

К 100-летию ПИ РАО



Н.А. Менчинская

Психологические проблемы неуспеваемости школьников

Наталья Александровна Менчинская
(1905–1984)

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент АПН СССР. Ее учителями были Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, под руководством которых она написала кандидатскую диссертацию. С 1932 по 1984 гг. работала в Психологическом институте, в 1937–1981 гг. зав. лабораторией психологии учения и умственного развития школьника. Изданный при участии Н.А. Менчинской (как автора и редактора) в 1971 г. сборник «Психологические проблемы неуспеваемости школьников» до сих пор не имеет аналогов и остается настольной книгой для всех, кто сталкивается с этой проблемой.

Автор более 100 научных работ; 3 монографии в разные годы удостоены премий Академии педагогических наук.

Основные труды:

- Психология обучения арифметике (1955)
- Развитие психики ребенка. Дневник матери (1957 и др. изд.)
- Вопросы умственного развития ребенка (1970)
- Психологические проблемы активности личности в обучении» (1971)

Исследования, относящиеся к младшему и среднему школьному возрасту, подтвердили положение, неоднократно выдвигавшееся ранее. Согласно ему, важным свойством личности, влияющим на успеваемость школьника, является его обучаемость, или способность к усвоению знаний.

При характеристике этого свойства в соответствии с полученными нами данными раскрылось особенно отчетливо следующее: есть одно условие, при котором любой вид психической деятельности представляет для школьника с пониженной обучаемостью большую трудность, — это необходимость проявлять активность личности. Так, если нужно не просто видеть предмет (или его изображение), но активно его рассматривать, выделяя определенные детали в соответствии с поставленной задачей, то для ребенка данной группы это сделать трудно. Если требуется не просто механически, без всякого усилия, запечатлеть тот или иной материал, а применить специальные приемы более эффективного запоминания (например, смысловую группировку), то это последнее оказывается трудновыполнимым. Или если нужно решить какую-либо задачу и для этого надо самостоятельно выбрать, а затем выполнить ту или иную умственную операцию (анализ, синтез, обобщение, отвлечение и др.), то, опять-таки, именно этот вид деятельности, требующий активности личности, особенно затрудняет ученика с пониженной обучаемостью.

Поэтому, например, получив задание описать то, что он видит на картинке, школьник называет только те признаки, какие ему сразу «бросились в глаза». Там, где нужно запомнить, он прибегает только к непосредственному механическому запечатлению и воспроизводит материал в том виде, как он у него сохранился в памяти, не внося в него никаких изменений и не делая усилий что-то припомнить. При решении задачи проблемного типа он делает почти то же самое, т. е. воспроизводит без всяких изменений те привычные способы, какие у него сохранились в памяти. В результате процесс решения оказывается крайне непродуктивным, неэкономным.

Ученик с пониженной обучаемостью (если не принято каких-либо эффективных педагогических мер) все более и более отстает от своих товарищей по классу, поскольку старается избежать активной учебной деятельности, не упражняя и не развивая тех психических функций, какие непрерывно упражняются и развиваются у других учеников при самостоятельной работе на уроке и дома.

Но имеют ли эти ученики возможности для развития таких психических функций, как память и внимание?

В исследованиях выяснилось, что у детей с пониженной обучаемостью нет патологических изменений в памяти.

Однако они дают худшие результаты по сравнению с другими детьми того же самого класса в тех случаях, когда нужно использовать логическую, опосредованную память, тесно связанную с процессами мышления. Так, например, дети среднего школьного возраста дают хорошие показатели при запоминании чисел, доступного им по содержанию текста, близкого к их жизненному опыту, однако при запоминании текстов, требующих более сложной мыслительной работы, а именно доказательства теоремы, они резко снижают свои результаты. Ошибки, допущенные ими при воспроизведении доказательства теоремы, свидетельствуют о том, что они недоучитывают главное — упущенные ими звенья доказательства делают его вообще невозможным...

