

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
КУЛЬТУРА,  
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
ПОДДЕРЖКА**

**Помощь школьникам  
в овладении учебной  
деятельностью**

*Алексей Луньков,  
старший научный  
сотрудник  
Исследовательского  
центра семьи и  
детства Российской  
академии  
образования,  
кандидат  
психологических наук*

**Самоконтроль, самооценка, внешняя оценка**

**В** школьном возрасте овладение детьми учебной деятельностью проходит ряд *этапов*, каждый из которых характеризуется основным, *базовым отношением* ученика. В начальной школе наиболее напряжёнными и актуальными для ученика являются его отношения с единственным учителем. В неполной средней школе таким базовым отношением становится взаимодействие ученика с группой сверстников того же пола. В старших классах приоритетное место занимают отношения и взаимодействия с учителями, которые становятся для ученика консультантами по интересующим ребят предметам, и в этом состоит их основное отличие от роли учителя начальной школы. Кроме того, в старших классах особо значимы отношения с отдельными друзьями уже противоположного пола.

Особенности этих этапов дают учителю ориентир в поиске различных способов организации учебной деятельности.

Итак, элемент учебной деятельности, которым овладевает младший школьник, — исполнительские действия. По мере овладения ими ученику можно предложить действие *контроля*:

- внешнего контроля над деятельностью ученика, осуществляемого взрослым,
- взаимного контроля учеников деятельности друг друга, что актуально для подростковых классов,
- наконец, самоконтроля, при котором внешний контролёр уже не нужен.

В начальной школе целесообразно применять 1-й и 3-й уровни контроля. Взаимный контроль можно использовать, начиная с 3-го класса, когда растёт интерес детей друг к другу. Наиболее широко взаимный контроль применяется в подростковых классах, в старших его роль опять уменьшается.

Конечно, некоторые элементы взаимного контроля можно использовать и в начальной школе, но это не контроль своего сверстника, а контроль значимого взрослого — педагога или родителя. В нашей практике мы часто используем следующий приём. Родитель заводит себе отдельную тетрадь «для домашней работы». На ней написано, что это тетрадь «ученика 1-го (2-го, 3-го) класса», а далее идёт имя родителя.

В этой тетради родитель выполняет домашние задания, предложенные его ребёнку, но обязательно делает при этом ошибки. Ребёнок красной ручкой исправляет *ошибки* и может даже поставить папе или маме отметку. Родители следят за тем, чтобы ребёнок не пропускал ошибок, не подсказывая их, но проявляя сомнение и неуверенность. В некоторых случаях, когда ребёнок не видит ошибки, родитель временно выходит из роли «неуспешного ученика», исправляя и объясняя ошибку.

Мотивация к такой игре сохраняется у детей примерно 1–2 месяца, чего вполне хватает, чтобы улучшить выполнение домашних заданий, воспитать у ребёнка элементарные навыки контроля.

После исправления ошибок взрослого школьник просто переписывает задание в свою тетрадь.

Нечто подобное можно организовать и в классе. Приведём пример с диктантом (то же может быть организовано и на уроках математики). Сначала дети, как обычно, пишут под диктовку учителя. Далее учитель говорит: «Сейчас я напишу этот диктант на доске, но учтите, что я могу делать ошибки». Сначала он допускает «лёгкие» ошибки, которые дети радостно и хором исправляют. Трудные случаи пишет правильно и каждый раз предупреждает: «А здесь посмотрите внимательно в свои тетради, может быть, у вас здесь ошибка». Трудность орфограмм учитель постепенно повышает. Тем самым дети проверяют и учителя, и себя. Если они исправили все свои ошибки, то оценка за диктант не снижается, что очень сильно подкрепляет действие контроля и произвольное внимание. Необходимость в специальной «работе над ошибками» в этом случае отпадает.

