сфер, что и является в большинстве случаев причиной их отставания в учебе. Система учебно-коррекционных

воздействий и должна быть направлена в первую очередь на устранение выявленных недостатков, при этом опираться следует на те стороны познавательной деятельности, которые у данного учащегося развиты лучше.

Какие же стороны психической деятельности слабоуспевающих учащихся следует исследовать? Приведем описание проведенного нами исследования (Локалова Н. П., 1992).

В первую очередь, мы исходили из важной роли операций анализа и синтеза в процессе усвоения знаний, так как степень развития этих операций в значительной мере определяет продуктивность запоминания и мышления. Продуктивность памяти зависит от степени вовлечения мыслительных операций анализа и синтеза в процесс запоминания. Мы изучали как произвольную, так и произвольную память. Произвольная память изучалась как опосредствованная процессами мышления (методика «Пиктограммы», № 1), а произвольная память рассматривалась как результат мыслительной обработки воспринимаемого материала (методика «Картинки», № 2).

От степени развития у учащегося аналитико-синтетической деятельности мозга зависит, в какой степени ученик способен анализировать воспринимаемую информацию, затем интегрировать (объединять) ее и на этой основе формировать целостное представление об изучаемом материале. Эта сторона интеллектуальной деятельности изучалась с помощью разработанной нами методики «Лабиринт» (№ 3), в которой на основе мышечно-кинестетических ощущений у испытуемых формировался образ воспринимаемого объекта.

Следующей причиной школьной неуспеваемости может являться недостаточная сформированность процессов саморегуляции интеллектуальной деятельности, проявляющаяся в неумении подчинять свою деятельность поставленной задаче, правилу, инструкции. Эта сторона психической деятельности изучалась с помощью методик «Палочки» (№ 4) и «Домик» (№ 5). И, наконец, выявлялась степень развития умения тонкокоординированно управлять микромоторикой (методика «Змейка», № 6).

Были выбраны 19 школьников III класса со средним баллом успеваемости по основным дисциплинам от 2,25 до 3,5 балла.

Несмотря на то что эти ученики в целом справились с заданиями хуже, чем их одноклассники, однако некоторые слабоуспевающие школьники выполнили отдельные задания на уровне хорошо успевающих учащихся. Эти данные еще раз подтвердили наше предположение о неравномерности развития отдельных сторон психической деятельности у этих детей. Наряду с недостаточным развитием одних психических процессов наблюдалось удовлетворительное или даже хорошее развитие других.

Именно этот вывод обнадеживает и делает весьма перспективной работу со слабоуспевающими детьми, в ходе которой опора должна осуществляться на психические процессы, получившие свое наилучшее развитие. Поэтому специальные занятия с отстающими школьниками не должны проводиться в виде традиционных дополнительных занятий. Они, прежде всего, должны состоять из специально подобранных развивающих заданий, составленных на неучебном материале, и направленные на формирование тех сторон и качеств психической деятельности, которые в значительной степени определяют низкую эффективность их учебного труда. Совершенно очевидно, что такие развивающие упражнения надо подбирать индивидуально для каждого слабоуспевающего ученика с учетом его психического развития. Только такие дополнительные занятия принесут пользу ученикам и повысят успешность их учебы.

На конкретных примерах рассмотрим полученные в нашем исследовании результаты. В обследованной нами группе были выделены ученики, показавшие по сумме всех методик лучший, средний и низкий результаты. На схеме представлены психogramмы трех учащихся (рис. 3). По оси абсцисс обозначены номера использованных методик. Ось ординат обозначает 100-процентную линию правильного выполнения каждого из заданий. В случае полного и качественного выполнения всех заданий психogramма ученика должна полностью совпасть с этой линией. Линия выше 100-процентной линии — баллы за качество выполнения заданий, ниже — процент правильного выполнения. Любое отклонение в ту или другую сторону от 100-процентной линии является свидетельством неблагополучия в данной области психической деятельности школьника. Значит, именно эти психические процессы и требуют коррекционных воздействий учителя.

Рассмотрим полученные графики. График ученика Максима Д., показавшего лучшие результаты, говорит о хорошем развитии у него аналитико-синтетической деятельности (3) и способности к саморегуляции интеллектуальной деятельности (4). Достаточно высок уровень развития произвольной (1) и непроизвольной (2) памяти, тесно связанные с хорошо развитыми мыслительными процессами. Результаты Максима, имеющего балл успеваемости 3,25, находятся на одном уровне с результатами хорошо успевающих учащихся с баллом от 4,5 до 5,0. По-видимому, причиной низкой успеваемости является неумение точно выполнять действия по образцу, заданному в наглядном плане, по подражанию, неумение планировать свои действия и соотносить их с образцом (5). Зрительно-моторная координация, характеризующая степень самоконтроля двигательной деятельности (6), находится на достаточно высоком уровне.

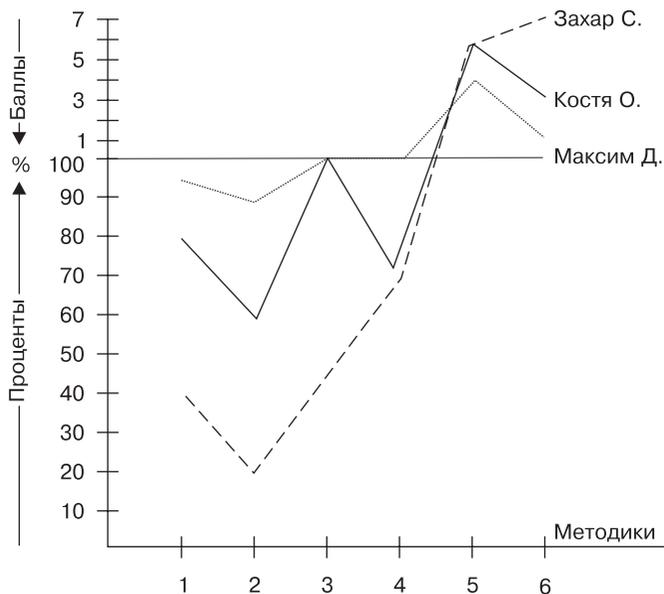


Рис. 3. Психограммы учащихся

Итак, изучив отдельные стороны интеллектуальной деятельности Максима Д., можно рекомендовать для индивидуальной работы с ним упражнения по точному копированию различных по сложности зрительных рисунков, требующих, кроме того, значительного произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации.

График ученика Кости О. отражает хорошее развитие процессов анализа и синтеза (3), что само по себе очень важно и на что следует опираться при коррекционной работе с ним. Однако при таких хороших предпосылках у мальчика недостаточно продуктивно работает память (1, 2). При запоминании основная нагрузка у Кости приходится на механическую память, которая не обеспечивает высокую эффективность процессов запоминания. Следовательно, коррекционная работа с ним должна состоять в развитии его мыслительной деятельности, прежде всего в формировании умения пользоваться приемами опосредованного запоминания.

Кроме того, у Кости, судя по полученным результатам, слабо развиты регуляторные процессы, он не умеет подчинять свою деятельность поставленной задаче, следовать заданной инструкции, выполнять действия по образцу (4, 5). Именно это должно быть содержанием формирующих и постепенно усложняющихся развивающих упражнений.

Наконец, третий испытуемый Захар С. имел средний балл успеваемости 2,25. У мальчика имелись определенные психологические причины, объективно приводящие к стойкой школьной неуспеваемости. Так, на графике отмечена недостаточность развития процессов анализа и особенно процессов синтеза (3), что отрицательно сказывается на продуктивности произвольного и произвольного запоминания, на осмысливании учебного материала. Достаточно низкая степень саморегуляции как интеллектуальной (4), так и двигательной деятельности (6), неумение точно следовать инструкции учителя, анализировать и воспроизводить задания по образцу — вот тот комплекс психологических причин, который мешает учиться Захару. Коррекционная работа с этим учеником трудна, требует большого терпения и многих усилий. Основываясь на полученных результатах, можно рекомендовать начать ее с формирования у него приемов самоконтроля.

Итак, психологическое изучение школьников с помощью психограммы позволяет выявить не только слабые стороны в их развитии, но и достаточно хорошо сформированные, опираясь на которые и следует строить коррекционную работу с ними.

Второй способ выявления причин школьных трудностей когнитивного характера состоит в использовании **психодиагностических таблиц**, представляющих собой психологический инструментарий, с помощью которого возможно существенное повышение эффективности диагностической, а впоследствии и психокоррекционной деятельности.

В составленных нами психодиагностических таблицах в интегрированном виде представлены возможные учебные трудности когнитивного характера на разных уровнях их проявления и детерминации и приведены диагностико-коррекционные психологические методики.

Такие психодиагностические таблицы, предназначенные, в первую очередь, младшим школьникам, разработаны для каждого основного в начальных классах учебного предмета (русский язык, чтение, математика). В каждом случае мы стремились как можно полнее перечислить возможные причины, приводящие к возникновению данной учебной трудности. Таким образом, еще до начала практической работы с учащимся школьный психолог или учитель, пользуясь предложенными нами психодиагностическими таблицами, располагает «веером» возможных причин конкретной трудности у данного ученика и описанием конкретных психологических методик для их изучения.

Приведем небольшие фрагменты психодиагностических таблиц по русскому языку, чтению и математике. (Полностью таблицы см.: Н. П. Локалова, 2007.)

Психодиагностическая таблица 1
Трудности при обучении русскому языку: причины, диагностика, коррекция

Внешние проявления трудностей	Уровни детерминации (причины)			Задания для психодиагностики и коррекции	Рекомендации
	Уровни педагогический	психологический	психофизиологический		
Пропуск букв гласных, согласных, слогов, недописывание слов и предло-жений (например, «трава» вместо «кродил», «трава», «кродил», вместо «крокодил», «живт» вместо «живет», «слт» вместо «сидит», «красны» вместо «красный», «набухл» вместо «набухли», «слад» вместо «склад»)		Недостаточность звукобуквенного анализа		22	
		Неустойчивость внимания		5	
			Сниженная работоспособность		Шадящий режим (снижение учебной нагрузки, введение «разгрузочного» дня)
				100	Повысить концентрацию внимания, усилить самоконтроль, обеспечить удобный темп работы

Внешние проявления трудностей	Уровни детерминации (причины)			Задания для психодиагностики и коррекции	Рекомендации
	Уровни педагогический	психологический	психофизиологический		
Перестановка букв и слогов в словах, (например, «взял» вместо «взял», «переписал» вместо «переписал», «уманя» вместо «умная», «бывор» вместо «выбор», «спетени» вместо «степени»)		Недостаточность зрительного анализа		3–5, 25, 30, 34, 48	
		Недостаточность звукобуквенного анализа		22	Консультация логопеда при недостатках произношения
Предвосхищение (антиципация) букв («покловок» вместо «поплавок»)		Неустойчивость произвольного внимания		2	
	Недостаточное артикулирование записываемого материала				Четкое прошептывание слова перед его написанием
		Недостатки в развитии звукового анализа		22	

Продолжение ⇨

Психодиагностическая таблица 1 (продолжение)

Внешние проявления трудностей	Уровни детерминации (причины)			Задания для психодиагностики и коррекции	Рекомендации
	педагогический	психологический	психофизиологический		
			Холерический темперамент (слишком быстрый темп письма)		Замедлить процесс письма, предлагая каждую букву писать два раза
		Недостаточное развитие процессов зрительного анализа		1, 3–5, 25, 30, 34, 48	
		Недостаточность процессов самоконтроля		9, 10, 40	
* (полная таблица содержит анализ 47 трудностей)	*	*	*	*	*

Психодиагностическая таблица 2
Трудности при обучении чтению: причины, диагностика, коррекция

Внешние проявления трудностей	Уровни детерминации (причины)		психофизиологический	Задания для психодиагностики и коррекции	Рекомендации
	педагогический	психологический			
Затруднения при слиянии звуков в слоги, слогов в слова		Низкий уровень синтеза звуковых элементов		56	Развивать «угадывающее» чтение как угадывание наперняка по контексту
		Недостатки в развитии звукобуквенных ассоциаций		36	
	Недостаточное знание букв алфавита			12–14, 30	
«Зеркальное» чтение (чтение слов справа налево)	Не усвоены понятия «звук» и «буква» и их соотношение				Отработать понятия «звук» и «буква»
	Несформированность односторонности считывания слева направо			6, 68	

