

Почему ученик перестаёт реагировать на слова учителя

Нина ГУТКИНА, кандидат психологических наук

В 6 «А» урок истории. Ребята, замерев, следят за шариковой ручкой, медленно ползущей по столбцу фамилий. Те, кто в начале списка, облегчённо вздыхают. Остальные не отрывают взгляд от классного журнала. И только Толя не следит за Иваном Петровичем, учителем истории, и не волнуется, спросят его или нет. Толя уже несколько месяцев не готовит уроки по истории, а на замечания Ивана Петровича никак не реагирует. Зачем на них реагировать, если Иван Петрович плохо к нему относится и плохо о нем думает — в этом Толя убедился. И дело не в том, что он не очень прилежный ученик. Просто в самом начале 6-го класса Иван Петрович очень сильно его обидел...

В тот день Толя пришёл в школу с несделанными уроками. Справедливости ради надо заметить, что такое бывало нередко. Но в этот день у Толи была действительно уважительная причина. Вчера вечером маме стало плохо с сердцем. Так плохо, что ему пришлось вызвать неотложку. Они жили с мамой вдвоём, и Толя очень испугался. После того как врачи уехали, он не отходил от матери и не разрешал ей вставать. Разве мог он думать об уроках? Утром мама вызвала врача из поликлиники, а Толе велела идти в школу. Он пошёл, но на уроках думал только о том, как там, дома. И, как нарочно, именно в этот день его вызвал «историк». Толя сказал правду: не выучил урока, так как вчера мама заболела, ему пришлось вызывать «скорую», и весь вечер он был занят. Но Иван Петрович не поверил, сказал: «Наверное, опять весь день играл в футбол, а прикрываешься болезнью матери. И не стыдно тебе?» Толя даже растерялся: разве мог он наврать про болезнь мамы? Разве можно *так* врать?!. После этого Иван Петрович как бы перестал существовать для Толи. Мальчик специально не учил историю и вообще не реагировал на замечания учителя.

К сожалению, взрослые нередко, не разобравшись, приписывают детям мотивы поведения, которых не было. В результате ребёнок «вдруг» перестаёт реагировать на слова взрослого. В психологии этот феномен получил образное название: «смысловый барьер», он был описан известным отечественным детским психологом Лией Славиной.

«Смысловый барьер» встречается в разные возрастные периоды развития детей. Он наблюдается как в школе, так и в семье. Внешне он характеризуется тем, что ребёнок как будто не слышит, что говорит ему взрослый. На самом деле он всё прекрасно слышит и даже может повторить, но не воспринимает смысла адресованных ему слов. «Смысловый барьер» может возникнуть по отношению к конкретному человеку независимо от того, какие требования он предъявляет, и по отношению к конкретному требованию независимо от того, кто его предъявляет. «Смысловый барьер» — это следствие отсутствия индивидуального подхода в обучении и воспитании.

Такой барьер по отношению к конкретному человеку, возникнув, проявляется уже независимо от того, какие требования предъявляет данный человек ребёнку. Наиболее распространённая причина «смыслового барьера» такого рода — непонимание мотивов поведения ребёнка, того, что им руководит, когда он совершает тот или иной поступок. Примером такого «смыслового барьера» может служить ситуация на уроке истории.

Если непонимание, а нередко и «приписывание» других мотивов, с чем ребёнок, естественно, не согласен, повторится несколько раз, по отношению к этому взрослому у него может возникнуть «смысловый барьер». Бывают случаи, когда барьер возникает и после первого конфликта. И тогда даже справедливые требования и замечания будут игнорироваться ребёнком и восприниматься как несправедливые. Это нетрудно объяснить: ребёнок, считая, что о нём судят неправильно, обижается на взрослого, остро переживает несправедливость. Ситуация особенно осложняется в том случае, когда школьник пытается доказать свою правоту, а взрослый в довольно резкой форме обрывает его, давая понять, что не верит его словам. В этом случае у ребёнка может возникнуть резко отрицательное (остро эмоциональное) отно-

шение к учителю, что и определит их дальнейшие взаимоотношения. Наше исследование позволило установить: неадекватное представление ребёнка об отношении к нему другого человека зависит от отрицательного эмоционального отношения к этому человеку.