Здесь, разумеется, нарушается основное дидактическое правило: учитель не может допускать ошибок, и на доске всё должно быть написано правильно. Мы это правило не разделяем и вот почему. Тот факт, что взрослый может допускать ошибки, освобождает познание ребёнка, который в этом случае вынужден думать не об отношении к нему всемогущего учителя, а о правиле, норме, законе, которые не принадлежат одному только взрослому, а господствуют и над детьми, и над взрослыми. Многие учителя боятся

допускать ошибки, которые исправляли бы дети, это выражает тайное желание педагога отождествиться в глазах детей с законом, т.е. казаться всемогущими. Но ведь главное в обучении — помочь ребёнку осознать безличное правило, норму, а не в том, чтобы создавать эмоционально-психологическую зависимость от учителя как от «маленького Бога».

После того как дети проконтролировали свою работу, они могут и поставить себе оценку, тем самым тренируясь в этой действии. И здесь учитель должен различать действие контроля и действие оценки. Если контроль относится к *процессу* выполнения задания и фиксирует текущие отклонения от способа решения, то оценка относится к *итогу*, результату всей деятельности. Таким образом, в схеме деятельности *контроль* связан со *способом* её осуществления, а *оценка* — с *целью* деятельности.

Действие контроля может формироваться и на уроках чтения. При этом мы тоже нарушаем одну распространённую методическую норму — ребёнок, дескать, должен научиться **сначала читать вслух, а потом переходить к чтению «про себя»**. Представим себе, чем является для детей, плохо умеющих читать, чтение вслух. При однократном чтении вслух ребёнок должен читать правильно, с выражением и желательно побыстрее, успевать осознавать смысл прочитанного, осознавать и переживать, что его чтение полностью контролируется извне и что каждая ошибка будет замечена и оценена. Тем самым ребёнок может бессознательно решить, что чтение нужно взрослым, а не ему. При такой установке трудно получать удовольствие от чтения, тем более в условиях конкуренции аудиовизуаль-

ных средств. Кстати, в некоторых случаях мы рекомендуем родителям временно «сломать» телевизор или видео или уж во всяком случае не смотреть их самим, отсылая ребёнка «почитать». Иногда целесообразно установить специальный «час чтения», когда читают все члены семьи, каждый — своё.

Итак, мы видим: при чтении вслух одновременно протекают три процесса, что и делает чтение таким напряжённым и трудным. Часто мы рекомендуем противоположное, говоря ребёнку: «Ты сначала прочитай «про себя» и для себя, а потом повтори вслух для меня». Тогда ребёнок читает текст фактически дважды, во второй раз ускоряя темп и осознавая смысл всей фразы. **Не всегда внутреннее действие формируется по логике «извне — вовнутрь», иногда ему надо дать возможность созреть внутри и лишь в готовом виде предьявляться другому**, что, конечно, противоречит установкам школы Л.С. Выготского.

При обучении грамотности массовым становится переход от правила к письму и обратно. Мы не филологи, поэтому в самых «тяжёлых случаях» склонны игнорировать знание или незнание правил правописания, делая ставку на «иероглифическое» запоминание «правильных» слов и словосочетаний, воспитание «чувства паузы» в пунктуации. Этому опять-таки помогает дозирование ошибок, громкое (иногда даже очень громкое) чтение «неправильного» (ведь часто бывает, что написано неправильно, а читает ребёнок правильно — «ведь вслух надо правильно!» — как бы игнорируя свою ошибку). Полезно также писать специальные «шпаргалки» с упрощёнными правилами.

Как уже говорилось, взаимный контроль желательно использовать

в подростковых классах в ходе групповой учебной работы. Здесь могут использоваться известные методы коллективной учебной деятельности (работы В.В. Рубцова, Л.М. Фридмана, Х.Й. Лийметса и др.), работа в парах сменного состава (В.К. Дьяченко). Групповая учебная работа подростков естественно реализует их потребность в группировании. Если педагог игнорирует эти особенности подросткового возраста, по-прежнему делая ставку на отношения «учитель–ученик», типичные для начальной школы, то он обрекает себя на постоянное преодоление группового сопротивления подростков прежней организации учебной деятельности. Поэтому стоит рекомендовать детям и выполнение домашних заданий в группах по 2–3 человека. Альтернатива этому — бездумное списывание домашних заданий на переменах.