Продолжение ⇨

Психодиагностическая таблица 2 (продолжение)

Внешние проявления трудности	Уровни детерминации (причины)		Задания для психодиагностики и коррекции	Рекомендации
	педагогический	психологический		
		Недостаточное развитие анализа пространственных отношений	31, 32, 67	
Торопливость при чтении, что приводит к плохому пониманию прочитанного			100	Повысить концентрацию внимания, усилить самоконтроль
	Чрезмерная автоматизация навыка чтения		74	Давать задания, требующие навыков чтения
* (полная таблица содержит анализ 31 трудности)	*	*	*	*

Психодиагностическая таблица 3
Трудности при обучении математике: причины, диагностика, коррекция

Внешние проявления трудностей	Уровни детерминации (причины)		Задания для психодиагностики и коррекции	Рекомендации
	педагогический	психологический		
Затруднения в устном счете		Не сформирован внутренний план действий	82	
	Не усвоены правила выполнения вычислений при устном счете		88	Ликвидировать пробелы в знаниях
		Недостаточная гибкость мыслительной деятельности	53	
Тугоумность, замедленный темп умственной деятельности		Индивидуально-психологические особенности темперамента (инертность нервных процессов)	100	Предоставить возможность работать в удобном темпе

Продолжение ⇨

Психодиагностическая таблица 3 (продолжение)

Внешние проявления трудностей	Уровни детерминации (причины)			Задания для психодиагностики и коррекции	Рекомендации
	педагогический	психологический	психофизиологический		
		Недостаточное развитие основных мыслительных операций (анализа, синтеза, обобщения, классификации и др.)		17, 53	
		Основательность и глубина смысловой обработки учебного материала		40, 41, 42	
	Низкий уровень освоения учебного материала				Проверить наличие соответствующих знаний
Трудности решения задач и примеров с буквенными обозначениями		Недостаточность мыслительной операции абстрагирования		47, 81	
		Недостаточное развитие процессов обобщения		17, 19, 54, 79	
* (полная таблица содержит анализ 35 трудностей)	*	*	*	*	*

Работа с данными психодиагностическими таблицами осуществляется следующим образом. Сначала в соответствующей какому-либо учебному предмету (русский язык, чтение, математика) психодиагностической таблице в столбце «Внешние проявления трудностей» нужно найти конкретную трудность данного ученика по одной из вышеназванных учебных дисциплин. Дальнейшая работа состоит в последовательной проверке с помощью предложенных психологических заданий наличия у ученика каждой из причин, отнесенных к педагогическому, психологическому или психофизиологическому уровням детерминации. Если задание выполняется учеником правильно и самостоятельно, то можно считать, что данная причина отсутствует; если же ученик самостоятельно не справляется с заданием, дает неверные ответы или допускает большое число ошибок, можно утверждать, что именно этот недостаток в его психологическом развитии и является причиной рассматриваемой трудности. На устранение этой причины и должна быть направлена затем коррекционно-развивающая работа с данным учеником. Для этого теперь уже в психокоррекционных целях следует использовать те же рекомендуемые нами задания и психологические методики или аналогичные им, но при этом активно руководя действиями ученика, разъясняя и помогая ему.

Контрольные вопросы и задания

1. Как выявляются причины учебных трудностей с помощью психогаммы?
2. Опишите структуру психодиагностических таблиц и характер работы с ними.
3. Проведите психодиагностическое обследование одного школьника с когнитивными трудностями в обучении, постройте его психогамму и по ней определите психологическую(-ие) причину(-ы) его неуспеваемости.

Раздел IV
ПСИХОПРОФИЛАКТИКА
ШКОЛЬНОЙ
НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Тема 15

Направления работы с детьми разного школьного возраста по предупреждению трудностей в обучении

Почему нужно бороться с неуспеваемостью и что значит «предупреждать неуспеваемость»?

Основные направления психопрофилактики школьной неуспеваемости.

Уроки психологического развития как способ предупреждения когнитивных трудностей школьников в обучении.

Основные понятия для усвоения

Методы обучения — последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленное на достижение определенной цели (прежде всего — на решение задач образования) посредством проработки учебного материала.

Оптимизация обучения — педагогически и психологически грамотная организация процесса обучения.

Психическое развитие — закономерный, характеризующийся внутренней логикой процесс/результат, детерминированный внутренними (созреванием мозговых структур, формированием функциональных систем) и внешними (социальными, педагогическими) факторами.

Психологическое развитие — достигнутая на базе актуального уровня психического развития степень сформированности отдельных познавательных процессов, степень зрелости мотивационно-эмоциональной, волевой, произвольно-регулятивной, аффективно-потребностной сфер.

Психопрофилактика — предупреждение отклонений в когнитивном и личностном развитии; выявление условий и факторов, негативно воздействующих на психические процессы, и предупреждение их возникновения.

Развивающая программа — теоретически обоснованная система психологических упражнений, направленно адресующихся конкретным психическим функциям с целью оказания планируемого воздействия.

Эффективность обучения — результативность обучения как с точки зрения достижений в реализации его задач, так и в степени реализации возможностей развития учащихся.

Проблема школьной неуспеваемости — одна из «вечных» проблем педагогики и психологии. Корни этой проблемы лежат в форме организации учебного процесса — классно-урочной системе обучения, предложенной еще в середине XVI века Я. А. Коменским. Когда в одну группу собираются дети хотя примерно и одного возраста, но различающиеся по своему развитию, способностям, психологическим и психофизиологическим особенностям, а обучение ведется одинаковым для всех способом, возникает непонимание у одних детей, другим же детям, наоборот, хочется более сложного материала, для одних темп работы учителя высок, для других — низок, одним детям требуется наглядная демонстрация, другим достаточно вербального объяснения и т. д. Но, тем не менее, классно-урочная система рассматривается как наиболее эффективный способ обучения по сравнению с индивидуальным обучением, господствовавшим ранее, так как позволяет охватить обучением всех детей, достигших определенного возраста.

Историческая справка

Слово «школа» возникло очень давно. В Древней Греции оно звучало *схоле*, что значит «досуг, свободное от работы время». Древние греки после работы совершали прогулки. Аристотель, гуляя с друзьями, охотно делился с ними своими знаниями, рассказывая им, как устроен мир, почему после дня наступает вечер, а потом ночь, почему меняются времена года и многое другое. Постепенно у него появилось много учеников и последователей. Эти прогулки-беседы на свежем воздухе и получили название *схоле*.

Когда на Руси было принято христианство, а с ним пришла и письменность, которой надо было овладеть, греческое слово *схоле* превратилось в слово *школа*. Это то место, где овладевают знаниями, но уже не на природе и во время прогулки, а в особых помещениях.

Первые школы на Руси были открыты в X веке при князе Ярославле Мудром в Киеве, Новгороде, Ярославле, Смоленске, Ладоге и других городах. Школы были при церкви или монастыре, а учили детей священники или монахи.

Урок как форма обучения в России официально закрепила Уставом народных училищ в 1786 году, который был принят при Екатерине II. В дальнейшем эстафета научного обоснования и развития урока как главной, основной формы обучения была подхвачена великим русским педагогом К. Д. Ушинским.

Почему эта форма обучения оказалась столь живучей? Поначалу главной задачей урока была передача знаний одновременно всем детям, занимающимся у учителя. Но очень быстро классно-урочная форма обучения приобрела устойчивость в силу тех качеств, которые оказались ей присущи. Появились специальные школьные помещения, учеб-

ные планы различных типов школ, установилась предметность обучения, твердое расписание, появились учебные книги, обеспечена наглядность обучения. Сами уроки явились способом регулирования труда и отдыха детей.

Главные достоинства классно-урочной системы — ее экономичность, возможность массового обучения. Ребенок воспитывается в коллективе, появляется возможность обучения не только на собственном опыте, но и на опыте других детей, возможность осуществить и принять помощь товарищей, соревновательность и многое другое. Недостатки классно-урочной системы обучения состоят в стандартной форме построения урока, ведущей часто к формализму знаний; однотемповости в изучении учебного материала; трудной сочетаемости индивидуальных способностей с коллективной работой; психологическом дискомфорте некоторых детей, отчитывающихся о своих знаниях в присутствии других детей.

В педагогике постоянно пытаются преодолеть эти недостатки, организуя факультативы, кружки, дополнительное обучение музыке, иностранным языкам, физическим упражнениям; вводя этапность урока (смена дидактических функций, ведущих к смене деятельности на уроках); предоставляя возможность самостоятельной работы на уроках; внедряя новые типы уроков — концентрического обучения, профильного обучения.

Историческая справка

В 1918–1920 годах, после Октябрьской революции, фактически были уничтожены старая школа, классно-урочная форма обучения, предметность преподавания, школьные учебники были признаны ненужными и вредными. На смену пришло производственное обучение и его методы — лабораторный и бригадный способы обучения и тестовая система оценки знаний (один из членов группы отвечал, а вся группа получала ту же отметку).

В 1932 году Постановлением ЦК ВКП(б) и Совета Министров СССР была восстановлена отечественная дореволюционная классно-урочная система обучения.

В сложившихся условиях обучения усилия психологов и учителей следует направлять не только на преодоление уже свершившегося факта неуспеваемости школьников, а еще большее внимание уделять вопросам ее предупреждения, не допуская ее возникновения, так как школьная неуспеваемость наносит серьезный вред личностному развитию школьника. Д. Б. Эльконин писал:

«...Хорошо известно, какой громадный нравственный урон приносит неуспеваемость и каких материальных средств требует борьба с ней. С сожалением приходится констатировать, что борьба с неуспеваемостью

начинается тогда, когда она уже приобрела явно выраженную и устойчивую форму, наложив отпечаток на всю личность ученика — самооценку, мотивы деятельности, систему отношений с учителями, товарищами и родителями. Над первичным недостаточным усвоением какого-либо раздела программы надстраивается целый комплекс вторичных, а иногда и третичных образований, и необходим тщательный анализ для того, чтобы решить, с чего надо начинать коррекцию.

Практика показывает, что проведение простых дополнительных занятий с целью ликвидации пробелов в знаниях и навыках не всегда приводит к положительному результату; более того, может иметь (как это ни странно) отрицательные последствия, усугубляя отчужденность ученика в классе, снижая его самооценку и т. п.. При этом необходимо иметь в виду, что неуспевающий труден не только для педагогов и родителей, в первую очередь трудности переживает сам ребенок, именно ему трудно; он ищет выход из создавшегося положения, видя его часто не там, превращаясь из просто неуспевающего в ребенка трудного в поведении. Представим себе, насколько бы мы выиграли, если бы заметили истоки «болезни», ее первые симптомы, начальные формы отступления от норм развития...» (Эльконин Д. Б., 1989б. — С. 295).

Предупреждение школьной неуспеваемости состоит в том, чтобы своевременно обнаруживать и устранять отдельные отставания, не допускать их развития, переплетения, превращения в устойчивую неуспеваемость как итог.

Чтобы осуществить эту деятельность, важно знать *внешние проявления трудностей в обучении*, их признаки. В качестве последних могут выступать: увеличение числа ошибок при выполнении учебных заданий, расход времени на выполнение домашних заданий больше нормы, невыполнение отдельных заданий, частые обращения за помощью, появление симптомов снижения интереса к предмету.

Бесспорно, в качестве основной причины школьной неуспеваемости выступают недостатки когнитивно-личностного развития ученика. Однако было бы неправильно винить только его самого в собственных школьных неудачах. Определенную, а иногда и весьма существенную роль играют и некоторые *факторы учебного процесса*, не зависящие от ученика, но могущие негативно повлиять на успешность его школьного обучения. Можно назвать, по крайней мере, два таких фактора:

- 1) организация, формы и методы самого процесса обучения;
- 2) недостатки в деятельности учителей.