Таким образом, недостатки памяти, которые мы наблюдаем у детей с пониженной обучаемостью, неразрывно связаны с недостатками в развитии их мышления.

Дети, испытывающие трудности в учении, обычно производят впечатление таких, которые не способны концентрировать свое внимание. И действительно, на уроке они часто отвлекаются посторонними раздражителями, вопросы учителя застают их врасплох и т. п. Однако, когда им предложили выполнить коррекционную методику, не ограничивая их при этом во времени, то дети с пониженной обучаемостью дали результаты несколько не хуже тех, которые были получены от их товарищей по классу. Следовательно, при соответствующих условиях они могут концентрировать свое внимание. Однако для этого им требуется значительно больше усилий, а следовательно, и больше времени. Опыты показали, что в условиях ограниченного времени они допускают больше ошибок по сравнению с их товарищами по классу, у которых сформирована привычка концентрировать свое внимание при работе над учебным заданием. Таким образом, внимание является вторичным явлением, его нельзя считать первопричиной возникновения трудности в учении, оно само обусловлено тем, что ученик в силу особенностей своего мышления не вовлечен в активную учебную работу, ему трудно участвовать в ней. (Мы не имеем здесь в виду единичных случаев патологического нарушения внимания.)

Необходимо было подвергнуть углубленному анализу особенности мышления детей с пониженной обучаемостью, изучить, как выполняются ими различные логические операции.

В исследовании, проведенном в начальных классах, было установлено несоответствие между уровнем развития интуитивно-практического и словесно-логического мышления — уровень развития первого оказался значительно выше, чем уровень развития второго.

Эта особенность мышления проявляется достаточно широко и характерна также для учащихся среднего школьного возраста. Так, в условиях, когда требуется «открыть» физическую закономерность, например определить признаки равновесия рычага, дать формулировку искомой закономерности

и показать действие ее на реальной модели рычага, детям с пониженной обучаемостью значительно легче выполнить решение в практическом плане (создавая равновесие или нарушая его), чем выразить в словах обнаруженную закономерность.

Аналогичная ситуация создавалась в условиях опытов при изучении грамматического и геометрического материала, когда необходимо было действовать по определенному правилу (или принципу) и формулировать его. И в этом случае словесно-логическая сторона деятельности отставала от интуитивно-практической.

Но из этих фактов не следует делать вывод о том, что необходимо каждый раз ставить ученика с пониженной обучаемостью в практическую ситуацию, каждый раз использовать средства наглядности.

Исследования показали, что при определенных условиях наглядность не только не облегчает работу учащихся, но может даже служить тормозом для успешного выполнения задания. И это особенно отчетливо проявляется у детей с пониженной обучаемостью. Так, для них труднее выполнить дедуктивное умозаключение, если содержание посылок вызывает живую, эмоциональную реакцию. Из проведенных ранее исследований (Психология решения учащимися производственно-технических задач, 1965) нам известно, что при применении знаний, когда требуется, например, выделить уже знакомую закономерность, наличие в условиях задачи реальных предметов (или замещающих их представлений) осложняет ее решение, и это происходит потому, что реальные предметы (или представления) вызывают у школьника различные ассоциации, отвлекая от поставленной перед ним задачи.

Несоответствие между уровнем развития интуитивно-практического и словесно-логического мышления может иметь и другой характер (хотя такие случаи встречаются реже): верная формулировка закономерности не сопровождается правильным практическим решением. Здесь имеет место формальное усвоение «теории», при котором не обеспечивается ее влияние на учебную «практику».

Характерная особенность многих детей с пониженной обучаемостью состоит в том, что они мыслят либо в отвлеченном, либо в конкретном плане, но осуществлять переход из одного плана в другой (конкретизировать абстрактное положение или абстрагироваться от конкретного) для них представляет большую трудность.

Когда учащимся с пониженной обучаемостью давалось задание — найти и сформулировать закономерность (правило), то в их формулировках сказывался или один, или другой недостаток мыслительной деятельности, а именно: замеченная закономерность выражалась или в крайне общих, недифференцированных терминах, или, наоборот, выделялись какие-то конкретные детали и при этом упускалось самое существенное.

