

**Эффективность учебного взаимодействия как профилактика
отчуждения ребенка от школы**

Важный контекст данного исследования задается усиливающимся интересом педагогов и психологов к вопросам эффективности образовательного процесса. Часто говоря об эффективности обучения, имеют ввиду только его чисто образовательные функции, то есть, формирование у учащихся предусмотренных программой знаний и навыков. Это ограниченное представление об обучении. Д.Б. Эльконин отмечал, что своим содержанием и формой организации обучение формирует определенные черты личности человека и образовательные задачи обучения могут быть хорошо выполнены, если реализованы на высоком уровне его воспитательные функции. [8].

Современный образовательный институт устроен достаточно технологично и жестко. Во всем здесь можно увидеть взрослую инициативу, экспансию культуры на естественные, спонтанные формы поведения ребенка, что естественно провоцирует отчуждение ребенка. Под отчуждением ребенка от учебного процесса мы будем понимать невозможность для ребенка найти в пространстве школьного обучения свое место, на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации. Как справедливо отмечал Б. И. Хасан, мы сталкиваемся с мощным противоречием, не раз становившимся предметом дискуссий: с одной стороны - гуманистические основания образования, с другой - технологический характер его реализации.[6].

Экспансию культуры можно рассматривать с двух возможных сторон, с одной стороны она может быть жесткой как подавление инициативы и освоение через сопротивление, с другой стороны она может происходить как позитивное овладение ребенком культурными формами через привлечение ребенка, постепенно открываясь, захватывая интерес ребенка. Продуктивные

попытки разрешения противоречия между натуральными способами ребенка и культурными формами, предлагаемыми образовательным институтом состоят в поиске места для действия самого ребенка, в формировании субъектного, инициативного отношения ребенка к образованию. (Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.). Продуктивно не разрешаясь, это противоречие приводит к отчуждению ребенка от учебного процесса. Отчуждаясь от процесса учения, ребенок отказывается не от собственного процесса развития, общения, а от другого, вмененного и чуждого ему пути, предложенного системой образования.

Учебный процесс мы изначально полагаем как причастность ребенка к сложному процессу познания. Не просто знания, которые сообщаются, а знания как можно знать. Ребенок постепенно должен научиться учиться. Чтобы процесс познания оказался субъективным мы должны удержать ребенка в этой причастности. Причем эта причастность должна развиваться, это мы называем учебной мотивацией. Таким образом, в качестве характеристики причастности ребенка к учебному процессу мы выделяем наличие учебной мотивации у ребенка. Отсутствие учебной мотивации является показателем непричастности ребенка к учебному процессу и личностно-отчужденному характеру последнего.

Как справедливо отмечала Г.А. Цукерман, мотивация, определяемая главным образом новой социальной ролью ребенка (при поступлении в школу), не может поддерживать в течение долгого времени его учебную работу и постепенно теряет свое значение. Формирование мотивов, придающих учебе значимый смысл, когда она становится для ребенка сама по себе жизненно важной целью, является необходимым условием эффективного процесса учения - обучения ребенка в школе.

При формировании у младших школьников учебной деятельности у них формируется и развивается центральное психологическое новообразование данного возраста - основы теоретического сознания и мышления и основы, связанных с ними психологических способностей

(рефлексии, анализа, планирования). В начале школьной жизни у ребенка еще нет потребности в усвоении теоретических знаний, она возникает на основе познавательных интересов и воображения лишь в процессе реального усвоения ребенком элементарных теоретических знаний при совместном с учителем выполнении простейших предметных действий, направленных на решение соответствующих учебных задач. Иными словами, потребность в теоретических знаниях как психологическая основа учебной деятельности не предшествует ее реальному выполнению, а возникает в процессе ее собственного формирования. Это обстоятельство в свое время было отмечено Л.С. Выготским, который писал: «Развитие психологической основы обучения... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения» [1].

Таким образом, содержание учебной деятельности в виде теоретических знаний является вместе с тем ее потребностью, познавательные интересы дошкольников должны превращаться в потребность учения у школьников посредством специально организованной работы с каждым ребенком.

Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Мотив к общественно необходимой деятельности хоть и остается как общий мотив, но побуждать к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе. Мотивы учебных действий, конкретизируя потребность в учебной деятельности, побуждают школьников к усвоению способов воспроизводства теоретических знаний (эти мотивы ориентируют детей в процессе усвоения именно на способ их получения, а не на результативную часть).

На основании исследований Г.А. Цукерман можно утверждать, что специфика учебного взаимодействия состоит в появлении учебной инициативы школьника, который сам указывает взрослому на противоречия между условиями поставленной взрослым задачи и теми способами действия, которыми располагает ребенок [7]. Наличие учебной инициативы

ребенка является показателем наличия интереса к способу решения задачи, и соответственно, причастности к учебному процессу. Таким образом, предполагается, что ведущим признаком отчуждения от учебного процесса является снижение учебной мотивации ребенка. По нашим предположениям учебные занятия, качественно организованные в подходах развивающего обучения, выстроенные с учетом задач возраста, предполагающие возможность быстро и гибко реагировать на изменения, происходящие с ребенком, способствуют сохранению и развитию учебной мотивации, и тем самым снижают вероятность отчуждения от учебного процесса. В связи с этим нам представляется важным исследовать динамику образовательной мотивации детей на параллели классов, включающих разные образовательные практики. Как влияют разные образовательные системы на формирование учебных интересов и удержание ребенка в рамках учебного процесса до сих пор оставалось неясным.

Исследование динамики учебной мотивации проводилось на базе Красноярской университетской гимназии №1 «Универс» (школа №106) с 1996 по 1999 годы. Исследование проводилось при поступлении детей в школу и конце второго года обучения. Ребенок к этому времени полностью овладевает правилами и нормами школьной жизни. Эта ситуация перестает быть для него новой и не требует преодоления и овладения. С другой стороны должны актуализироваться отношения по поводу учебно-предметного содержания, связанные с преодолением сопротивления учебного материала. В случае неспособности преодолеть сопротивление обучающего материала, мы можем наблюдать появление психозащитного поведения. Это объективно означает падение интереса к учебе и переживание низкой самооценности. Происходит истощение детьми ресурса учебных форм для реализации потребности в самочувствии. Таким образом, этот период является кризисным в отношении появления отчуждения, признаки которого мы и наблюдаем в виде снижения учебной мотивации.

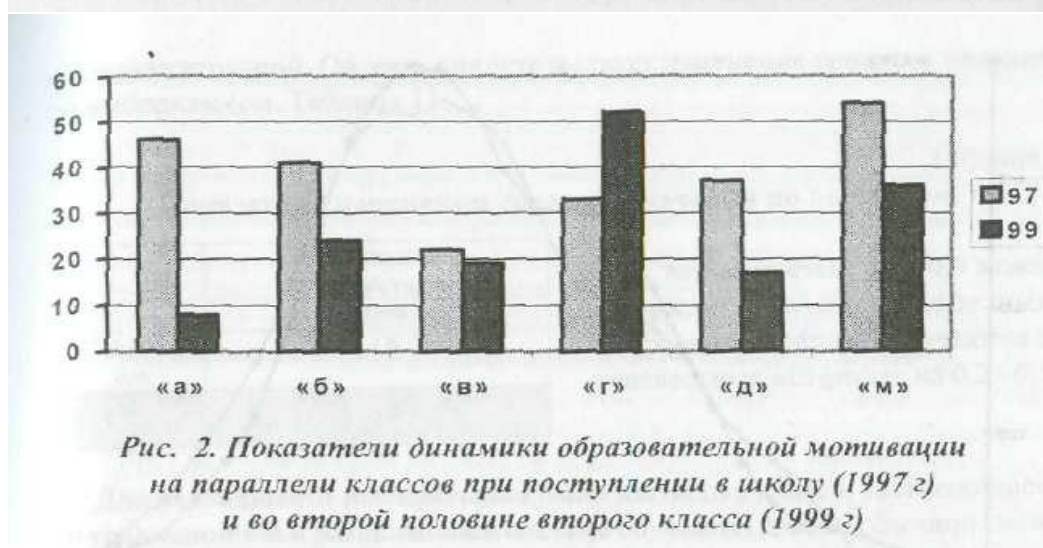
За основу исследования был взят методический подход Т.А. Нежновой

«Беседа об отношении к школе и учению», позволяющий увидеть формальные и содержательные установки ребенка в школе, сформированность новой внутренней позиции школьника.

