

Смысл ситуации домашнего задания и ее восприятие ребенком младшего школьного возраста.

Домашнее задание задумано как самостоятельная проработка материала и в младшем школьном возрасте имеет одной из своих задач формирование самостоятельности, то есть умения учиться, одного из основных новообразований младшего школьного возраста. Как и всякое психическое образование, самостоятельность становится сначала в интерпсихическом плане. Поэтому Г.А.Цукерман считает, что учебная самостоятельность в младшем школьном возрасте представляет собой инициативу в построении взаимодействия со взрослым, а также отмечает, что необходимо культурно оформлять это стремление ребёнка.

При таком рассмотрении ситуация домашнего задания оказывается противоречивой. Если при участии взрослого в домашнем задании создаётся атмосфера эмоциональной неудовлетворённости, как утверждает Д.Б.Эльконин, то мы можем исключить его из этого процесса. Но необходимо учитывать, что в современной школе не все дети одинаково хорошо усваивают материал и оказываются в состоянии самостоятельно преодолеть трудности в домашнем задании. А если родитель не помогает, то опять может возникнуть ситуация напряженности, поскольку ситуация домашнего задания является для ребенка ответственной, - за невыполнение последуют санкции со стороны учителя.

Можно давать ребенку простые задания, чтобы исключить момент затруднения, за которым, как правило, следует включение взрослого в процесс выполнения домашнего задания, но здесь мы рискуем формировать у ребенка исполнительскую позицию заранее купирова инициативу и новообразования, которые благодаря ей возникают в младшем школьном возрасте. Конечно проблема домашнего задания не столь однозначна. Ее решение зависит от оснований понимания инициативности ребенка, что само по себе проблематично и не имеет определенного решения. Поэтому педагогическая поддержка инициативности тоже неопределенна. Наиболее целостно к этому психическому образованию подходит Г.А. Цукерман, разрабатывая

свой подход в русле культурно-исторической концепции, элементы которого уже изложены выше. Кроме того, с нашей точки зрения в процессе выполнения домашнего задания существует момент, который провоцирует ребенка на самостоятельный поиск средств решения задания, - это затруднение. Обоснование этого в связи с формированием инициативности является отдельной задачей.

Взрослому (родителю) можно попытаться научиться поддерживать инициативу ребенка в домашнем задании, направлять поиск младшего школьника. Может не стоит упрощать задания, которые даются на дом, а попытаться использовать ситуацию затруднения, которая сама по себе подвигает ребенка на поиск недостающих средств, ресурса и поначалу в качестве этого ресурса ребенок привлекает взрослого? И если мы рассматриваем самостоятельность на уровне, доступном младшему школьнику - способность учить себя с помощью взрослого - тогда домашнее задание выступает как пространство для пробы организации взаимодействия со взрослым по поводу затруднений в учебном материале.

Здесь нам нужно учесть ту учебную ситуацию в классе, от которой зависит организация ситуации домашнего задания, и основанием которой является подход к обучению младших школьников. Наш подход к домашнему заданию имеет смысл прежде всего в рамках развивающего обучения, которое вырашивает субъектов учения. Учебная самостоятельность и инициативность специально формируются. Ребенок должен действовать инициативно не только в учебной ситуации, но и за пределами класса, и не с одним и тем же взрослым, а с разными. Это принципиальный момент. Инициатива становится интер- и интрапсихическим фактором в том случае, если она проявляется вне места ее "выращивания", если она "переносится". Домашнее задание является местом, ближайшим для этого перенесения. Здесь оно может быть рассмотрено как диагностическое пространство переносит ли ребенок усвоенные формы сотрудничества за рамки ситуации, где они формировались. Это место следует пометить для исследовательской задачи. Кстати в таком ракурсе момент затруднения приобретает особое значение. Также важно, как стратегия родителя в поддержании инициативы ребенка сочетается со стратегией учителя.

Но гораздо сложнее (а может и не нужно) построить отношения традиционного обучения и подхода к домашнему заданию, который направлен на формирование инициативности. Соотношение задачи домашнего задания – становление самостоятельности - и установки педагогических стратегий на исполнительность ребенка внутренне противоречиво. Неизвестно насколько мощно понятие самостоятельности подменяется понятием исполнительности, но в реальной ситуации традиционный подход к обучению в домашнем задании, не учитывая сам процесс становления самостоятельности, не формирует ничего кроме исполнительности. Но, скорее всего, он формирует негативное отношение к домашнему заданию, так как младший школьник стремится к проявлению инициативы, но не поддерживаемый в этом стремлении и ограниченный исполнительской установкой, насладившись формами школьности, он воспринимает домашнее задание как бессодержательную необходимость. Я считаю, что нельзя отбрасывать проблему домашнего задания в традиционном обучении.