Недостатки мышления и памяти очень тесно связаны с более общими особенностями стиля умствен-



ной работы учеников. При выполнении заданий, требующих последовательного осуществления ряда операций, ученики с пониженной обучаемостью действовали, нарушая инструкцию, хотя (как это специально выяснялось) они ее понимали и сохраняли в памяти на протяжении всего опыта. Получив мне-мическую задачу (запомнить текст и возможно более точно его воспроизвести), эти дети в процессе воспроизведения допускали много замен имеющихся в тексте слов их синонимами, что почти не наблюдалось при решении этой задачи у других учеников.

Эта же особенность неизменно проявлялась при решении задач проблемного типа, когда происходила прямая подмена задач и ученики отвечали не на тот вопрос, который был перед ними поставлен, а на тот, ответ на который можно было легче всего репродуцировать или воспроизвести из имеющегося у них запаса знаний.

Отмеченные выше особенности являются следствием снижения тонуса общей познавательной активности у детей, испытывающих трудности в усвоении знаний; они неразрывно связаны с мотивационной сферой этих учащихся.

Ребенок, поступивший в школу и испытавший с первых же шагов трудности в учении, естественно, вначале еще не может иметь интереса к приобретению знаний (нет и соответствующего мотива), но у него, как правило, есть желание учиться и выполнять требования учителя, авторитет которого в младших классах особенно велик. Есть у него вначале и вера в то, что он сможет, как и другие ученики, успешно учиться. Однако по мере того, как он сталкивается с трудностями в учении и получает (в том или ином виде) отрицательную оценку своей учебной деятельности, он постепенно утрачивает желание учиться, выполнять обязанности школьника. Он утрачивает (и это особенно болезненно сказывается на его дальнейшей судьбе) веру в свои силы, в свои возможности.

Эти изменения мотивационной сферы, в свою очередь, начинают отрицательно влиять на способность к усвоению знаний, делая процесс усвоения еще более трудным, и в итоге может быть нанесен тяжелый моральный ущерб личности ребенка.

Однако далеко не всегда пониженная обучаемость приводит к таким последствиям. В благоприятных педагогических условиях она может быть своевременно компенсирована за счет развития других положительных сторон личности ученика, и прежде всего за счет его старательности и высокой работоспособности. Успех в учении, достигнутый в результате трудовых усилий, приводит постепенно к изменению мотивации, к созданию мотивов учения, стимулирующих учебную деятельность.

Следует отметить наряду с этим, что высокая обучаемость школьника еще не гарантирует успеха в учении. Последний определяется не одной какой-либо чертой личности, а рядом ее сторон, их соотношением.

Исследования выявили такие случаи (они хорошо известны и учителям), когда ученики, отличающиеся высокой успеваемостью в начальных классах, вдруг

средних классах школы становятся неуспевающими. Это может объясниться тем, что дети, обладающие высокой обучаемостью, приходят в школу с лучшей подготовкой, чем их сверстники; в ходе учения они систематически получают поощрения, хотя успех достигается ими без большого труда; у них формируется повышенная самооценка. И когда в средних классах школы требования к ним возрастают, учиться становится сложнее и систематических поощрений они уже не получают, у них наступает резкий перелом в отношении к учению, порой возникает даже стремление уйти из школы. Изучение этих детей показало, что какого-либо регресса в умственной деятельности у них не наблюдается, но еще в младшем школьном возрасте у них сформировались отрицательные черты личности, которые им помешали успешно учиться в средних классах.

За неуспеваемостью того или иного ученика стоит сложная индивидуальность с присущей ей своеобразной историей развития. И тем не менее, вполне правомерна попытка разработать типологию неуспевающих школьников, выделив те типические черты, которые характерны для целых групп школьников.