Возможности для организации групповой работы снижаются в старших классах, что связано с определением индивидуальных целей обучения («зачем мне работать по биологии с Иваном? Мне ведь биология не так нужна. Лучше я буду заниматься по математике с Петром»). Старшеклассники уже больше руководствуются своим индивидуальным интересом, чем взаимодействием со сверстниками. Группы складываются «по предметам» или временно — в ходе совместной подготовки к экзамену (то же сохраняется и в студенчестве).

На уроках математики также идёт поиск способов усвоения материала и решения задач, выставляются *оценки*.

Их три вида:

- *личностная* оценка, когда оценивается продвижение ученика по отношению к его среднему уровню знаний, навыков и мышления;

- *сопоставительная* оценка, когда ученики сравниваются между собой;
- *нормативная* оценка, когда успехи ребёнка оцениваются относительно некоей безличной нормы выполнения задания.

Дадим некоторые рекомендации по применению этих видов оценок учителем.

**Личностные оценки уместны всегда**, особенно в ходе изучения темы. Это — основной вид оценивания. Сопоставительные оценки нежелательны, они всегда стимулируют мотивы конкуренции. Вместе с тем эти мотивы существуют независимо от того, как мы к ним относимся. Просто нежелательно, чтобы в мотивы конкуренции, уже реально существующей в классе, вмешивался голос и вес учителя. Уместно, чтобы эти оценки носили косвенный характер, что возможно, например, в открытой «Таблице учёта усвоения темы».

Нормативные оценки используются не так часто — 1–2 раза за тему — в ходе выполнения письменных контрольных работ по теме. Целесообразно также такие контрольные работы проводить на сдвоенном уроке, чтобы создать нормальные условия для учеников с низким темпом работы.

Существуют определённые требования к заданиям тематической контрольной работы: в её состав включаются задания *только* по данной теме. Сама тема при этом разбивается на последовательность элементов (единиц усвоения) так, что каждому элементу темы соответствуют одно или два задания.

Результаты тематической контрольной работы заносятся в «Таблицу учёта усвоения темы», висящую на стене в ходе всего изучения темы и организованную следующим образом: в первом столбце указаны фамилии учеников, сверху

по горизонтали — все элементы темы (информационные блоки, преобразования и т.д.). После первой контрольной работы по теме все усвоенные элементы темы заштриховываются, и ученик видит, какие элементы темы ему остаётся доделать. До сдавать он их может не учителю, а ученикам, первыми справившимися со всеми заданиями. Тем самым учитель делегирует право принимать зачёты сильному. Целесообразно прежде всего направлять учеников, не сделавших одно или два задания (т.е. «хорошистов»). С менее успешными надо проводить дополнительную работу в малых группах *смешанного* по успеваемости состава, в которой участвует и учитель.

Таблица даёт наглядный материал для сопоставительных оценок, но это внутренние выводы, которые может делать (или не делать) каждый ученик, а учитель как бы не участвует в этом сравнении детей по успешности. Более подробно с этой и другими технологиями оценивания можно ознакомиться в книге Л.М. Фридмана «Педагогический опыт глазами психолога» (М., 1987). Эту технику тематического учёта и контроля целесообразно использовать именно в подростковых классах, поскольку она направлена на активизацию взаимодействия между учениками. Таблицу заполняет не учитель, а либо сами ученики, либо специальные «контролёры», временно выполняющие эту роль. Интересный опыт И.М. Шеймана по ролевой организации учебного процесса (включая роли «учителей», их «помощников», «приёмщиков зачётов» и др.) описан в книге Фридмана.

При таком способе учёта оценивается не личность ученика, а выполненная им работа. При этом становится ненужной и практика «накопления отметок».

Параллельно с овладением действием оценивания идёт осознание различных способов достижения учебной цели. Индивидуальная цель обучения может созревать у школьников в средних классах и гораздо позже, а может и не созреть. Но раннее появление такой цели — благоприятный признак. Такой ученик по уровню личностной зрелости вполне способен к экстернату, к самостоятельному планированию темпа своего учебного продвижения, и не стоит искусственно задерживать его обучение, требуя физического присутствия на уроках. Этот путь руководимого самообразования, о котором неоднократно писал академик А.М. Новиков, требует от ученика внутренней мотивации и личностной зрелости.

