

Н. П. Локалова



Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика

Трудности в обучении ■

Психодиагностика ■

Преодоление ■

Наталья Петровна Локалова
Школьная неуспеваемость:
причины, психокоррекция,
психопрофилактика
Серия «Учебное пособие (Питер)»

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=183642

*Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция,
психопрофилактика: Учебное пособие: Питер; СПб.; 2009
ISBN 978-5-388-00443-7*

Аннотация

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.

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

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

Содержание

Предисловие	5
Введение	9
Основные понятия для усвоения	10
Подходы к диагностике и коррекции школьной неуспеваемости	23
Тексты для самостоятельного изучения	27
Контрольные вопросы и задания	31
Раздел I	32
Тема 1	34
Основные понятия для усвоения	34
Тексты для самостоятельного изучения	57
Ушинский К. Д. Время начала систематического обучения[2]	57
Выготский Л. С. Мышление и речь.	62
Психика, сознание, бессознательное[3]	
Конец ознакомительного фрагмента.	71

Наталья Петровна

Локалова

Школьная неуспеваемость.

Причины, психокоррекция,

психопрофилактика

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 психопрофи-

лактики.

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 неуспеваемости знаний и затруднений в учебной де-

тельности 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 обу-

чения 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 угасла 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, фор-

мированию 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 психологиче-

скими 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 непосредствен-

ного 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 зеркальны, 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, являющие-

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

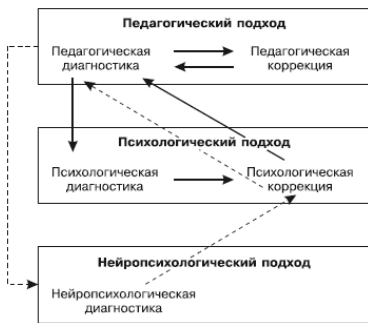


Рис. 1. Схематическое изображение содержания разных подходов к диагностике и коррекции школьных трудностей

1. Педагогический подход. Такой подход к диагностике и коррекции школьных трудностей базируется на представ-

лении, 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 «натаскивание» 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–мотивацион–ных факторов, а также влияние социальной ситуации развития. Этот подход в диагностическом плане связан с выявлением с помощью системы психологических заданий, адресованных опреде-

ленным 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 дефицитных мозговых структур.

Оценивая эффективность этих подходов в плане выявления причин учебных трудностей школьников, следует отметить, что эффективность педагогического подхода в целом крайне низка. Исключение 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. Л. 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 существных сил, чувственно представшей перед нами человеческой*

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

психологией» (Маркс К., Энгельс Ф. – Соч. Т. 42. – С. 123).

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 проистекать 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 про-

тивоположных 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 сказы-

вается 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 многооднозначного 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 моз-

га.

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 момен-

ты 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 функциональ-

ной 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 девиантного 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 каж-

дая 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-моз-

говых 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, носят 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 (конечно, 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 неудачами?

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 зимою, 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 весною, 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 рас-

пределен 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 унавоживания, 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, если бы он начал 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 приня-

тые 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 уберегает 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-сектан-

ты 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 дет-

ской 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 приспособляться 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 неизбеж-

но 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 перестроенными 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 обуче-

ния 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 опреде-

ленного 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

ние 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 обучения²

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

² В кн.: Ушинский К. Д. Воспитание человека. Избранное / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Карапуз, 2000. – С. 59–63.

природе, которые может преодолеть только время. И чем настойчивее будете вы бороться с этими препятствиями возраста, 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 от-

ложить 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 малышей 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, подготавливал дитя к пониманию истории чтением детских рассказов и изучением библейских событий, столь доступных детскому пониманию и вместе с тем превосходно подготавливающих 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 сло-

весных 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, давая никакого дела, принудят сидеть сложа ручонки, 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 исполнивших 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, та-

ким 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; подготовляйте 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, бессознательное³

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 се-

³ В кн.: Выготский Л. С. Собрание трудов. – М.: Лабиринт, 2001. – С. 219, 230–234, 236–237.

местре 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 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 опро-

вержение 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 независимой 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 пись-

менной 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 по-

мощью, 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 арифме-

тику, 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.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.