Для нас акцент работы смещается на то, как может быть организовано пространство взаимодействия взрослого (родителя) и ребенка, чтобы можно было разрешить противоречие между представлением о домашнем задании как о месте проявления и выращивания инициативы и представлением о домашнем задании как чисто исполнительском месте и действии.

Мы предполагаем, что действия взрослого в домашнем задании должны быть построены особым образом, поддерживая инициативу ребенка во взаимодействии с этим взрослым в работе по преодолению затруднений.

Поэтому прежде, чем исследовать наиболее эффективные стратегии помощи в домашнем задании, соответствующие задачам обучения, ориентированного на выращивание детской инициативы, стратегии учителя, необходимо рассмотреть те формы участия родителя в домашнем задании, которые фактически существуют.

Л.С Выготский пишет о том, что переживание показывает, чем данный момент среды является для личности", то есть какой смысл в себе несет для человека.

Материалом для обнаружения переживания ребенком форм родительского участия в домашнем задании явилось то, как ребенок организует мнимую ситуацию

затруднения в домашнем задании, которую мы предоставляем ему в качестве стимульного материала. Была использована рисуночная методика и беседа. Инструкция: "Представьте, что мы находимся в лесной школе, где учатся разные звери. Представьте себя каким-нибудь зверьком... Все звери выполняют домашнее задание. Нарисуйте, как ваш зверек выполняет его... А теперь представьте, что ему попадается такая трудная задачка, что он сам не может ее решить. Позовет он кого-нибудь на помощь или будет сам решать... Кого он позовет, какой это будет зверек. Нарисуйте, как он помогает". При этом в беседе уточнялась направленность действий ребенка и взрослого. Беседа велась вокруг просьбы: Расскажи, как он помогает. Задавались вопросы: «Что делает взрослый, когда помогает? Что говорит, когда помогает? Что ты делаешь, если у тебя не получается самому подумать?» И т.п.

В исследовании принимали участие 85 учащихся трех классов (с первого по третий).

В результате на основании отказа /включения взрослого в заданную нами ребенку ситуацию можно выделить два вида реагирования на затруднение в домашнем задании: автономное выполнение и включение взрослого в процесс преодоления затруднений. Во взаимодействии с ребенком действия взрослого направлены как на когнитивную сферу, так и на эмоциональную.

Критерием анализа рисунков относительно эмоциональной включенности родителей явились следующие рисуночные признаки :

- дистанция между ребенком и "помощником",
- их взаимное расположение

Данные признаки связаны со структурой рисунка. Относительно нее в признанных принципах проективного рисуночного метода выделяется гипотеза о том, что расположение фигур в символической ситуации отражает эмоциональное расположение людей в реальной ситуации.

Когнитивная сфера взаимодействия может быть представлена в рисунке:

- способом употребления учебного материала (написание математических примеров, способов их решения в высказываниях, принадлежащих ребенку или

"помощнику" на рисунке, а также в нарисованных тетрадах или учебниках).

- написанием высказываний типа "Делай так...", "Подумай" и т.п.

Предполагаю, что само употребление учебного материала в рисунке может свидетельствовать о том, что для ребёнка значима предметно-содержательная сторона домашнего задания. А для детей, не использующих этот признак, содержанием ситуации домашнего задания является либо эмоциональная сторона взаимодействия, либо формальная необходимость выполнять это задание.

В беседе исследователь пытается развернуть ситуацию затруднения вместе с испытуемым и получить от него возможные значимые для ребёнка реакции взрослого на призыв о помощи.

Анализ рисунков и высказываний ребёнка в ходе беседы позволил выделить в переживаниях детей младшего школьного возраста те формы участия родителей в домашнем задании, которые, я допускаю, являются действенными в процессе его выполнения.

В эмоциональной сфере формы участия могут быть определены в полярности: эмоциональная поддержка - отчуждение.

- **"Эмоциональная поддержка"**. Главное здесь для ребёнка - эмоциональное участие взрослого, одобрительная оценка действий ребёнка со стороны взрослого, поощрение самостоятельного действия, высказывание похвалы и т.п. Например: "Посмотри, в том же примере у тебя получилось".