В первом случае большое, едва ли не решающее значение имеют частные методики обучения, от которых зависит, обнаружит ли ученик способности в данной области и в какой мере он сможет их раскрыть, насколько успешным будет усвоение знаний. Недостаточную эффектив-

ность методики обучения объясняют отсутствием «врожденных» способностей ученика, а значит, невозможностью со стороны учителя повлиять на его успеваемость. И наоборот, чем более совершенна методика обучения, чем более она базируется на современных психологических и педагогических достижениях, тем лучше она позволяет «раскрыться» способностям ученика и обеспечить высокое качество усвоения.

Так, сейчас никто не сомневается в том, что ребенка 6–7 лет можно научить читать и писать. Однако лет двести назад считалось, что грамоте может научиться далеко не каждый ребенок этого возраста, а только самые способные, имеющие врожденные задатки. Такой взгляд был обусловлен реальными трудностями детей при обучении письму и чтению.

Историческая справка

Дело в том, что раньше русский алфавит выглядел иначе, чем теперь: буквы имели старославянские названия (Азь, Буки, Веди, Глаголь, Добро...), и детям приходилось их так и заучивать, а потом это затрудняло переход к слоговому чтению, требовавшему умения осуществлять звуковой анализ, но которому специально детей не обучали. И в этих условиях кто-то из детей сам научался это делать, и тогда он овладевал чтением и письмом, а кто-то — и нет, и тогда он оставался практически неграмотным. Когда же в XIX веке старославянские названия букв были отменены, а затем и усовершенствована соответствующая методика, было показано, что для обучения письму и чтению не надо каких-то особых врожденных способностей, и научиться этому могут все нормальные дети 6–7-летнего возраста.

Второй фактор учебного процесса — это недостаточный уровень психологической подготовки учителя, вследствие чего он затрудняется в понимании причин конкретных трудностей учащихся, не владеет (или слабо владеет) приемами психодиагностики причин неуспеваемости и их психологической коррекции, недостаточно реализует индивидуальный подход к учащимся, затрудняется в развитии познавательной потребности школьников, осуществлении интеллектуального развития, формировании навыков учебного труда.

Рассматривая эти факторы в контексте проблемы профилактики школьной неуспеваемости, следует прийти к заключению о важности работы по совершенствованию приемов и методов обучения школьников и о необходимости повышать уровень психологической компетентности учителей.

Основными направлениями психопрофилактики школьной неуспеваемости можно назвать следующие.

1. *Оптимизация процесса обучения.* Необходимо строить процесс обучения так, чтобы на основе всестороннего учета закономерностей

и принципов обучения, научной организации учебной деятельности школьников добиться наиболее эффективного усвоения ими знаний (Ю. К. Бабанский).

Наилучших результатов обучения позволяет добиться такое обучение, которое способствует активизации и всестороннему развитию мыслительной деятельности учащихся.

З. И. Калмыкова отмечала, что многие учителя считают, что чем полнее раскрывают они содержание изучаемого материала и приемы его усвоения, тем быстрее, экономнее и безошибочнее приходят ученики к усвоению новых знаний. Однако это не так. В проведенном ею исследовании сравнивалась эффективность двух различных способов вычленения существенных признаков нового материала на примере усвоения физического понятия «давление» учащимися VI класса. Для одной группы учащихся учитель *сам* перечислял существенные признаки нового понятия, формулировал определение, показывал, как решать задачи, при этом действия с признаками определенным образом задавались. Учащиеся другой группы *самостоятельно* выделяли существенные признаки нового понятия, формулировали определение. Действия их не регламентировались.

Результаты исследования выявили следующее. Ученики, получившие прямые указания на существенные признаки нового материала и способы их применения к решению задач, оказались на более низком уровне анализа и обобщения, чем те, которые самостоятельно овладевали этими операциями. Об этом свидетельствует количество ошибочных решений у учеников обеих групп: в первой группе было 52 % ошибочных решений, во второй — 28 %.

Интересно, что при этом, как отмечает З. И. Калмыкова, это различие в методах обучения не оказало сколько-нибудь заметного влияния на сильных учащихся, но на слабых учеников оно оказало большое влияние. Различие в этих методах связано с направленностью на достижение различного уровня аналитико-синтетической деятельности. Сильные ученики, даже если они получают прямые указания на существенные признаки нового материала, в состоянии самостоятельно достичь высокого уровня аналитико-синтетической деятельности в силу высокого развития у них различных мыслительных операций. У слабых же учеников только задание самостоятельно вычленить существенные признаки может обеспечить достаточную полноту и точность анализа. Получение же слабыми учениками признаков в готовом виде обуслов-

ливают низкий уровень их аналитико-синтетической деятельности (Калмыкова З. И., 1982).

2. *Систематическое психолого-педагогическое изучение школьников с целью своевременного обнаружения и устранения отставаний в учении.* Знание учеников во всех отношениях необходимо для осуществления в процессе обучения индивидуального подхода к ним, который в школе реализуется в форме индивидуализации и дифференциации обучения. Индивидуализация обучения тесно связана с ориентацией на психологические особенности школьников (уровень способностей, зону актуального развития), состоит во включении в работу с ними специальных способов и приемов, соответствующих индивидуально-типологическим особенностям учащихся (тип темперамента и связанные с ним скоростные характеристики работы), выработку у школьников индивидуального стиля деятельности. Дифференцированный подход в обучении, учитывая уровень достижений каждого школьника и его потенциальные способности, состоит в предоставлении для усвоения входящий в школьную программу, но разный по степени трудности учебный материал — кому-то более трудный, а кому-то более легкий. Это и составляет основу профилактической работы по предупреждению непонимания школьниками учебного материала, низкого качества его усвоения.

В плане предупреждения школьной неуспеваемости очень важно стремление учителя понять внутренний мир каждого ученика, не допускать возникновения «смыслового барьера» и причин, вызывающих недисциплинированное поведение школьников, а также обеспечение комфортности при сотрудничестве учителя и ученика.

3. *Организация групп развития.* Их цель состоит в том, чтобы обеспечить будущим школьникам необходимый уровень школьной зрелости, поскольку психологическая готовность детей к школьному обучению вполне обоснованно рассматривается как психопрофилактика возможных трудностей в последующем школьном обучении. Главная задача групп развития связана не с обучением детей старшего дошкольного возраста школьным умениям чтения, письма и счета, а с формированием у них психологической основы овладения этими умениями, развитием познавательных потребностей детей, целенаправленным когнитивным и психомоторным развитием. Кроме того, в этих группах детям помогают преодолеть такие свои личностные особенности, как неуверенность в себе, боязнь сделать ошибку и получить порицание

со стороны взрослых, трудности общения со сверстниками и взрослыми (Гуткина Н. И., 2000).

4. *Осуществление всестороннего психологического развития школьников.* Проведенный нами анализ всевозможных трудностей школьников в обучении привел нас к убеждению, что в подавляющем большинстве трудностей, какими бы они ни были и какие бы они внешне формы ни принимали, в своей глубинной основе они имеют недостатки в когнитивном развитии учащихся. Именно это является первопричиной многих трудностей учащихся не только познавательного характера, но и в поведенческом плане. Много разных проблем появляется у школьников, после того как у них возникает отставание в учении и появляются плохие отметки. Об этом мы и писали в предыдущих главах пособия.

Для нас является очевидным, что решение многих уже имеющихся проблем учащихся, а также наиболее эффективное направление предупреждения школьной неуспеваемости лежат на пути осуществления всестороннего и целенаправленного психологического развития школьников. Повышая их познавательные возможности, их интеллектуальный потенциал, мы формируем таким образом у детей психологическую основу обучения, помогающую им успешно преодолевать возникающие в процессе обучения трудности.

Эта работа, конечно, требует специального времени и усилий со стороны учителя, но кажущаяся непроизводительной трата времени весьма эффективно окупится успехами детей в учении в скором будущем. В самом деле, если ученику трудно усвоить материал, то никакие повторные объяснения, даже многократные, не улучшат его, так как причина непонимания лежит в недостатках развития у школьника мыслительной деятельности. И именно на ее развитие и нужно направить все усилия.

Напомним одну притчу. Некий человек увидел в лесу дровосека, с большим трудом пилившего дерево совершенно тупой пилой. Человек спросил дровосека: «Уважаемый, почему бы вам не наточить пилу?» «У меня нет времени точить пилу — я должен пилить!» — простонал дровосек.

(Более подробно о психологическом развитии школьников см. ниже.)

И наконец, вопрос о том, помогает ли борьбе со школьной неуспеваемостью такая мера, как оставление школьника на второй год в том же классе. Многолетняя практика школы показывает, что такая мера не обеспечивает улучшение успеваемости, второгодники по-прежнему плохо учатся, и даже, наоборот, оставление на повторное обучение приводит к ряду сложностей в личностном развитии школьника-второгод-

ника и в его отношениях с одноклассниками: плохо влияют на других, являются дезорганизаторами в классе.

Однако есть случаи, когда оставление на второй год оказывается полезным. Об этом писал П. П. Блонский еще в 1928 году, указывая три таких случая:

- 1) ребенок много болел и пропустил значительную часть школьных уроков, в связи с чем материал данного года обучения оказался неувоенным;
- 2) ученик-малолетка, он слишком рано пошел в школу, оказавшись неготовым к ней, и потому плохо усвоил материал школьной программы;
- 3) ученику в прошлом году мешали учиться плохие домашние условия, которые теперь улучшились.

Во всех остальных случаях (которых подавляющее большинство) оставление на второй год оказывается бесполезным.

Что же надо делать? П. П. Блонский рекомендует создавать из слаборазвитых ребят особую группу, обеспечить им большее внимание учителя, осуществлять индивидуальный подход в обучении; как можно раньше выявлять неуспевающих; развивать у них личностные качества аккуратности, чистоплотности, воспитывать бодрость, уверенность в себе; осуществлять умственное развитие школьников; давать им посильные задания (Блонский П. П., 2006).

Тексты для самостоятельного изучения

Сухомлинский В. А. Как развивать мышление и умственные силы детей¹

Как развивать ум учащегося, углублять его интеллект — на мой взгляд, это одна из самых острых, недостаточно разработанных проблем школьного воспитания вообще. Дать знания — это лишь одна сторона умственного воспитания, и ее нельзя рассматривать без другой стороны — формирования, развития умственных сил. Развитие мысли и умственных сил — это развитие образного и логико-аналитического элементов мышления, а также воздействие на подвижность мыслительных процессов, устранение замедленности мышления.

¹ В кн.: Сухомлинский В. А. Как развивать мышление и умственные силы детей. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. — С. 110–111.

Как показал многолетний опыт, необходимы специальные *уроки мышления*. Их надо проводить время от времени уже в дошкольный период. С началом занятий в I классе уроки мышления становятся частью умственного воспитания. Урок мышления — это и живое, непосредственное восприятие образов, картин, явлений, предметов окружающего мира, и логический анализ, добывание знаний, мыслительные упражнения, нахождение причин и следствий.

Если вы хотите, чтобы научились мыслить ваши «тугодумы», приведите их к такому источнику мышления, который открыл бы *цепь явления*, чтобы следствие одного становилось причиной другого. Охватывая мысленно эту цепь, стремясь удержать в памяти несколько фактов, предметов, отношений, ребенок с замедленным мыслительным процессом проходит ничем не заменимую школу мышления. Дело в том, что в цепи явлений одно за другим следуют открытия, перед ребенком как бы загораются огоньки мысли, они стимулируют подвижность мыслительных процессов. Зажигается огонек — и ребенку хочется знать больше, хочется мысленно проникнуть в новые явления. Это хотение, желание и является толчком, ускоряющим подвижность мыслительных процессов.

Локалова Н. П. Когнитивное развитие как содержание предшкольной подготовки¹

Зачем дошкольникам нужно когнитивное развитие?