Ответы на вопросы были разделены на две категории: ответы, демонстрирующие содержательное отношение к учебному процессу и ответы, демонстрирующие формальное отношение к школе. Для удобства обработки и анализа полученной информации был предложен количественный способ обработки данных. Содержательные ответы оценивались 1 баллом и говорили о высокой образовательной мотивации, формальные оценивались 0 баллов и свидетельствовали о низкой образовательной мотивации в случае, если ответ содержал двойное утверждение, ставилось 0,5 балла. Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком в форме беседы. Экспериментатор знакомился с ребенком и спрашивал, хочет ли он пойти в школу (в начале обучения) или нравится ли ему в школе (во втором классе обучения). В зависимости от ответа задавался второй вопрос: что тебе в школе нравится (не нравится) больше всего? Что для тебя самое интересное, привлекательное любимое в школе? В результате, в зависимости от количества набранных баллов можно выделить высокий, средний и низкий уровни учебной мотивации у детей.

Общее количество обследованных составило 248 человек. В ходе исследования динамики учебной мотивации был обнаружен факт отсутствия снижения интереса к обучению у детей, обучающихся в экспериментальных классах по программе развивающего обучения Эльконина - Давыдова. Более того, наблюдался противоположный процесс повышения интереса к обучению.

В рисунках 1,2 представлено соотношение высокой учебной мотивации на начало обучения и конец второго класса на параллели классов. Классы с литерой «Г» являются экспериментальными по программе развивающего обучения Эльконина - Давыдова.



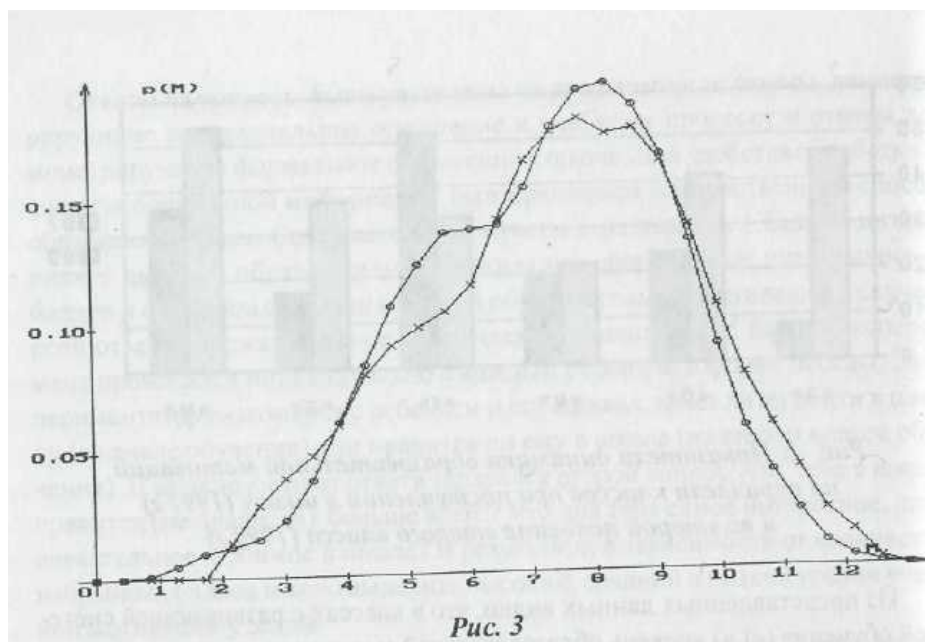
Из представленных данных видно, что в классах с развивающей мой обучения («Г») уровень образовательной мотивации, продолжает оставаться высоким, и еще более повышается к середине второго класса, время как в классах с традиционной системой обучения учебная мотивация снижается.