### Приёмы индивидуальной помощи

Индивидуальную психолого-педагогическую помощь ребёнку по предметам, вызывающим у него особые трудности, может оказать любой взрослый, ориентирующийся в этом предмете. А в начальной помощи ребёнку может каждый взрослый. Знание методики преподавания здесь не имеет особого значения, поскольку принципы и приёмы индивидуальной помощи отличаются от обучения в классе. Эти принципы лучше всего раскрываются на дефектологическом материале. Дело в том, что чем более выражена патология, тем яснее связь между её преодолением и определёнными действиями педагога или психолога. Чем патология легче, тем больше у ребёнка возможностей преодолеть её в ходе обычного возрастного развития и взросления без особой помощи со стороны взрослого. И в связи с этим напомним образцовый

психолого-педагогический эксперимент, осуществлённый отечественными педагогами и психологами И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым в 50-х годах в Загорской школе-интернате для слепоглухонемых детей (см: Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. М., 1974).

Представим себе изначальную ситуацию. Ребёнок, особенно если он слеп и глух с рождения, имеет один-единственный канал для коммуникации и взаимодействия с миром — тактильно-осозательный. Первые год-два после рождения он остаётся полностью зависимым от взрослого в удовлетворении своих элементарных физических потребностей. Однако рано или поздно встаёт задача передать ему простые навыки самообслуживания, прежде всего в сфере опрятности и пищевого поведения. Формирование этих навыков в условиях глубокой сенсорной патологии **наглядно проявляет законы, действующие при любом формировании навыков** в более благоприятных, но оттого и менее контролируемых извне условиях. Активность слепоглухонемого ребёнка в обычных условиях можно описать как моторный хаос. Необходимым условием начала формирования пищевого навыка является неудовлетворённость соответствующей потребности, её напряжённость. Проще говоря — ребёнок должен быть голоден. Педагог сохраняет телесный контакт с ним, полностью контролируя движения его руки и кисти, в которую зажата ложка, от тарелки до рта. Взрослый многократно повторяет это движение ребёнка, одновременно получая обратную связь в виде напряжения и расслабления отдельных мышц его руки и кисти. Это продолжается многократно. Первоначально ребёнок, уже имевший опыт его кормления

ложкой, может полностью расслабить руку, отдав её во власть взрослого, поскольку его собственный моторный хаос мешает получать пищевое подкрепление. Фаза пассивного сосредоточения ребёнка вокруг акта кормления может продолжаться какое-то время, когда рука и кисть остаются полностью пассивными и расслабленными.

Далее взрослый замечает некоторые специфические напряжения мышц ребёнка, свидетельствующие о том, что он стремится проявить мышечную активность, помогая и взрослому, и себе. И здесь наступает критический момент, положительное преодоление которого зависит от чувствительности тактильного взаимодействия взрослого с рукой ребёнка. Возможны три варианта развития событий.

**1. Взрослый не замечает первых робких попыток ребёнка овладеть какими-то частями навыка.** В результате ребёнок отказывается от собственной активности, возвращаясь к пассивной позиции обслуживаемого.

**2. Взрослый замечает попытки ребёнка взять контроль действия на себя и резко сокращает объём помощи, предоставляя ребёнку «свободу и самостоятельность».** В результате ребёнок быстро приобретает опыт неудач от первого проявления самостоятельности и может вернуться к изначальной ситуации моторного хаоса.

**3. С момента появления у ребёнка встречной целенаправленной моторной активности взрослый начинает постепенно отступать в своей активности, выборочно сокращая объём помощи.**

В ходе этого «стратегического отступления» взрослый должен сохранять контакт с ребёнком, всё время находясь вблизи границы между

его умением и неумением (возможно, именно это Л.С. Выготский и считал «работой в зоне ближайшего развития ребёнка»). Главное здесь — не отступать слишком медленно (поскольку ребёнок будет тогда больше рассчитывать на взрослого, чем на себя) и не отступать слишком быстро (тогда ребёнок ещё не успеет освоить нормальные средства удовлетворения своих потребностей в условиях внезапно свалившейся на него «самостоятельности»).