Сама идея улучшения когнитивной деятельности с помощью психологических упражнений не нова. Уже несколько десятилетий в клинической практике для восстановления умственных функций, утраченных в результате повреждения мозга, успешно используются систематические когнитивные упражнения, основоположником разработки которых, как известно, был А. Р. Лурия. В этом — ставшее традиционным и общепринятым использование когнитивных упражнений. В последние годы активно оформляется новое их предназначение, состоящее в том, что когнитивные упражнения все более начинают рассматриваться как средство профилактики когнитивного упадка по мере старения (Голдберг Э., 2003).

Однако, по-видимому, самой ранней была мысль о возможности использования когнитивных упражнений для улучшения познавательной деятельности у детей в целях повышения качества обучения. Уже

¹ В кн.: Локалова Н. П. Когнитивное развитие как содержание предшкольной подготовки. — М.: Генезис, Психологический институт РАО, 2008. — С. 15–23.

Я. А. Коменский советовал родителям до начала школьного обучения готовить руку ребенка к овладению письмом, расширять его кругозор, развивать речь, овладевать понятиями из различных областей знания и др. (Коменский Я. А., 1996). Позже и К. Д. Ушинским была высказана идея о необходимости в дошкольном возрасте закладывать основы когнитивной деятельности и составлен ряд заданий для ее практического осуществления. Он советовал на седьмом году заниматься с ребенком, готовить его к методическому обучению «...беседой о предметах, окружающих дитя или изображенных на картинках, заучиванием со слов какой-нибудь понятной для дитяти песенки; подготавливайте его руку детским рисованием, учите считать пальцы, палочки, орехи; но не начинайте методического учения, пока оно не сделается для ребенка возможным» (Ушинский К. Д., 2000. — С. 63).

Но наиболее определенно мысль о возможности и необходимости использования когнитивных упражнений для улучшения мыслительной деятельности у детей с целью предотвращения трудностей при усвоении школьных знаний была сформулирована А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериним, Д. Б. Элькониним в конце 50-х годов XX века, которая, судя по всему, ни в то время, ни позже не нашла понимания ни в педагогических, ни в психологических кругах и только через полвека зазвучала на удивление актуально. Их мысль состояла в том, что для успешного усвоения учебного материала, помимо накопленных знаний, необходим определенный уровень развития умственных процессов, которые, с одной стороны, формируются в процессе усвоения знаний, а с другой стороны, являются результатом специально организованной работы. При этом на качество процесса усвоения знаний влияют не столько недостатки предметного содержания изучаемого материала, сколько «...необеспеченность психологической готовности к усвоению того или другого нового учебного материала, что, собственно, и создает главные трудности в обучении и ведет к формализму знаний учащихся» (Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б., 1959. — С. 13). Обеспечить психологическую готовность к усвоению, считают эти авторы, — значит еще до изучения какой-либо учебной дисциплины сформировать те умственные операции, с помощью которых ученик сможет в дальнейшем оперировать учебным материалом, преобразовывать его, сравнивать отдельные части и др. Например, для овладения материалом по геометрии нужно научить школьников мысленно выделять линии и фигуры, обращать их в плоскости, накладывать одни на другие. Это значительно упрощается, если эти умственные операции формируются не в процессе изучения самой геометрии, а складываются у школьников до начала изучения данной дисциплины в процессе

занятий с различными предметами (бумагой, картоном, деревом и др.), оперируя которыми он осваивает геометрические отношения.

Эта же идея когнитивного развития несколько позже (в начале 60-х годов XX века) была реализована в США Ури Бронфенбреннером, по инициативе которого началась одна из первых работ в этом направлении с детьми из малообеспеченных семей по национальной развивающей программе «Head Start», направленной на формирование у детей интеллектуальных навыков и на устранение пробелов в знаниях. В результате таких занятий были достигнуты положительные сдвиги в выполнении детьми тестов интеллекта. Но так же, как и в нашей стране, эта идея когнитивного развития не получила понимания и сколько-нибудь широкого распространения. И только теперь, когда в нейронауках и психологии накопилось достаточное количество убедительных экспериментальных данных о влиянии когнитивных упражнений на трофические, энергетические, физиологические мозговые процессы, внимание психологов самым пристальным и серьезным образом вновь обращается к изучению и осмыслению эффектов когнитивных упражнений.

Новый толчок к разработке задач, содержания и путей когнитивного развития, в частности, дошкольников связан с дальнейшим углубленным изучением постоянно актуальной проблемы причин школьной неуспеваемости в начальных классах и психологических особенностей детей с трудностями в обучении. В настоящее время, благодаря работам многих авторов, отчетливо выступила связь между недостатками когнитивного развития детей и неуспешностью усвоения ими учебного материала, а также рядом личностных особенностей школьников, таких как специфика школьной мотивации, характер отношения к познавательной деятельности в целом, особенности отношений со сверстниками и другими окружающими людьми и пр.

Весомым аргументом в пользу необходимости когнитивного развития дошкольников является факт низкого уровня сформированности важных для школьного обучения качеств и умений у выпускников детских садов. Так, у 35–40 % детей психомоторная сфера не подготовлена к овладению сложными навыками письма, у 60 % детей низкий уровень речевого развития, следовательно, у них возникнут трудности с пониманием словесного материала, установлением причинно-следственных связей, владением обобщающими и конкретными понятиями и др. Отмечается и факт увеличения детей с доминированием правого полушария (леворуких) до 30 % и детей с логопедическими проблемами (до 40 %). Вполне обоснованно следует ожидать возникновения у этих детей различных учебных трудностей, в первую очередь когнитивного характера.

Именно поэтому с целью профилактики этих трудностей еще до начала систематического обучения в школе нужно осуществить когнитивное развитие детей в рамках их дошкольной подготовки. Осуществляя когнитивное развитие, мы решаем важную задачу формирования психологических структур умственной деятельности, являющихся существенной предпосылкой успешности овладения детьми школьными знаниями.

Почему когнитивное развитие необходимо детям

В настоящее время резко увеличилось (до 85 %) количество детей 6,5–7-летнего возраста, когнитивно и личностно неготовых к школьному обучению, детей, у которых различные учебные трудности возникают уже сразу в начале обучения, детей с проблемами в межличностном взаимодействии. Это заставило даже ввести новое понятие «современные неблагополучные дети» (Семенович А. В., 2005).

Их неблагополучие состоит, прежде всего, в недостаточности развития познавательной сферы, закономерно приводящей к возникновению ряда учебных трудностей, в свою очередь вызывающих негативные изменения в мотивационно-эмоциональной, нравственной сферах, появлении отрицательных характерологических особенностей.

Из результатов ряда нейрофизиологических исследований, посвященных изучению особенностей электрической активности мозга детей при овладении ими основными учебными умениями и навыками, следует, что затруднения когнитивной деятельности детей в процессе школьного обучения, особенно на начальных его этапах, вызваны недостаточной функциональной зрелостью мозга (Соколова Л. В., 1991).

Возникает вопрос, почему же современный ребенок к возрасту 6–7 лет не достигает необходимого для начала школьного обучения уровня развития мозговых систем? Анализ сложившейся в настоящее время ситуации развития ребенка-дошкольника позволяет назвать несколько причин психологического, педагогического, биологического характера.

1. Недостаточность воздействия социально-эмоционально-культурного фактора, приводящего к обеднению ситуации развития ребенка-дошкольника вследствие значительного сокращения времени общения ребенка со взрослым.
2. Снижение у современных детей роли игры как ведущей деятельности, обеспечивающей нормальный процесс их психического развития. Особенно это относится к снижению уровня развития сюжетно-ролевой игры, возможности которой для эффективного

и полноценного развития ребенка используются в настоящее время далеко не в полной мере. Как показали полученные в последние годы данные, в подготовительной группе детского сада лишь 18,2 % детей в наши дни характеризуются высшим уровнем развития игры — игра-отношение (Смирнова Е. О., Гударева О. В., 2004). Это значит, что подавляющее большинство современных старших дошкольников имеет несоответствующий возрасту уровень психического развития и обеспечивающий его уровень развития мозговых структур.

3. Неправильное понимание родителями и нередко и учителями содержания дошкольной подготовки, заключающейся, по их мнению, в обучении детей письму, чтению и счету. Однако преждевременное обучение этим школьным умениям, помимо того, что часто у детей не закладывается необходимая когнитивная база для этого, приводит к сворачиванию их игровой деятельности, что затормаживает естественный процесс мозгового созревания. А это, в свою очередь, препятствует нормальному формированию у них учебной школьной мотивации. Так, 83 % детей, которые обучались в дошкольной гимназии по школьному типу, не хотят учиться в школе (Безруких М. М., 2006), что свидетельствует об их психологической неготовности к обучению, несмотря на владение ими основными учебными умениями и навыками.
4. Особенности хода биологического созревания детей на современном этапе эволюционных преобразований. В течение нескольких последних десятилетий говорилось о процессе акселерации (ускорении) развития, в связи с чем предростовой скачок, прохождение которого служит показателем готовности ребенка к школе, приходился на 5,5–6 лет. На современном же этапе развития человека волна акселерации прерывается волной обратного процесса — деселерации (замедления) развития, и предростовой скачок имеет место у детей на 1,5–2 года позже, в возрасте 7,5–8 лет (Рудкевич Л. А., 2005). Поэтому теперь, приходя в школу даже в 7-летнем возрасте, дети, не пройдя необходимый путь биологического развития в целом и физиологического развития мозга в частности, оказываются не готовыми к ней и психологически, испытывая значительные трудности в процессе адаптации к требованиям школы и условиям учебного процесса.
5. Значительное количество детей в возрасте 9–12 лет (30 %) имеют минимальные мозговые дисфункции, возникшие вследствие действия на ранних этапах жизни ряда неблагоприятных факторов

(инфекционных заболеваний, черепно-мозговых травм, экологической ситуации, наследственности и др.), приводящих к временному отставанию в развитии отдельных структур мозга и, как следствие, к их функциональной неготовности к решению, в том числе когнитивных, задач, выдвигаемых в процессе обучения (Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю., 1997).

Каким же образом степень зрелости мозговых систем определяет успешность/неуспешность школьного обучения?

Как показано в нейрофизиологических исследованиях, степень функциональной зрелости мозговых структур, определяемая по показателям электрической активности мозга, самым непосредственным образом связана с успешностью овладения ребенком школьными учебными умениями и навыками. Так, при изучении электрической активности мозга первоклассников 6-летнего возраста, начинающих овладевать навыком чтения, найдено, что те из них, кто испытывает при этом трудности, характеризуются меньшей степенью функциональной зрелости высших отделов мозга по сравнению со сверстниками, успешно овладевающими этим навыком. У них также обнаружено преимущественное вовлечение в процесс чтения правого полушария, что свидетельствует о преобладании у них обработки текста по перцептивным признакам, а не его смыслового содержания. Именно последнее характерно для более высоких уровней формирования навыка чтения (Соколова Л. В., 1991).

Еще более ярко связь между незрелостью мозговых структур и трудностями при овладении чтением проявляется у детей с дислексией, то есть со стойкой неспособностью овладеть навыком чтения, вследствие специфической функциональной неполноценности мозговых систем, возникающих в результате задержки их созревания. У детей с дислексией в возрасте 7,5–8 лет выявлены особенности активности альфа-ритма, соответствующие норме младшего возраста 5–6 лет (Корнев А. Н., 1997). Отставание в развитии мозговых структур делает невозможным или значительно затрудняет локальную активацию строго ограниченных их участков, являющихся нейрофизиологической основой осуществления высших когнитивных процессов (Гладыш А. В., Горев А. С., Фарбер Д. А., 1995; Фарбер Д. А., Кирпичев В. И., 1985; Чуприкова Н. И., 1997, 2003). Без такой высокой степени селективного возбуждения отдельных участков мозговых структур невозможно успешное осуществление аналитико-синтетической деятельности, требования к которой с началом систематического школьного обучения резко возрастают. Овладение ребенком сложнейшими человеческими

умениями письма, чтения и счета с первых шагов школьного обучения требует от него умения осуществлять разные виды анализа и синтеза, в том числе и самые сложные, заключающиеся в тонком различении очень похожих (в различных отношениях) элементов учебного материала, а это невозможно без необходимой степени функциональной зрелости мозга ребенка, без хорошего развития процессов локальной активации. Так, различение звуков речи и дифференцирование очень близких по акустическим и артикуляционным признакам звуков — свистящих и шипящих звуков, звонких и глухих, твердых и мягких звуков, выполняющих смыслоразличительную функцию в русском языке, лежит в основе звукового метода обучения детей чтению, и таким дифференцированием ребенок должен овладеть в самом начале обучения письму и чтению. А для этого требуется в качестве нейрофизиологической основы продуцирование его мозгом не широкой генерализованной активации, а строго ограниченных, хорошо отдифференцированных фокусов локальной активности мозговых структур. Отсутствие такой возможности и вызывает значительное число трудностей у детей не только в начале, но и на более поздних этапах школьного обучения, и их наиболее распространенные ошибки, такие как пропуск, замена букв, нечеткое знание букв алфавита, затруднения при выделении звуков в слове, при написании сходных по начертанию букв и др.