Мы рассмотрели случай, когда взрослый был неправ при оценке ситуации и мотивов поведения ребёнка. Но «смысловой барьер» может возникнуть и в том случае, когда взрослый объективно прав, а ребёнок не согласен с ним, так как не осознаёт действительных мотивов своего поведения. На классном собрании было решено провести вечер, посвящённый памяти великого русского поэта. Классный руководитель предложил несколько тем докладов, и ребята по собственному усмотрению распределили их между собой. Но к нужному времени оказалось, что один ученик не готов выступить с докладом, так как не нашёл необходимого материала. Учитель сказал, что, вероятно, он плохо искал, поскольку все остальные справились с заданием. Подросток ответил: он сделал всё, что мог, но в школьной библиотеке нужных книг не оказалось. Учитель справедливо заметил, что в таком случае надо было сходить в районную библиотеку или обратиться за помощью к ребятам и учителям, но порученное задание выполнить. Если бы у этого ученика было развито чувство ответственности, он, вероятно, так бы и поступил и уж во всяком случае понимал, что виноват он сам, и слова учителя совершенно справедливы. Но у парнишки как раз и не было сформировано чувство ответственности, он считал, что забыть может каждый, а учитель просто-напросто придирается к нему. О чём это говорит? Когда безответственное отношение к делу не осознаётся самим школьником и потому не признаётся как мотив поступка, тогда укор со стороны учителя — всего лишь придирка. В этом случае по отношению к взрослому может возникнуть «смысловой барьер» со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Опасность «смыслового барьера» заключается в том, что между воспитателем и воспитанником исчезают необходимый контакт и взаимопонимание. Отрицательные эмоции — основа «смыслового барьера», возникнув однажды, легко распространяются на более широкий круг явлений: с одного учителя на всех учителей, с одного учебного предмета на всё остальное, а там и на всю школу. В результате общее отрицание становится препятствием к обучению и воспитанию. Поэтому очень важно не допускать появления «смыслового барьера». В конфликтной ситуации прежде всего необходимо выяснить причину поступка ребёнка, как он сам её понимает, чтобы не приписывать ему не соответствующие действительности мотивы. Выяснять подлинные причины надо, не обвиняя ребёнка, доброжелательным тоном. Если же он не осознаёт действительных мотивов своего поведения, необходима специальная работа, чтобы ребёнок их осознал. Здесь также недопустимы упрёки, нотации, а лучше всего поможет дружеский разговор, в котором взрослый разъяснит, как объективно выглядит его поступок.

«Смысловой барьер» может проявляться независимо от того, кто предъявляет требование. Основная причина здесь — безрезультатное повторение одних и тех же требований, которые становятся настолько привычными, что дети перестают их замечать. Как правило, так бывает с теми требованиями, смысл которых по-разному понимается воспитателем и воспитанником. Приведу пример. Гиперактивный первоклассник не может длительное время спокойно сидеть за партой и постоянно получает замечания от учительницы. Но, поскольку ребёнок ёрзает и крутится на стуле произвольно, порой даже не замечая этого, постоянные упрёки взрослого он вскоре начинает игнорировать, так как не понимает, чем мешает учителю. С его точки зрения, взрослый просто к нему придирается.

Чтобы не создавать таких барьеров, не стоит многократно повторять одни и те же требования или укоры, на которые ребёнок не реагирует. Вместо этого лучше поищите эффективный способ преодолеть нежелательное поведение. Так, в нашем примере могла быть куда действеннее максимальная загруженность ученика интересными для него учебными заданиями.