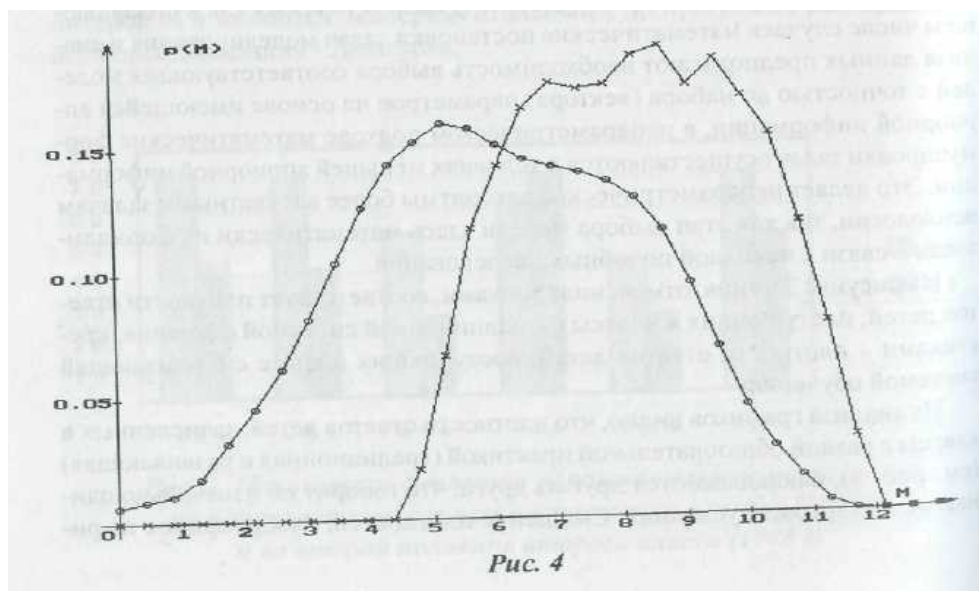
Так же для наглядного представления приведены графики функций плотности распределений ответов детей на вопросы интервью, на первом у обучения (1997) и затем в середине второго класса (1999). Функции плотностей восстановлены с помощью непараметрического подхода к анализу данных (Е. Parzen, 1962). Выбор метода не случаен. В то время как в подавляющем числе случаев математические постановки задач моделирования анализа данных предполагают необходимость выбора соответствующие лей с точностью до набора (вектора) параметров на основе имеющейся априорной информации, в непараметрическом подходе

математические формулировки задач осуществляются в условиях меньшей априорной информации. Это делает непараметрические алгоритмы более адекватными задачами психологии, так как этап выбора модели здесь математически не формализован в связи с новизной подобных исследований.

На рисунке 3 линия, отмеченная точками, соответствует плотности ответов детей, поступивших в классы с традиционной системой обучения, крестиками - плотности ответов детей, поступивших в класс с развивающей системой обучения.

Из анализа графиков видно, что плотности ответов детей, зачислен классы с разной образовательной практикой (традиционная и развивающая) (см. рис. 3), накладываются друг на друга, что говорит об изначально одинаковых стартовых условиях. Смещение плотностей, изображенное рисунке 4 позволяет сделать выводы о том, что разные образовательные условия приводят к изменению изначальных параметров выборки.





Линия, отмеченная точками, соответствует плотности ответов детей, проучившихся 1,5 года в традиционной системе обучения, крестиками — плотности ответов детей, проучившихся 1,5 года в классе с развивающей системой. В данном случае к различной динамике образовательной мотивации: традиционная система — к отрицательной динамике в среднем, развивающая — к положительной. Об этом свидетельствует изменение среднего значения по выборкам (см. Таблица 1).