Осуществленная нами систематизация трудностей, возникающих у младших школьников при овладении умениями писать, читать и считать, и их соотнесение с возможными психологическими причинами позволила установить, что почти 70 % всех трудностей, которые младшие школьники испытывают в процессе обучения, вызваны недостаточным развитием процессов анализа и синтеза, различными по своему характеру и проявлениям (Локалова Н. П., 1994, 2003), а значит, более низким, чем требует процесс школьного обучения от детей этого возраста, уровнем развития нейрофизиологических механизмов когнитивной деятельности.

Из всего вышесказанного со всей очевидностью вытекает, что главной заботой предшкольной подготовки детей должно быть преодоление возрастной незрелости мозга и активизация его развития с целью достижения такого уровня, который бы обеспечивал успешное осуществление когнитивной деятельности будущих школьников. Для достижения этого есть всего лишь один путь — путь, связанный с использованием систематизированных когнитивных воздействий, оказывающих интенсивное стимулирующее влияние на мозговые процессы.

Локалова Н. П. О развивающей программе «120 уроков психологического развития младших школьников»¹

Содержание уроков психологического развития

Определяя содержание уроков психологического развития в начальной школе, мы основывались прежде всего на:

- 1) анализе психологических причин трудностей, которые испытывают младшие школьники при усвоении учебного материала по основным школьным дисциплинам — русскому языку, чтению, математике;
- 2) необходимости целенаправленного формирования психологических новообразований младшего школьного возраста;
- 3) необходимости формирования психологической готовности младших школьников к переходу в среднюю школу.

Исходя из этого, содержанием этих уроков явилось развитие *познавательных процессов* (ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), *психологических предпосылок овладения учебной деятельностью*, то есть таких психологических качеств и умений, без которых успешно учебная деятельность осуществляться не может (умение копировать образец, заданный как в наглядной, так и в словесной формах; умение слушать и слышать учителя, то есть умение подчиняться словесным указаниям учителя; умение учитывать в своей работе заданную систему требований), *формирование психологических новообразований младшего школьного возраста* (внутреннего плана действия, то есть умения выполнять задания в интеллектуальном плане без опоры и реального манипулирования объектами; произвольности в управлении не только двигательными, но, главным образом, интеллектуальными процессами, то есть школьник должен научиться произвольно управлять своим восприятием, вниманием, произвольно запоминать, подчинять мыслительную деятельность поставленной задаче; рефлексии, то есть умения осознавать свои психические процессы, ход своей деятельности, анализировать свой ответ, затруднения, ошибки).

Не менее важной является и задача подготовки младшего школьника к переходу в среднюю школу. Хорошо известно, что школьники испытывают значительные трудности, начиная учиться в средних классах, требования в которых к степени развития различных сторон психической

¹ В кн.: Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников. Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов. Ч. I. Книга для учителя. Ч. II. Материалы к урокам. — М.: Ось-89, 2008. — С. 18–23, 25–26.

деятельности учащихся достаточно высокие. Поэтому у учащихся должны быть сформированы такие психологические качества и умения, которые позволили бы им наиболее легко адаптироваться к требованиям средней школы. Это значит, что психологические процессы учащихся должны быть сформированы на новом, более высоком уровне: должны функционировать более сложные, опосредованные, формы памяти, должны быть сформированы предпосылки к переходу на уровень абстрактного, вербально — понятийного мышления, необходимо обеспечить достаточно высокий уровень произвольности в управлении как двигательными, так и интеллектуальными процессами.

Каково конкретное содержание психологического развития на разных ступенях начального обучения?

Основная задача психологического развития *первоклассников* состоит в развитии сенсорно-перцептивной сферы, наглядно-образного мышления, формирования предпосылок овладения учебной деятельностью. Во *II классе* представляется важным дальнейшее развитие наглядно-образного мышления и начало формирования словесно-логического мышления, а также внутреннего плана действия как одного из новообразований этого периода развития. Основной упор в психологическом развитии *третье- и четвероклассников* делается на формировании у них словесно-логического понятийного мышления, развитие произвольности (прежде всего помехоустойчивости в интеллектуальной и двигательной сферах), внутреннего плана действия.

«Стержнем» предложенной нами развивающей программы и одним из важных конкретных ее результатов является развитие разных форм и видов процесса мыслительного анализа, под которым мы понимаем процесс выделения в объекте различных сторон, свойств, связей, отношений и соответствующих им форм и видов процессов синтеза. Целе-направленному и планомерному развитию подлежат как чувственные, так и логические их формы.

Рассмотрим, как реализуется наш подход к психологическому развитию школьников с точки зрения закона дифференциации познавательных структур в предложенной нами системе заданий.

Процессы анализа и синтеза пронизывают всю познавательную деятельность учащихся. Основное направление здесь состоит в формировании умения вычленять отдельные признаки объектов, оперировать ими и интерпретировать их. Так, задачей развития **сенсорной сферы** является обогащение чувственного опыта учащихся путем дифференцирования с разной степенью тонкости ощущений одной и той же модальности и одного и того же вида, сравнения их в том или ином отношении, включении ощущений в построение системы словесно-логических умозаключений.

Главная задача, решаемая в процессе развития **восприятия**, — научить школьников не только выделять и анализировать отдельные признаки или свойства воспринимаемых объектов (цвет, форма), но и научиться осмысливать увиденное, активно включая в процесс восприятия мыслительную деятельность.

При развитии **внимания** значение придается формированию его устойчивости, распределению, то есть умению контролировать выполнение одновременно двух или больше действий. Такое умение также основывается на расчлененном, дифференцированном отражении различных параметров и условий деятельности.

Основным направлением в развитии **памяти** школьников является формирование у них опосредованного запоминания, то есть научение использованию для запоминания вспомогательных средств, в том числе знаков-символов. Для этого требуется умение расчленять запоминаемые объекты на части, выделять в них различные свойства, устанавливать определенные связи и отношения между каким-либо из них и некоторой системой условных знаков.

Существенное значение придается всестороннему развитию **мыслительной деятельности**, а именно таких ее операций как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, установление закономерностей, формирование логических операций. Путь от глобального, целостного к дифференцированному, конкретному реализуется в последовательности заданий: начиная с заданий, в которых требуется оперирование объектами сильно отличающимися и где, следовательно, осуществляется достаточно грубый их анализ, и переходя к заданиям с оперированием объектами, отличающимися одним-двумя признаками и, следовательно, требующими тонкого анализирования. Таким образом постепенно закладываются основы абстрактного мышления у младших школьников. Не менее важной является и подготовка мышления учащихся к переходу на более высокие уровни понятийного и словесно-логического мышления, требования к которым в средней школе значительно повышаются. Поэтому на уроках психологического развития у учащихся формируются умения определять соотношения конкретных и более общих понятий, такие отношения, как «род — вид», «целое — часть», «причина — следствие» и др., формируются элементарные логические операции.

При развитии процессов **воображения**, являющегося важной составляющей уроков психологического развития, выполняются задания как на воссоздающее, так и на творческое воображение. Работа начинается с выполнения заданий, в которых разные заданные элементы включаются в разные системы связей, и заканчивается заданиями, в которых один и тот же заданный элемент должен быть включен также в разные системы связей.

Реализация закона дифференциации осуществляется и по отношению к другим направлениям психологического развития младших школьников — **формированию предпосылок овладения учебной деятельностью и психологических новообразований данного возрастного периода**. Например, формирование умения анализировать и копировать образец начинается с выполнения простого задания, требующего оперирования целостными образами объектов, значительно различающихся между собой. Постепенно переходят к нахождению заданного образца среди изображений, отличающихся малозаметными деталями. Обучение копированию образца начинается с задания раскрасить заданный рисунок по образцу, затем требуется самостоятельно срисовать фигуры с образца и, наконец, учат воспроизводить образцы, задаваемые в словесной форме.

Аналогично осуществляется развитие и психологических новообразований младшего школьного возраста, например внутреннего плана действия. Первые задания направлены на развитие умения расчлененно воспринимать, понимать и выполнять словесные указания взрослого, затем умения оперировать объектами или их частями во внутреннем плане, но со зрительной опорой, а затем переходят к заданиям, требующим умения оперировать объектами во внутреннем плане без зрительной опоры.

Точно так же, основываясь на законе дифференциации и всесторонне развивая на различном содержании процессы анализа и синтеза, осуществляется формирование и других важных для учебной деятельности психологических качеств (**пространственных представлений, умения подчинять свои действия заданной системе требований, произвольности** и др.).

Структура уроков психологического развития

По своей структуре урок делится на вводную часть, основную и заключительную. Задачей *вводной части* является создание у учащихся определенного положительного эмоционального фона, без которого эффективное усвоение знаний невозможно. Этот эмоциональный настрой учащихся, постоянно создаваемый на уроках психологического развития, постепенно закрепляется и переносится на другие школьные уроки. В качестве приема создания положительного эмоционального фона мы выбрали просьбу учителя улыбнуться друг другу и сказать добрые слова (Латохина Л. И., 1993). Есть ли у нас запас добрых, хороших слов, часто ли мы говорим их друг другу? Эти слова несут положительную энергию, помогают создавать атмосферу доверия, тепла, дружелюбия и хорошего настроения.

Важным моментом вводной части является выполнение упражнений для улучшения мозговой деятельности (Деннисон П., Деннисон Г., 1992). Стимулирующее воздействие физических упражнений на психическую деятельность известно давно. Имеется много данных об улучшении показателей различных психических процессов под влиянием физических упражнений: увеличивается объем памяти, повышается устойчивость внимания, ускоряется решение элементарных интеллектуальных задач, убыстряются психомоторные процессы. Тем самым обеспечивается более высокий уровень работоспособности, который не может не влиять положительно на успешность учебной деятельности. Для каждого урока подобраны специальные упражнения, стимулирующие те психические функции, которые подлежат развитию на данном уроке.

Задания для *основной части* урока подбирались с учетом их направленности на осуществление дифференциации познавательных структур и с точки зрения удобства для коллективной работы в классе. Для предотвращения снижения интереса учащихся к повторным выполнениям одного и того же задания с целью достижения развивающего эффекта было обеспечено разнообразие внешнего оформления содержания ряда заданий, но сохранение единства их внутренней психологической направленности. Мы стремились реализовать и принцип «спирали», то есть возвращение к одному и тому же заданию, но на более высоком уровне трудности (от I класса к IV).

Задача *заключительной части* урока состоит в подведении итогов занятия, обсуждении результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникали при выполнении заданий. Существенным моментом здесь являются ответы учащихся на вопрос, чем же они занимались и чему научились на данном уроке.

Описание двух уроков психологического развития в начальной школе

Урок 3. Задачи урока: Развитие артикуляции. Развитие пространственных представлений (усвоение понятий «следует за», «находится перед», «слева», «справа», «между», «сверху», «снизу»).

Вводная часть. Создаем хорошее настроение: «Улыбнитесь!»; «Скажите добрые слова друг другу. Составляем “Азбуку хороших слов”: вспомните добрые, хорошие слова на букву “В”» (вежливый, великодушный, внимательный, веселый, воспитанный, волшебный, вкусный, всезнающий и др.).

Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Качания головой» (улучшает мыслительную деятельность, чтение). Для расслабления мышц шеи и плеч. Дышите глубоко, расслабьте плечи и уроните голову

вперед. Позвольте голове медленно качаться из стороны в сторону, пока при помощи дыхания уходит напряжение, подбородок вычерчивает слегка изогнутую линию на груди по мере расслабления шеи. После этого голос звучит более уверенно.

Основная часть. Задание 1. «Произнеси чисто»

Учитель произносит по одному разу каждое двустипное, содержащее наиболее часто смешиваемые артикуляционно сложные согласные (а), и фразы со сложной слоговой структурой (б). Ученики по очереди быстро их повторяют. Добиваться четкого произнесения каждого звука.

- а) 1. Щеткой чищу я щенка,
щекочу ему бока.
2. Часовщик, прищурив глаз,
чинит часики для нас.
3. Стоит воз овса,
возле воза — овца.
4. Клала Клава лук на полку.
5. Зоя — зайкина хозяйка,
спит в тазу у Зои заяка.
6. Клара у Вали играла на рояле.
- б) 7. Рыбки в аквариуме (повторить два раза).
8. Милиционер остановил велосипедиста.
9. Сыворотка из-под простокваши.
10. Полполдника проболтали.

Задание 2. «Раскрась правильно»

Материал к заданию: каждый ученик должен иметь цветные карандаши и лист бумаги с контурами домиков и полосками из квадратов (см. Материалы к урокам).

- а) Учитель говорит: «Раскрасьте синим карандашом второй домик **слева**.
Раскрасьте красным карандашом третий домик **справа**. Раскрасьте зеленым карандашом домик, который **находится перед** синим. Раскрасьте желтым карандашом домик, чтобы красный оказался **между** синим и желтым. Раскрасьте коричневым карандашом домик, который **следует за** желтым».
- б) Учитель просит закрасить черным карандашом клеточку, отмеченную крестиком. Клеточку **снизу** закрасить зеленым карандашом. Клеточку, находящуюся **сверху**, закрасить желтым карандашом.

шом. Красным карандашом закрасить клеточку так, чтобы желтая клеточка находилась **между** черной и красной клеточками.

- в) Раскрасить зеленым карандашом клеточку, расположенную на пересечении двух полосок. Клеточку **справа** от зеленой раскрасить красным карандашом, клеточку **слева** — желтым. Клеточку, **следующую за** красной, раскрасить синим карандашом, а клеточку, **находящуюся перед** желтой, — черным. Раскрасить клеточку, расположенную **над** зеленой, коричневым карандашом, а клеточку **под** зеленой — голубым.
- г) Внимательно рассмотреть порядок следования кружков и заполнить пустые клеточки.

Заключительная часть. Подведение итогов занятия.

Урок 80. Задачи урока: Развитие слуховой памяти. Развитие пространственных представлений. Развитие произвольности движений (преодоление гиперактивности).

Вводная часть. Создаем хорошее настроение: «Улыбнитесь!», «Скажите добрые слова друг другу». Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Точки пространства».

Основная часть. Задание 1. «Добавь слово»

Учитель называет предложение из двух слов, например «Стоит дом». Один из учеников повторяет это предложение и добавляет одно слово («На горе стоит дом»). Следующий ученик, повторяя это предложение, добавляет еще одно слово («На высокой горе стоит дом») и т. д. («На высокой горе стоит маленький дом», «На высокой горе стоит маленький старый дом», «На высокой горе стоит маленький старый деревянный дом»).

Задание 2. «Раскрась фигуру»

Материал к заданию: индивидуальные бланки с квадратами, цветные карандаши.

Учитель объясняет, что квадрат из положения А повернули вверх против часовой стрелки в положение Б. Какой рисунок получился? Выбрать из нижнего ряда квадрат с соответствующим рисунком и раскрасить квадрат Б (Правильный ответ — квадрат 2).

Задание 3. Игра «Флажок»

Звучит музыка. Дети двигаются под музыку (маршируют или двигаются свободно). По команде учителя (поднятие флажка) все дети должны остановиться и замереть в тех позах, в которых их застала команда учителя, на 5–7 с. Музыка продолжает звучать. Затем по команде учителя дети снова начинают двигаться.

Заключительная часть. Подведение итогов занятия.

Локалова Н. П. Уроки психологического развития в средней школе. V–VI классы. Развивающая программа для младших подростков¹

Формирование отвлеченных форм мыслительной деятельности — главная задача психологического развития подростков

Данные возрастной психологии свидетельствуют о том, что при переходе от младшего школьного возраста к подростковому должно качественно измениться мышление школьника. Суть изменения — в переходе от наглядно-образного мышления и начальных форм словесно-логического мышления к гипотетико-рассуждающему мышлению, в основе которого лежит высокая степень обобщенности и абстрактности. Необходимым условием формирования такого типа мышления является способность сделать предметом своей мысли саму мысль. И именно в подростковом возрасте появляются все условия для этого. В 11–12-летнем возрасте у детей появляется желание иметь свою точку зрения, все взвесить и осмыслить, потребность в раздумиях о себе и окружающих, в размышлениях о предметах и явлениях, в том числе и о тех, что не даны в непосредственно-чувственном восприятии. В этом возрасте дети уже могут выходить за пределы конкретного отображения действительности, то есть осуществлять отвлеченное мышление. Этим потребностям соответствуют и открывающиеся новые интеллектуальные возможности у учащихся средних классов. Можно говорить о возникновении в начале подросткового возраста сензитивного периода по отношению к закладыванию основ гипотетико-рассуждающего мышления. (Блонский П. П., 1979; Сухомлинский В. А., 1971; Китинг Д., 1980; Коул М., Коул Ш., 1993; Эльконин Д. Б., 1989; Дубровина И. В. /ред./, 1997).

Учение в школе, начиная уже со средних классов, предъявляет все более и более высокие требования к уровню развития отвлеченных форм мыслительной деятельности. Так, учебные дисциплины, даже известные детям по начальной школе, становятся в средних классах значительно сложнее по содержанию и больше по объему усваиваемых знаний, все больше требуют для овладения ими отвлечения от конкретного содержания и все более широкого использования обобщающих рассуждений. В еще большей степени это относится к учебным предметам, изучение которых начинается в средней школе, например, физике. Построение моделей изучаемых явлений (для чего нужно уметь отказаться от несущественных признаков), умение постоянно переходить

¹ В кн.: Локалова Н. П. Уроки психологического развития в средней школе. V–VI классы. Развивающая программа для младших подростков. — М.: Ось-89, 2001. — С. 8–18.

из конкретного плана в обобщенный и обратно, формулирование и учет допущений, позволяющих «увидеть» новый подход к проблеме, делать выводы из наблюдаемых явлений, разграничивать результаты опыта и выводы из него (Коган Н., 2000) — все это предъявляет высокие требования к развитию абстрактно-логических форм мышления школьников.

С несформированностью абстрактно-логического мышления связано и значительное число школьных трудностей детей, приводящих часто к стойкой академической неуспеваемости. Знания разного уровня — обобщенные и конкретные, — приобретенные с помощью стихийно формирующихся процессов мыслительной деятельности, упорядочиваются слабо, и поэтому в голове ученика они часто «сосуществуют» вместо того, чтобы складываться в иерархизированные системы (Менчинская Н. А., 1998).

Анализируя причины неуспешности учебной деятельности подростков, В. А. Сухомлинский (1971) указывал, прежде всего, на трудности школьников V–VI классов в переходе к качественно новому этапу мышления — абстрактному. Он отмечал, что в то же время у подростков возникает потребность в абстрактном мышлении, в обобщении конкретных мыслей, впечатлений, рассуждений. Не формировать абстрактное мышление у подростков, по мысли В. А. Сухомлинского, — значит не научить их по-настоящему мыслить, по сути остановить их умственное развитие.

Каков же уровень развития понятийного, абстрактно-логического мышления у современных учеников средней школы? Приведем некоторые результаты исследования психического развития учащихся VII–X классов, выполненного под руководством И. В. Дубровиной (1988). Они свидетельствуют о низком уровне развития у школьников средних и старших классов не только абстрактно-логического мышления в целом, но и отдельных мыслительных операций, что закономерно приводит к возникновению у них значительных трудностей в обучении.

В связи с этим мы считаем, что одним из основных направлений психологической работы с учащимися подросткового возраста, которое базируется на понимании основных проблем данного возраста, сложившимся в возрастной и педагогической психологии, и, учитывая сензитивность подростков к овладению словесно-логическими формами мышления, должно явиться целенаправленное формирование у них вербально-логических когнитивных структур. Их содержанием должна явиться упорядоченная система знаний о возможных способах и формах преобразования вербального материала, как не изменяющих его смысла, так и ведущих к его изменению, и умений осуществлять такие

преобразующие действия, а также знания о различного рода логических отношениях между понятиями и умение осуществлять различные логические операции.

Структура и общее содержание уроков психологического развития для подростков

Рассмотрим предлагаемую нами программу психологического развития для учащихся V–VI классов. Так же, как и развивающая программа для младших школьников «Уроки психологического развития» (Локалова Н. П., 1995, 2000, 2006, 2008), программа психологического развития младших подростков основывается на необходимости учета естественного хода развития познавательной деятельности от глобально-дифференцированного отражения объектов и явлений действительности ко все более расчлененным и дифференцированным ее формам (Я. А. Коменский, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, Н. И. Чуприкова, Н. Н. Поддьяков). Внутренняя логика данной программы так же построена на реализации принципа системной дифференциации, являющейся ведущим механизмом психического развития (Чуприкова Н. И., 1995, 1997, 2006). Способом такой дифференциации, расчленения разного рода внешних и внутренних воздействий является всестороннее развитие процессов анализа и соответствующих им процессов синтеза.

Если центральной идеей психологического развития младших школьников явилось обогащение чувственной сферы и расчленение прежде всего различных чувственных впечатлений и формирование на этой основе дифференцированных иерархизированных наглядно-перцептивных когнитивных структур, являющихся инструментом осуществления наглядно-образных форм мышления, то в подростковом возрасте на первый план должен выступить анализ как средство расчленения понятийно-семантической и логико-понятийной информации, выраженной в вербальной форме, и ее постепенное обобщенно-абстрактное репрезентирование в складывающихся вербально-смысловых когнитивных структурах.

Уроки психологического развития для младших подростков сохраняют ту же структуру, что и для младших школьников: *вводная часть, основная и заключительная.*

Задачей *вводной части* является создание у учащихся положительного эмоционального фона, хорошего настроения. Для этого школьники просят улыбнуться друг другу и сказать добрые слова (Латохина Л. И., 1993).

Содержанием *основной части* урока является целенаправленное развитие прежде всего мышления — его отдельных процессов и качеств (анализа, синтеза, обобщения, установления закономерностей, гибко-

сти), представленных как в конкретных своих проявлениях, так и в абстрактно-логической форме. Другими развиваемыми психологическими процессами являются воображение, внимание, внутренний план действия, пространственные представления. В качестве важной составляющей основной части урока выступает развитие личностных характеристик подростков: осознание ими разных видов поведения, положительных и отрицательных личностных качеств, формирование понимания о допустимых формах вербальных реакций в конфликтных ситуациях.

Задача *заключительной части* урока состоит в подведении итогов занятия, в обсуждении результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникли при выполнении заданий.

Уроки психологического развития рекомендуется включить в школьное расписание как обязательный урок длительностью 40–45 минут каждый и проводить его как минимум один раз в неделю. Не следует спешить с переходом к материалам следующего урока, если выполнение каких-либо заданий представляет для школьников трудность. Важно добиться правильного выполнения заданий всеми учащимися, даже если на это потребуется больше времени, чем предусмотрено данной программой.