Особенно легко «смысловой барьер» может возникнуть у подростка в связи с особенностями его внутренней позиции. Под «внутренней позицией» Л.И. Божович понимает отношение ребёнка к тому положению, которое он реально занимает в жизни, и к тому, которое

хочет занимать. Внутренняя позиция определяет отношение ребёнка к окружающим и к самому себе. Педагогу очень важно понимать: все его требования не будут действительны до тех пор, пока не станут собственными требованиями ребёнка по отношению к себе. А это произойдёт в том случае, если выполнение соответствующих требований даёт возможность подростку занять то положение, к которому он стремится, которое соответствует его внутренней позиции. Без её учёта педагогическое воздействие на ученика-подростка не может быть успешным. Нередки случаи, когда педагогу для достижения поставленной воспитательной задачи необходимо понять и без вызывающего протеста насилия перестроить внутреннюю позицию подростка. В качестве примера можно привести случаи, когда все интересы школьника находятся за пределами школы и своё будущее он никак не связывает с тем, что в ней происходит. Положим, ребёнок хорошо рисует или хорошо поёт и всё своё свободное время, порой в ущерб школьным занятиям, отдаёт любимому делу, родные и знакомые прочат ему славу. Тогда у этого ребёнка, естественно, складывается совершенно определённая внутренняя позиция, побуждающая его игнорировать школьные неуроки и слабую успеваемость, а соответственно — и призывы учителей учиться лучше. Чтобы изменилось отношение ученика к школе, потребуется так изменить его внутреннюю позицию, чтобы хорошая успеваемость стала необходима ему самому, то есть надо убедить его в том, что настоящий артист или большой художник не могут быть невежественными людьми.

К сожалению, образуется «смысловый барьер» гораздо быстрее и легче, чем устраняется. В том случае, когда причиной стало определённое требование, предъявляемое в одной и той же форме, барьер можно снять, изменив тон и манеру обращения к ученику, в результате чего он начнёт слышать и понимать смысл обращённых к нему слов. Например, если требование всегда преподносилось в форме назидательной нотации, то можно обратиться к ребятам мягко и по-дружески, и, наоборот, если взрослый постоянно просит и уговаривает ребят, то требование может быть преподнесено в более категоричной жёсткой форме. Такой путь устранения «смыслового барьера» в своей основе содержит метод двуплановости поведения при интенсивном обучении. Метод заключается в том, что учитель должен иметь в виду два плана: первый — это содержание информации, которая передаётся ученику; второй — способ, которым она передаётся (имеются в виду поведение учителя, интонация его речи, мимика, жесты). Чем разнообразнее второй план поведения учителя, тем легче и быстрее усваивает ученик содержание информации, так как второй план поведения (или фон, на котором преподносится некоторое содержание) постоянно вызывает ориентировочную реакцию у слушателя.

Бывает, что «смысловый барьер» удаётся снять, если школьник задумается над тем, как он выглядит со стороны, что думают о нём взрослые. Если он считает, что думают о нём другие люди, то анализирует своё поведение и общение с этими людьми, осознаёт те нежелательные особенности своего поведения, о которых ему постоянно и безрезультатно говорит взрослый. Ещё один способ снять «смысловый барьер» — высказать требование человеком, пользующимся у ребят большим уважением и симпатией. В этом случае дети могут воспринять надоевшее требование как очень важное, значимое для них.

Можно также попытаться снять «смысловый барьер» с помощью беседы. В этом случае начните с выяснения, почему возник барьер. Беседа должна строиться так, чтобы школьник понял, что взрослый желает ему добра. Это непросто, поскольку ребёнок убеждён в обратном. Чтобы ученик слушал, не прибегая к активной обороне, говорите с ним так, чтобы он был удивлён самой манерой разговора, — это разрушает установившийся смысловый барьер. Разумеется, нужна длительная работа, которая будет включать как беседы, так и определённые действия со стороны взрослого, подтверждающие искренность его слов.

Л.С. Славина, автор понятия «смысловый барьер», подчёркивает, что изменить поведение школьника возможно только в том случае, если сам он захочет сделать это. Взрослый в этом случае предлагает ребёнку помощь в нелёгком процессе самоперевоспитания. Отсюда следует то значение, которое необходимо придавать беседе, лежащей в начале трудного пути к желательной перемене. Именно в ней ученик должен понять и пережить неприглядность своего

положения. Только через **переживание** своего положения в классе, в системе межличностных отношений можно идти к изменению негативных личностных особенностей ученика. В этом случае требования, предъявляемые воспитателем, постепенно станут собственными требованиями школьника по отношению к себе, а в этом, по мнению психолога Л.И. Божович и её последователей, как раз и состоит глубокий смысл воспитания и перевоспитания.