Второй вывод, который можно сделать из этого эксперимента, состоит в том, что человеческие потребности развиваются в процессе передачи ребёнку культурных средств их удовлетворения. Если вы как взрослый этих средств не передали или этих потребностей не заметили, то ребёнок либо не будет развиваться в соответствующей области, либо найдёт особые, не обязательно разумные, средства их удовлетворения.

Как пишут П.В. Симонов и П.М. Ершов в книге «Темперамент. Характер. Личность» (М., 1984), передача таких средств обязательно должна сопровождаться положительными эмоциями (иначе эти средства не будут иметь энергии «привязывания» к соответствующей потребности). «Не обещаний, не сопереживания, не духовных контактов самих по себе ждёт воспитанник от воспитателя, а **реальной помощи в своей вооружённости способами удовлетворения ... потребностей**» (выделено мною).

В школьном возрасте общая логика индивидуальной помощи остаётся такой же, как и в Загорском детском доме: и там и здесь центральным оказывается *способ (средство)* удовлетворения потребности (желания). Просто в школьном возрасте этот способ относится к позна-

вательной, умственной деятельности, а не только к элементарным навыкам коммуникации и самообслуживания, как в дошкольном детстве. Проще говоря, это уже не способ есть ложкой, а способ решения той или иной задачи. Так замыкаются друг на друга развитие желаний ребёнка и развитие его учебной деятельности. Причём, если мотивация учения у ребёнка есть, то постепенная передача способов взаимодействия с учебным материалом ещё больше её развивает. Если же она угасла или подавлена (что типично для ситуации в первых классах), то постепенная передача этих способов *сама по себе* возрождает желание нечто познавать хотя бы в условиях индивидуальной помощи, гарантирующей успешность такого познания его безопасности, что обеспечивается принципиальным отсутствием отрицательного оценивания.

Как же *организовать* индивидуальную помощь ребёнку дома или в школе после уроков?

**1.** Обычно материалом для индивидуальной помощи является очередное задание на дом. Это поддерживает мотивацию, поскольку задание будет проверяться в школе. **Акцент здесь ставится именно на помощи в текущей учебной ситуации**, а не на *дополнительных* занятиях по предмету. Кроме того, такая помощь отражается на успеваемости ребёнка, что также поддерживает его мотивацию. В ходе выполнения домашних заданий приходится решать много дополнительных мини-задач, вытекающих из ошибок ребёнка и пробелов в усвоении, но он принимает это, поскольку мотивирован выполнением основного задания.

**2.** Важно, чтобы школьник поверил в то, что родители продолжают его любить независимо от его успеваемости, что они радуются

его познавательной активности хотя бы на самых простых задачах.

Нередко родители с трудом принимают эту установку, поэтому в подростковых классах мы иногда используем такой приём. Родители заключают с подростком под нашим руководством своеобразный «контракт»: подросток, подавая свой дневник на подпись родителям в конце недели, закрывает бумагой колонки оценок за неделю, и родители подписывают дневник, фактически не видя этих оценок. «Контракт» действует в течение всего периода индивидуальной помощи. Тем самым родители получают возможность наглядно подтвердить подростку, что их волнуют его понимание материала, его знания, а не его текущие оценки.

**3.** В начальной школе необходимо ограничить время как на приготовление уроков, так и время совместной работы с родителем, педагогом или психологом. Взрослый договаривается с ребёнком, что они будут работать вместе час–полтора, но с полной отдачей. Если не успеют проработать все письменные задания, то оставшиеся выполняет взрослый, а ребёнок просто переписывает их в свою тетрадь. Объём задания, выполненного за полтора часа, постепенно растёт, а объём механического переписывания сокращается.

Длительное выполнение уроков (3, 4 и более часов) лишь истощает силы ребёнка и разрушает его мотивацию. Кроме того, при ограничении времени совместной работы ребёнок приучается к тому, что он не имеет права неограниченно использовать время взрослого (у которого есть и другие дела) и вырабатывает навык максимально плотного взаимодействия со взрослым в ходе индивидуальной помощи.