Системная дифференциация как основа формирования абстрактно-обобщенных форм мышления

Формирование абстрактно-обобщенных форм мышления у подростков начинается с работы над словом, с работы, которая способствует осознанию собственного мышления (Граник Г. Г., Концевая Л. А., Бондаренко С. М., 1991; Доналдсон М., 1985). В контексте данной развивающей программы мы рассматриваем слово как исходное, нерасчлененное целое, которое систематически подвергается в дальнейшем знаково-смысловой дифференциации, и именно с работы над словом начинается путь, конечная цель которого состоит в абстрагировании формы словесного выражения от его содержания. Вербальный анализ начинается со структурного анализа, с осознания того, что одно и то же слово может включаться в разные смысловые связи, становясь, таким образом, элементом разных смысловых структур (урок 1, задание 3 «Три слова»), и что само слово является целостной структурой, в которой можно выделить отдельные составные части (урок 1, задание 4 «Составьте слова»).

Очень важным для формирования у учащихся понимания необходимости сохранения и соблюдения структуры (пока только внешней) объекта является работа с анаграммами (урок 2, задание 4 «Отгадайте слова»): главное, что должны понять школьники, состоит в том, что нельзя произвольно изменять внешнюю структуру объекта, даже не

изменяя при этом его элементов, потому что это может привести к искажению смысла.

Осуществление далее морфемного анализа направляет мышление учащихся на осознание состава слова, дифференцирование структурных и семантических его характеристик (урок 3, задание 4 «Объясните греческие слова»).

Когнитивная расчлененность внешней и внутренней форм слова достигается при работе со словами-омонимами, словами-синонимами и словами-антонимами (урок 4, задание 4 «Забавные омонимы»; урок 5, задание 4 «Выберите синонимы и антонимы»; урок 6, задание 2 «Подберите синонимы и антонимы»).

Так отрабатывается словарный уровень когнитивной структуры речи, на котором представлены все известные субъекту слова в различных связях и отношениях между собой, в частности по их значению — одинаковости, противоположности или меняющихся в зависимости от контекста. Сложившиеся вербально-смысловые отношения должны позволять более или менее свободно активизировать отдельные однородные связи внутри определенного семантического поля (тогда будут называться слова-синонимы), или связи с другим семантическим полем, в котором репрезентированы слова, имеющие противоположное значение заданному (слова-антонимы), или подвижно контекстно активизировать смысловые связи данного слова с каким-либо семантическим полем, ситуативно обусловленным (тогда будут называться слова-омонимы).

От работы с внешней формой осуществляется переход к работе с внутренней формой, давая сначала задания на дифференцирование существенных и несущественных признаков понятий (урок 8, задание 2 «Существенные и несущественные признаки»), затем на понимание характера обозначаемых словом предметных совокупностей (урок 13, задание 2 «Какое это понятие?»).

Далее отрабатываются задания на понимание поговорок и пословиц: дифференцируя форму и смысл словесных выражений и развивая дальше процессы семантического анализа, у учащихся формируется представление о наличии неизменных, инвариантных, внутренних и меняющихся, вариативных, внешних характеристиках вербальных объектов (урок 9, задание 4 «Объясните поговорки»; уроки 10, 11, задания «Понимание пословиц»).

Сопоставление внешней формы выражения и его смыслового содержания обеспечивает постепенный их отрыв друг от друга, и тем самым создаются предпосылки для осуществления формально-логических вербально-вербальных преобразований. В этой связи существенное значение имеют задания выразить разными словами одну и ту же фра-

зу, не меняя при этом ее смысла (урок 12, задание 2 «Выразите разными словами»). Овладение различными видами преобразования формы суждений и постижение учащимися формально-логических законов мышления (уроки 14–17, задания «Сравниваем понятия») позволяет в символической форме объективировать внутренние структуры речевых высказываний и оперировать ими.

Абстрагирование формы от содержания является закономерным результатом процесса когнитивной дифференциации элементов речи (слова, высказывания, значения, смысла), с необходимостью приводящей в итоге к интеграции выделенных анализом существенных связей между словами, их обобщение, формирование формально-логической структуры, обнажающей эту внутреннюю связь.

На заключительных уроках учащиеся выполняют формальные преобразования суждений и осуществляют умозаключения, основываясь только на их формально-знаковых признаках (уроки 25–30, задания «Учимся рассуждать»). При этом их мышление принимает форму **логического рассуждения**.

Другим не менее важным направлением работы с подростками является их **личностное** развитие. И здесь основу этой работы мы видим в развитии у подростков на основании принципа системной дифференциации абстрактно-обобщенных форм мышления. Поскольку в подростковом возрасте возникает особый интерес к своей личности и актуальным становится процесс самопознания, необходимо сформировать такие личностные структуры, которые имели бы четко представленные иерархизированные уровни, содержащие информацию о положительных и отрицательных качествах личности, эмоциях, поступках, достойном и недостойном поведении, с выделением подструктур, содержащих знания о собственных личностных качествах, как положительных, так и отрицательных. Формирование такой дифференцированной личностной структуры создает в будущем возможность целенаправленного развития отдельных подструктур, в первую очередь содержащих знания о положительных качествах.

Формирование эмоционально-личностных структур подростков в нашей программе начинается с общих представлений о том, что все люди разные, в одной и той же ситуации могут испытывать разные чувства, по-разному реагируют на одну и ту же ситуацию, разным может быть и поведение людей (урок 2, задание 1 «Какие мы разные»; урок 10, задание 3 «Какое бывает поведение» и др.). Внутри этой структуры постепенно выделяются подструктуры «Другие» и «Я», а затем каждая из этих подструктур продолжает дифференцироваться и усложняться, репрезентируя знания о положительных и отрицательных

личностных качествах, о достойном и недостойном поведении и конкретные знания о себе, о своих положительных и отрицательных качествах, о своем поведении в конкретных ситуациях (урок 3, задание 1 «Я узнаю себя»; урок 4, задание 1 «Я — ромашка»; урок 7, задание 1 «Что я чувствую?»).

Дальнейшая дифференциация личностных структур осуществляется в направлении различения внешних признаков, характеризующих эмоциональные состояния, и соотнесения их с различными видами внутренних переживаний (урок 6, задание 3 «Отгадайте чувство»; урок 8, задание 3 «Такие разные лица»; урок 23, задание 1 «Учимся различать эмоции»).

Завершается на данном этапе работа тренингом адекватных форм вербальных реакций в конфликтных ситуациях (уроки 25–27, задания «А что сказал бы ты?»).

Таким образом, в результате целенаправленных воздействий складывающиеся достаточно расчлененные иерархически организованные когнитивно-личностные структуры должны позволить школьникам не только выделять конкретные личностные особенности, и свои в том числе, различать положительные и отрицательные личностные качества, но и осмысливать их в контексте взаимоотношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Начиная с рассмотрения общей характеристики поведения, учащиеся переходят к анализу отдельных его составляющих и осознанию собственных личностных особенностей; руководствуясь пониманием своеобразия, индивидуальности каждого человека, подростки должны сформировать более осознанное представление о допустимых и недопустимых формах поведения, вербальных реакциях, более терпимом отношении к индивидуальным личностным проявлениям. Тем самым школьники выходят на абстрактно-обобщенный уровень когнитивно-личностных репрезентаций.

Наличие таких когнитивно-личностных структур у школьников подросткового возраста имеет очень важные следствия, так как они являются той психологической базой, на основе которой формируются уверенность в себе, чувство собственного достоинства, реализуется потребность в самоутверждении — то, к чему так сензитивен подросток и чего он хотел бы достигнуть.

Описание двух уроков психологического развития в V–VI классах

Урок 10. Задачи урока: Развитие мышления (установление закономерностей). Развитие вербального мышления. Развитие умения различать виды поведения.

Вводная часть. Создаем хорошее настроение: «Улыбнитесь!»; «Скажите добрые слова друг другу». Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Заземлитель» (см. урок 1).

Основная часть. Задание 1. «Найдите фигуры»

Материал к заданию: плакат с изображением фигур (см. Материалы к урокам, рис. 10). Выполнение задания см. урок 4, задание 3.

Задание 2. «Понимание пословиц»

На доске записываются шесть пословиц. Нужно найти три пары пословиц, близких по смыслу. Учеников просят объяснить свой выбор.

Как волка ни корми, а он все в лес смотрит. (1)

Уголь добела не отмоешь. (2)

Кончил дело — гуляй смело. (3)

Черного кота не отмоешь добела. (2)

Природа сильнее, чем воспитание. (1)

Сначала ноша, потом отдых. (3)

Задание 3. «Какое бывает поведение?»

Учитель надевает на руку куклу и от ее имени предлагает ситуацию. Ученики по очереди надевают на руку вторую куклу и показывают, как ведет себя в предложенной ситуации уверенный в себе человек, неуверенный или грубый человек (по выбору ученика). Одна и та же ситуация может проигрываться разными учениками. Ответы не оцениваются как плохие или хорошие. Важно, чтобы ученики сами квалифицировали свой ответ. В конце проанализировать, какие формы ответов чаще других выбирались. Попробовать ответить почему.

Примеры предлагаемых ситуаций:

- учитель за устный ответ у доски поставил «двойку»;
- просишь у родителей что-либо, а они отказывают;
- родители просят сходить за хлебом в то время, как ты чем-либо занимаешься;
- родители критически оценивают твой внешний вид;
- ты поздно пришел (пришла) домой и выслушиваешь нарекания родителей.

На каждую ситуацию отводится 3–4 минуты.

Заключительная часть. Подведение итогов занятия.

Урок 13. Задачи урока: Развитие внимания (устойчивость в условиях коллективной деятельности). Развитие вербального мышления (определение понятий). Развитие умения различать разные формы поведения.

Вводная часть. Создаем хорошее настроение: «Улыбнитесь!»; «Скажите добрые слова друг другу». Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Качание икр» (см. урок 2).

Основная часть. Задание 1. «Делаем вместе»

Материал к заданию и ход работы — см. урок 5, задание 2.

Задание 2. «Какое это понятие?»

Учитель говорит учащимся, что слова, которыми мы пользуемся в речи, могут быть разделены на группы несколькими способами. Рассмотрим два из них.

Первый способ состоит в делении слов с точки зрения реального существования обозначаемых ими предметов: на слова, обозначающие реально существующие предметы, например книга, дерево, цветок, и слова, обозначающие не целый предмет, а какой-либо из его признаков, взятый отдельно от самого предмета и самостоятельно от него не существующий, например белизна, храбрость, доброта. Первая группа слов называется конкретными понятиями, а вторая — абстрактными, или отвлеченными, понятиями.

Учеников просят определить, какие слова, написанные на доске, являются конкретными (к), а какие — абстрактными (а) понятиями.

Мужество (а) Красота (а) Трусость (а)

Карандаш (к) Дождь (к) Береза (к)

Честность (а) Грубость (а) Яблоко (к)

Самолет (к) Стол (к) Округлость (а)

Скромность (а) Синева (а) Пенал (к)

Далее учитель говорит о втором способе деления слов с точки зрения количества предметов, объединенных понятием: деление понятий на общие, собирательные, единичные. Есть слова-понятия, которые обозначают не отдельный предмет, а множество похожих предметов. Например, про стул, стол, диван, кресло мы можем сказать, что это мебель. Слово-понятие «мебель» является общим понятием.

Есть и такие слова-понятия, которые обозначают группу однородных предметов, но о которых мы мыслим как о едином целом. Это собирательные понятия, например созвездие, роща, батальон. Так, «роща» — это не одно дерево, а совокупность деревьев, однако мы мыслим о роще как о целом.

Наконец, есть слова-понятия, обозначающие один-единственный предмет. Эти понятия называются единичными. Таковы понятия «Москва», «Петр I», «Эльбрус».

Затем учеников просят ответить на вопрос, какие слова, написанные на доске, обозначают общие (о), собирательные (с), единичные (е) понятия.

Киев (е) Посуда (о) Полк (с) Ломоносов (е) Растения (о)
Класс (с) Животные (о) Волга (е) Неделя (с) Транспорт (о)
Роцца (с) Стадо (с) Луна (е) Овощи (о) Коля Иванов (е)

Задание 3. «Как попросить и отказать»

Со школьниками обсуждается, что такое просьба и отказ, что значит «уметь попросить» и «уметь отказать», какие слова и интонацию речи мы используем, когда мы кого-то о чем-либо просим или кому-то в чем-либо отказываем.