Таблица 1

Показатели изменения среднего значения по выборкам

	мат.ожидание было/стало
	97/99
ТРАДИЦ. с.о.	7.223 / 6.011
РАЗВИВ. с.о.	7.405 / 8.286

С вероятностью 0,8 - 0,9 можно утверждать, что полученные оценки средних значений отличаются от неизвестных истинных на 0,2 - 0,5.

Для дальнейшего исследования были взяты два класса, занимающиеся по традиционной и развивающей системе обучения (класс с обычной системой обучения был выбран произвольно). Были проанализированы ответы детей обоих классов на один из вопросов интервью («доволен ли ты своими школьными успехами, какими именно?») позволяющий увидеть формальные и содержательные установки ребенка на обучение. Показатели

динамики содержательного и формального отношения ребенка к школе приводятся в таблице 2.

Таблица 2

**Исследование динамики
формального и содержательного отношения детей к школе
на момент поступления в первый класс
и во второй половине второго класса**

Отношение	Традиционная система («В») было/стало, %	Развивающая система («Г») было/стало, %
Содержательное	38/66	38/95
Формальное	62/34	62/5

Из данных приведенных в таблице видно, что в классе с развивающей системой обучения к концу второго класса значительно возросло количество детей, имеющих содержательные установки на обучение, а количество детей с формальными установками значительно уменьшилось. На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что образовательная практика развивающего обучения действительно влияет на сохранение интереса к учебному процессу у детей, обучающихся в рамках этой практики, формирует содержательные установки на обучение, что является предупреждающим отчуждением.

На следующем этапе исследования проводилось изучение влияния функциональных дефицитов на появление признаков отчуждения в виде потери интереса к обучению. Исходя из теории дезадаптации можно заключить, что наличие функциональных дефицитов у ребенка приводит к невозможности качественного овладения учебным содержанием, потере интереса к обучению, появлению вторичных нарушений и впоследствии отчуждению от учебного процесса (см., например, Н.П. Вайзман, Н.В. Вострокнутов, Н.М. Иовчук, В.В. Ковалев, Ю.В. Микадзе, D. Edgell, W.H. Gaddes, R. Shalev).

При поступлении детей в школу было проведено нейропсихологическое

обследование для определения функциональных дефицитов детей и преследующее цель прогноза эффективности обучения. Под функциональными дефицитами мы будем понимать иррегулярность формирования психических функций, неравномерность созревания, локальные органические нарушения, не приводящие к грубому интеллектуальному или эмоциональному дефектам, задержки в развитии психических функций.

Таблица 3

**Исследование наличия функциональных дефицитов
у детей из двух классов при поступлении в школу**

Функциональные дефициты	Традиционная система обучения, %	Развивающая система обучения, %
Дефициты произвольных движений и действий	46	50
Дефицит динамической организации движения	50	38
Дефицит реципрной координации движения	42	38
Дефицит зрительно-пространственной организации движений	32	52
Замедленность запоминания	65	50
Сужение объема памяти	67	70
Трудности восприятия логико-грамматических конструкций	29	30

Было обследовано 46 детей из двух классов. Данные нейропсихологического исследования представлены в таблице 3 в процентном соотношении по частоте встречаемости дефицита (в скольких процентах случаев из предложенной выборки встречается такой дефицит). Обследование проводилось в двух первых классах («Г» и «В»), впоследствии показавших разную динамику учебной мотивации. Обследование велось с помощью нейропсихологического метода А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, адаптированного для детского возраста, который позволяет обнаружить функциональные дефициты ребенка. Нам было важно увидеть разницу в

когнитивных дефицитах у детей из разных систем обучения и характер влияния нарушения на эффективность обучения. Обследованию были подвергнуты ряд сфер, дефициты которых, по нашим многолетним исследованиям, наиболее часто встречаются в младшей школе.

Таким образом, мы обнаружили, что выделенные дефициты в 81% случаев встречаются в классе с традиционной системой обучения и в 87% случаев в классе, обучающемся по системе Эльконина - Давыдова. Расхождение в полученных данных незначительно. Тем не менее, дети, обучающиеся в разных образовательных системах показали разную динамику образовательной мотивации.