**4.** Взрослый должен научиться ис-

ключать «естественные» оценочные высказывания из своей речи в ходе индивидуальной помощи ребёнку. Такие выражения, как «неправильно», «подумай ещё раз», «я не понимаю, что тебе тут непонятно», «не спеши», «будь внимателен», «ты ошибся», «разве так можно?», «ты что — совсем глупый?», «сколько раз тебе повторять» и тому подобные служат только для эмоциональной разрядки взрослого, никак не помогая ребёнку организовать свои познавательные процессы. В самом деле: зачем спрашивать ребёнка «Разве это правильно? Подумай ещё раз» — ведь он уже подумал и решил, что это правильно. А распространённое высказывание «ты просто думать не хочешь» является просто формулой прямого внушения, порождающей недоверие к своим способностям. Это как раз и приводит к познавательной пассивности. Если ребёнок совершает ошибку, то дальше думать должен взрослый. Думать о том, как упростить задачу и построить новую, решив которую, школьник смог бы обнаружить свою ошибку, удивиться ей и исправить её.

**5.** Индивидуальная помощь проходит в темпе, естественном и комфортном для ребёнка. Здесь неуместно торопить его, подгонять. Конечно, ученик может под давлением взрослого быстрее писать, но вряд ли от этого он научится быстрее думать.

**6.** В ходе индивидуальной помощи советуем не предлагать ребёнку писать в тетрадь, а писать в ней самому взрослому. У ребёнка остаётся только одно средство взаимодействия со взрослым — устная речь. Это желательно в силу ряда причин:

- ребёнку предоставляется роль контролёра над действиями взрослого;
- развивается способность школьника к предметному рассуждению.

Ведь дети часто не умеют рассуждать на языке предмета, освоив лишь набор стандартных письменных действий и коротких устных ответов, поскольку этот стандарт и оценивается педагогом в классе;

- взрослый выполняет большую часть рутинных письменных действий, тем самым умственная энергия ребёнка экономится ради концентрации на основных ошибках и трудностях. Причём экономятся не только усилия ребёнка, но и время совместной работы. При этом пропадает основание для привычных претензий взрослого к ребёнку: «пиши чисто», «следи за почерком» и т.п. Для многих детей, кстати, концентрация на «чистописании» — удобный повод для того, чтобы избежать умственных усилий.

Контроль над формой (почерк и т.п.) и содержанием умственной деятельности — это разные виды контроля. Учителя, ориентирующие ребёнка только на «образцовый» почерк, не дают ему возможность овладеть качеством личного почерка. Ребёнок чувствует себя постоянно неуспешным, поскольку над ним висит недостижимый образец почерка. Но так ли это нужно? Имеет смысл позволить ребёнку двигаться не только «вверх», к образцу, но и «вниз», к своему нижнему пределу качества, улучшить которое несложно.

При запоминании объёмного фактологического материала подростки создают шпаргалки, и поскольку

ку эта деятельность носит запретный характер, они не стремятся сделать шпаргалку «красивой». Более того, они делают её как можно более маленькой и незаметной. Но с точки зрения дезавтоматизации умственных навыков по отношению к конкретному материалу надо делать как раз наоборот. Мы рекомендуем родителям купить подростку специально для изготовления подобных «фактологических» шпаргалок цветные фломастеры, красивые ручки, пишущую бумагу. Желательно каждую шпаргалку делать на отдельном листе, а не в тетради, раскрашивать её в разные цвета, стремиться сделать аккуратной и красивой, используя циркули и трафареты. В общем, надо сделать её не такой, чтобы успешно скрывать от посторонних, а такой, чтобы её хотелось рассматривать и показывать другим. Чем больше времени подросток затратит на такое «несерьёзное» занятие, тем эффективнее окажется усвоение информации. Парадокс в том, что к старшим классам многие ученики уже не верят в то, что можно усвоить нечто без усилий. Постоянная неуспешность в учебной деятельности порождает неприятие усилий, что на бытовом языке называется «ленью». Мы же предлагаем сместить точку приложения усилия на заведомо «лёгкую» деятельность, тем самым позволяя подростку приобрести очень важный жизненный опыт *более лёгкого усвоения «трудного»*.