- **"Эмоциональное отчуждение"**. В описании этой формы участия (точнее - неучастия) родителя в домашнем задании мы можем опираться только на восприятие ребёнка. Для неё характерна значимость для ребёнка эмоциональной поддержки и её недостаточность. Со стороны родителя эта форма включённости может поддерживаться высказываниями (даже мимолётными): "Другой бы на твоём месте давно уже решил", "Как же это ты не можешь решить, ведь так просто" и другие резкие оценочные суждения, тем более сопровождающиеся негативными эмоциями.

В когнитивной сфере они могут быть классифицированы по характеру включения в домашнее задание:

- **"Отказ"**. Со стороны родителя высказывания типа: "Подумай", "Посчитай сам"

и т.п., могут нести побудительную функцию, поскольку младший школьник зовёт на помощь не только, когда не может решить, но и тогда, когда не хочет, то есть не хватает не знаниевого ресурса, а скорее волевого. Для самого же ребёнка, не подозревающего об этом, подобные высказывания представляют собой отказ в содержательной помощи, которую он ожидает.

- **"Контроль"**, включающий проверку и оценку работы ребенка. По наблюдению: ребёнок, для которого значима эмоциональная поддержка, быстро привыкает к такому контролю со стороны взрослого, и сам требует проверки выполнения задания.

- **"Совместная работа"**. Эта форма участия свидетельствует о том, что взрослый принимает участие в манипулировании предметным содержанием в ситуации домашнего задания.

"Совместная работа" в свою очередь подразделяется по способу работы с учебно-предметным содержанием:

- **"Объяснение"**. Предъявление ребёнку способа манипулирования учебным материалом по принципу "делай как я".

- **"Вопрошание"**. Для данной формы участия характерна обращённость взрослого на действия ребёнка с учебным материалом. Родитель требует осмысления способа решения, который применяет ребёнок; а также задаёт наводящие вопросы, если непонимание ребёнка относится к условиям задания.

Анализируя формы участия относительно того, способствуют ли они проявлению инициативы в домашнем задании, можно интерпретировать данные распределения переживаемых форм участия:

У детей, участвовавших в исследовании, преобладают переживания таких форм участия, как "объяснение" (43,1%). Так как мы предполагаем, что эта форма участия не способствует становлению самостоятельности младшего школьника как активной позиции в изменении себя, то получается, что дети, для которых она значима, пассивны и ждут готовых решений. Если им предоставлять эту форму (что скорее всего и делают взрослые), то они и не будут пытаться проявлять инициативу.

Мы считаем вполне объяснимой значимость эмоционального включения взрослого в процесс выполнения домашнего задания (62,5%) для обследованных младших школьников: выше было указано на то, что домашнее задание является напряжённым для ребёнка местом в связи с качественной новизной материала и с необходимостью выполнять то, что менее привлекательно по сравнению с другими занятиями. Но настораживает высокий процент по переживанию "эмоционального отчуждения" (25%). По нашему мнению, переживание такой формы участия делает выполнение домашнего задания просто не возможным для этих детей.

Важно отметить минимальный (по сравнению с остальными) процент значимости "вопрошания" (6,8%). Это может свидетельствовать о том, что эта форма участия мало используется родителями. Такой способ взаимодействия ребёнка и взрослого в домашнем задании может способствовать тому, чтобы ребёнок не ожидал готовых решений и образцов от взрослого, пытался действовать субъектно. Конечно, этого не достаточно для того, чтобы ребёнок говорил: "У меня получится, если я буду знать и уметь следующее...". Но как одно из условий эта форма участия важна, помогает ребёнку перейти к действительно самостоятельному выполнению домашнего задания, не ограничивая тотально его инициативу.

О качественной значимости такой формы участия, как "контроль", сейчас нельзя сделать выводы по количественным данным, потому что она может быть использована взрослым с предоставлением ребёнку возможности инициативы или с пресечением оной. А сведений о значимости этой возможности для детей по всей выборке мы не имеем. Следует глубже исследовать, как разворачивается сама ситуация в домашнем задании.

Данные факты позволяют сделать предположения, что в домашнем задании для младшего школьника важно включение взрослого в процесс его выполнения и что содержательное участие родителя на данный момент способствует пассивности ребёнка и обесмысливанию домашнего задания для него.

В заключение хочу отметить, что данное исследование не решает обозначенных в статье проблем. Но смыслом уже проделанной работы является, с одной стороны, претензия на построение инструмента, индивидуально выявляющего домашнее

задание как ситуацию ребенка, с другой стороны - попытка содержательно "схватить" родительскую причастность к домашнему заданию, и - благодаря этому - мы имеем материал, который может стать предметом встречи родителя и учителя.