Затем учащихся просят закончить следующие предложения:

«Когда отказывают в моей просьбе...»

«Когда я вынужден кому-нибудь отказать в просьбе, я...»

Заключительная часть. Подведение итогов занятия.

Контрольные вопросы и задания

1. Что в условиях современной классно-урочной системы обучения необходимо делать для предупреждения отставаний в учении?
2. В каких случаях, согласно П. П. Блонскому, оставление на второй год поможет преодолеть неуспеваемость? Какие меры борьбы со школьной неуспеваемостью он предлагал?
3. Приведите теоретическое обоснование и экспериментальные подтверждения влияния когнитивного развития детей на позитивные изменения в их эмоционально-мотивационной сфере.
4. Объясните, почему всестороннее развитие мыслительной деятельности учащихся следует считать наиболее существенной составляющей психопрофилактики школьной неуспеваемости.

Использованная литература

1. *Акимова М. К., Гуревич К. М., Зархин В. Г.* Индивидуально-типологические различия в обучении // Вопросы психологии, 1984. — № 6. — С. 36–42.
2. *Бардин К. В.* Если ваш ребенок не хочет учиться. — М.: Знание, 1980. — С. 24–65.
3. *Барт К.* Трудности в обучении: раннее предупреждение. — М.: Издат. центр «Академия», 2006.
4. *Басова Л. Н.* Психологические особенности умственного развития учащихся 9 классов, обучающихся в разных образовательных средах. Автореферат дисс... канд. психол. наук. — М., 2004.
5. *Бескина Р. М., Чудновский В. Э.* Воспоминания о будущей школе. — М.: Просвещение, 1993. — С. 29–30.
6. *Блонский П. П.* К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью // П. П. Блонский. Психология младшего школьника: Избранные психологические труды / Под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковской. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. — С. 616–620.
7. *Богоявленская М.* Дважды исключительные // Школьный психолог, 2005. — № 1. — С. 31–33.
8. *Венгер Л. А., Ибатуллина А. А.* Соотношение обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга // Вопросы психологии, 1989. — № 2. — С. 20–27.
9. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991.
10. *Выготский Л. С.* Проблема возраста и динамика развития // Л. С. Выготский. Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — С. 904–910.
11. *Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Л. С. Выготский. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. — С. 400–419.

12. *Глейзер Г. Д.* Комментарии к статьям В. А. Сухомлинского // Антология гуманной педагогики. В. А. Сухомлинский. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002.
13. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — М.: Академический Проект, 2000.
14. *Добролюбов Н. А.* Избранные педагогические произведения. — М., 1952.
15. *Дубровина И. В.* Анализ компонентов математических способностей в младшем школьном возрасте. Дисс... канд. психол. наук. — М.: Институт психологии АПН РСФСР, 1966.
16. *Ильенков Э. В.* Школа должна учить мыслить! // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. — М., 1995.
17. *Калмыкова Э. И.* Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. — М.: Знание, 1982.
18. Коменский Я. А. — М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996а. — (Антология гуманной педагогики).
19. Коменский Я. А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет // Антология гуманной педагогики. Я. А. Коменский. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.
20. *Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю.* Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. — М.: Педагогическое общество России, 2001.
21. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников (1968) / Под ред. Н. И. Чуприковой. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
22. *Кучма В. Р., Брызгунов И. П.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Детская патопсихология: Хрестоматия. Сост. Н. Л. Белопольская. — М.: «Когито-Центр», 2000. — С. 330–350.
23. *Локалова Н. П.* Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. — М.: Ось-89, 2007.
24. *Локалова Н. П.* Слабоуспевающий школьник: психологическое изучение и коррекционная работа // Начальная школа, 1992. — № 11–12. — С. 59–61, 69.
25. *Орлова Л. В.* Интеллектуальная пассивность учащихся // Вопросы психологии, 1991. — № 6. — С. 45–49.

26. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М.: Педагогика, 1988.
27. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003.
28. *Славина Л. С.* Задачи индивидуального подхода при перевоспитании // Вопросы психологии, 1975. — № 3. — С. 156–161.
29. *Славина Л. С.* Изучение недисциплинированных школьников и индивидуальный подход в работе с ними // Л. С. Славина. Трудные дети / Под ред. В. Э. Чудновского. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — С. 52–110.
30. *Смирнова Е. О., Гударева О. В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии, 2004. — № 1. — С. 91–103.
31. *Соколова И. М.* Психологические особенности «среднего» ученика. Дисс... канд. психол. наук. — М., 1994.
32. *Сухомлинский В. А.* Верьте в человека. — М., 1960.
33. *Сухомлинский В. А.* Гармония трех начал // Журналист, 1970. — № 8.
34. *Сухомлинский В. А.* Дайте ребенку радость умственного труда, радость успеха в учении // Антология гуманной педагогики. В. А. Сухомлинский. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002.
35. *Сухомлинский В. А.* Избранные произведения в 5 томах. — Киев, 1979–1980. — Т. 3.
36. *Сухомлинский В. А.* О воспитании. — М., 1975.
37. *Сухомлинский В. А.* Павлышская средняя школа. — М.: Просвещение, 1969а.
38. *Сухомлинский В. А.* Разговор с молодым директором // Народное образование, 1965–1966.
39. *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина. — М.: Молодая гвардия, 1971.
40. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1969б.
41. *Сухомлинский В. А.* Через красивое к человеческому. Познание красоты и воспитание чувств // Антология гуманной педагогики. В. А. Сухомлинский. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002.
42. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. — СПб.: Питер, 2002.

43. *Чурикова Н. И.* Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
44. *Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы развития воспитательной системы для раннего и дошкольного возраста // Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989а.
45. *Эльконин Д. Б.* Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Д. Б. Эльконин. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989б.

Локалова Наталья Петровна

**Школьная неуспеваемость:
причины, психокоррекция, психопрофилактика:
Учебное пособие**

Заведующая редакцией (Москва)

Руководитель проекта

Ведущий редактор

Литературный редактор

Художник

Корректоры

Верстка

Т. Калинина

Е. Паникаровская

Н. Кулагина

В. Пахальян

С. Маликова

Т. Дραπεзо, А. Занина

А. Барцевич

Подписано в печать 25.08.08. Формат 60×90/16. Усл. п. л. 23. Тираж 3500. Заказ
ООО «Питер Пресс», 198206, Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, 73, лит. А29.
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;
95 3005 — литература учебная.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Типография Правда 1906».
191126, Санкт-Петербург, Киришская ул., 2.

ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДОМА «ПИТЕР»
предлагают эксклюзивный ассортимент компьютерной, медицинской,
психологической, экономической и популярной литературы

РОССИЯ

Москва м. «Электrozаводская», Семеновская наб., д. 2/1, корп. 1, 6-й этаж;
тел./факс: (495) 234-3815, 974-3450; e-mail: sales@piter.msk.ru

Санкт-Петербург м. «Выборгская», Б. Сампсониевский пр., д. 29а;
тел./факс (812) 703-73-73, 703-73-72; e-mail: sales@piter.com

Воронеж Ленинский пр., д. 169; тел./факс (4732) 39-43-62, 39-61-70;
e-mail: pitervrn@comch.ru

Екатеринбург ул. Бебеля, д. 11а; тел./факс (343) 378-98-41, 378-98-42;
e-mail: office@ekat.piter.com

Нижний Новгород ул. Совхозная, д. 13; тел. (8312) 41-27-31;
e-mail: office@nnov.piter.com

Новосибирск ул. Станционная, д. 36;
тел./факс (383) 350-92-85; e-mail: office@nsk.piter.com

Ростов-на-Дону ул. Ульяновская, д. 26; тел. (8632) 69-91-22, 69-91-30;
e-mail: piter-ug@rostov.piter.com

Самара ул. Молодогвардейская, д. 33, литер А2, офис 225; тел. (846) 277-89-79;
e-mail: pitvolga@samtel.ru

УКРАИНА

Харьков ул. Суздальские ряды, д. 12, офис 10–11; тел./факс (1038067) 545-55-64,
(1038057) 751-10-02; e-mail: piter@kharkov.piter.com

Киев пр. Московский, д. 6, кор. 1, офис 33; тел./факс (1038044) 490-35-68, 490-35-69;
e-mail: office@kiev.piter.com

БЕЛАРУСЬ

Минск ул. Притыцкого, д. 34, офис 2; тел./факс (1037517) 201-48-79, 201-48-81;
e-mail: office@mink.piter.com



Ищем зарубежных партнеров или посредников, имеющих выход на зарубежный рынок.

Телефон для связи: **(812) 703-73-73.**

E-mail: fukanov@piter.com



Издательский дом «Питер» приглашает к сотрудничеству авторов.

Обращайтесь по телефонам: **Санкт-Петербург — (812) 703-73-72,**

Москва — (495) 974-34-50.



Заказ книг для вузов и библиотек: (812) 703-73-73.

Специальное предложение — e-mail: kozin@piter.com

Дальний Восток

Владивосток, «Приморский торговый дом книги»,
тел./факс (4232) 23-82-12.
E-mail: bookbase@mail.primorye.ru

Хабаровск, «Деловая книга»,
ул. Путевая, д. 1а,
тел. (4212) 36-06-65, 33-95-31
E-mail: dkniga@mail.kht.ru

Хабаровск, «Книжный мир»,
тел. (4212) 32-85-51, факс 32-82-50.
E-mail: postmaster@worldbooks.kht.ru

Хабаровск, «Мирс»,
тел. (4212) 39-49-60.
E-mail: zakaz@booksmirs.ru

Европейские регионы России

Архангельск, «Дом книги»,
пл. Ленина, д. 3
тел. (8182) 65-41-34, 65-38-79.
E-mail: marketing@avfkniga.ru

Воронеж, «Амиталь»,
пл. Ленина, д. 4,
тел. (4732) 26-77-77.
<http://www.amital.ru>

Калининград, «Вестер»,
сеть магазинов «Книги и книжечки»,
тел./факс (4012) 21-56-28, 65-65-68.
E-mail: nshibkova@vester.ru
<http://www.vester.ru>

Самара, «Чакона», ТЦ «Фрегат»,
Московское шоссе, д. 15,
тел. (846) 331-22-33.
E-mail: chaconne@chaccone.ru

Саратов, «Читающий Саратов»,
пр. Революции, д. 58,
тел. (4732) 51-28-93, 47-00-81.
E-mail: manager@kmsvrn.ru

Северный Кавказ

Ессентуки, «Россы», ул. Октябрьская, 424,
тел./факс (87934) 6-93-09.
E-mail: rossy@krmw.ru

Сибирь

Иркутск, «ПродаЛитЪ»,
тел. (3952) 20-09-17, 24-17-77.
E-mail: prodaliti@irk.ru
<http://www.prodalit.irk.ru>

Иркутск, «Светлана»,
тел./факс (3952) 25-25-90.
E-mail: kkcbooks@bk.ru
<http://www.kkcbooks.ru>

Красноярск, «Книжный мир», пр. Мира, д. 86,
тел./факс (3912) 27-39-71.
E-mail: book-world@public.krasnet.ru

Новосибирск, «Топ-книга»,
тел. (383) 336-10-26, факс 336-10-27.
E-mail: office@top-kniga.ru
<http://www.top-kniga.ru>

Татарстан

Казань, «Таис»,
сеть магазинов «Дом книги»,
тел. (843) 272-34-55.
E-mail: tais@bancorp.ru

Урал

Екатеринбург, ООО «Дом книги»,
ул. Антона Валека, д. 12,
тел./факс (343) 358-18-98, 358-14-84.
E-mail: domknigi@k66.ru

Челябинск, ТД «Эврика», ул.Барбюса, д. 61,
тел./факс (351) 256-93-60.
E-mail: evrika@bookmagazin.ru
<http://www.bookmagazin.ru>

Челябинск, ООО «ИнтерСервис ЛТД»,
ул. Артиллерийская, д. 124
тел. (351)247-74-03, 247-74-09, 247-74-16.
E-mail: zakup@intser.ru
<http://www.fkniga.ru> , www.intser.ru