В таблице 4 представлены сравнительные данные зависимости наличия функциональных дефицитов у детей и динамики учебной мотивации. Обращает на себя внимание, что при сходных показателях по функциональным дефицитам у детей из двух классов уровень образовательной мотивации к концу второго класса существенно отличается.

Таблица 4

Результаты исследования зависимости динамики учебной мотивации от функциональных дефицитов ребенка

Классы	Низкая учебная мотивация на конец второго класса	Высокая учебная мотивация на конец второго класса	Наличие функциональных дефицитов
Традиционная	25%	25%	В 81% случаев
Развивающая	0%	71%	В 87% случаев

Снижение учебной мотивации в классе с традиционной системой обучения очевидно, следовательно, функциональные дефициты ребенка не приводят безусловно к снижению учебной мотивации и отчуждению от школы. При определенных условиях этот дефицит может проявляться и манифестировать, в других же, наоборот, дефицит не обнаруживается, происходит компенсация и сохраняется высокая степень причастности к учебному процессу. Данные, полученные в наших исследованиях,

подтверждаются в исследованиях Е.Л. Инденбаум, С.А. Домишкевича, Е.И. Прахина, В.Т. Манчука, в которых делается вывод о том, что благоприятные условия среды и адекватные методы работы с ребенком, не идущие вразрез с его возможностями, могут в значительной мере сглаживать и компенсировать последствия повреждения ЦНС].

Таким образом, наличие функциональных дефицитов у ребенка не препятствует возможности овладения учебным содержанием, и не приводит к потере интереса к обучению в системе развивающего обучения, в то время как в традиционном подходе мы обнаруживаем отрицательную динамику учебной мотивации у детей с функциональными дефицитами.

Исходя из данных изучения характера трудностей, испытываемых педагогами в работе с детьми, мы обнаружили, что педагоги РО практически не выделяют в виде трудностей в работе с детьми дефициты детей, в отличие от педагогов традиционной системы обучения, которые на вопрос: «В случае каких детских дефицитов Вы испытываете трудности в работе с детьми?», предложили список, состоящий из 16 пунктов; кроме того, имеющиеся дефициты ребенка рассматриваются педагогами РО в задачном виде, как собственная задачка, где сопротивляющимся материалом являются дети, демонстрирующие трудности преодоления препятствий учебного материала.

Исходя из данных исследования, можно предположить, что учебное взаимодействие, реализуемое в системе развивающего обучения обеспечивает ребенку причастность к учебному процессу. Мы полагаем, что это происходит благодаря ориентации системы развивающего обучения на зону ближайшего развития ребенка и решение задач возраста. Особым образом устроенные занятия, обнаруживающие разрывы в учебном материале и актуализирующие детские ресурсы позволяют удерживать интерес ребенка в учебном содержании. В РО реализуется линия становления самостоятельности ребенка, формирования инициативы и ответственности. Одновременно с этим РО решает проблему компенсации дефицитов посредством предоставления ребенку возможности индивидуальной

траектории движения в рамках учебного материала, обеспечивая наличие посильных трудностей, и формируя ресурс к их преодолению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах, Т-2. М.: Педагогика, 1982.
2. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. Под ред. Эльконина Д.Б., Венгера А.В. М. 1978.
3. Инденбаум Е.Л., Домишкевич С.А., Прахин Е.И., Манчук В.Т. Клиническая и психологическая оценка психического здоровья младших школьников Севера. - Иркутск.: «Сибирь», 1998.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Из-во Моск. ун-та. 1973.
5. Психическое развитие младших школьников / под ред. В.В. Давыдова. Москва.: Педагогика. 1999.
6. Хасан Б.И. Детская инициатива как образовательный эффект.// Педагогика развития: Проблемы образовательных результатов (эффектов). Часть 1, Красноярск 1998.
7. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск. Пеленг, 1993.
8. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей.//Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М., 1981.