Исследование показало, что при установлении типа неуспевающего школьника необходимо прежде всего выяснить, во-первых, какова степень его обучаемости и, во-вторых, какова его моральная направленность — сохраняет ли он «позицию» школьника или утратил ее. Возможны три разных варианта сочетания этих свойств: низкая обучаемость при сохранении «позиции» школьника, высокая обучаемость при утрате этой «позиции», и, наконец, оба свойства (или, точнее, оба комплекса свойств) имеют отрицательную характеристику.

Диагноз типа неуспеваемости имеет непосредственное значение для прогнозирования путей ее преодоления.

При этом необходимо воздействовать на личность ученика в целом, отдавая себе ясный отчет в том, в каком сочетании (и соотношении) находятся различные свойства его личности — как они взаимодействуют с его общей моральной направленностью.

Глубоко прав был В.А. Сухомлинский (1979), который, опираясь на опыт работы с отстающими детьми, считал, что развитие невозможно без гармонического влияния на всю психофизическую, духовную жизнь человека. При разработке путей преодоления неуспеваемости важное значение имеет изучение тех изменений, какие происходят в личности ученика под влиянием педагогических воздействий. Нами был подвергнут анализу опыт обучения детей со стойкой неуспеваемостью, оставленных на второй год и в порядке эксперимента переведенных в следующий класс. В один класс были собраны учащиеся, имевшие длительный опыт учебных неудач, не обладавшие самыми элементарными навыками учебного труда, не умевшие и не желавшие активно мыслить при выполнении учебной деятельности, отрицательно относившиеся к самому учению. Все искусство педагогов заключалось в том, чтобы найти такие формы работы, которые воздействовали бы и на мотивацию, и на

формирование навыков учебного труда, и на мышление учащихся.

Основная трудность состояла в том, что для изменения отношения к учению им нужно было предлагать легкие для них виды деятельности, не требующие умственного напряжения, в то время как для развития их мышления были необходимы задания проблемного типа, требующие умственных усилий.

На первом этапе обучения в экспериментальном классе большое место в учебном процессе поэтому заняли однообразные виды деятельности (списывание, письменные вычисления), которые давали возможность организовать учеников на выполнение учебной работы, вызвать у них удовлетворение от того, что они справляются с ней успешно, а тем самым изменить их отношение к учению. И только постепенно, с очень большой осторожностью учителя вовлекали этих школьников в активную мыслительную работу, ставя перед ними проблемы и систематически обучая их рациональным приемам мышления. При этом большое значение имела возможность для каждого ученика проявить себя (в условиях относительно более однородного состава класса) и за любой, даже скромный, успех получить поощрение учителя.

В этом классе было немало детей с пониженной обучаемостью, и самым трудным для учителей было приучать их к самостоятельному мышлению.

Исследования показали, что дети с пониженной обучаемостью широко используют (в отличие от умственно отсталых детей) помощь взрослого при выполнении заданий и те сдвиги, какие происходят в их умственной деятельности под влиянием этой помощи, довольно значительны.

Следовательно, для того чтобы учить детей с пониженной обучаемостью самостоятельно мыслить, нужно им оказывать помощь при выполнении учебных заданий. Эта помощь должна быть дозирована, и если вначале она оказывается в самых больших дозах, то затем постепенно мера помощи уменьшается, тем самым расширяется «зона» самостоятельного мышления этих детей.

В системе заданий, предлагаемых детям, должны занимать определенное место и такие сниженные по трудности задания, которые могут быть ими решены без всякой помощи, вполне самостоятельно. Успех в решении такого рода заданий будет способствовать формированию у них положительного отношения к процессу самостоятельной работы.

Постепенное возрастание требований к детям с пониженной обучаемостью должно соответствовать возрастающей возможности их реализации детьми. В противном случае (если нет этого соответствия) у детей возникает отрицательная мотивация, которая осложнит дальнейший процесс учения.

Учителя, успешно осуществляющие индивидуальный подход в обучении, уделяют большое внимание дифференциации заданий. В психологических исследованиях, посвященных анализу умственных операций в процессе усвоения знаний и особенностям обучаемости школьника, широко применяется прием

подсказывающих ответов, при этом подсказка (помощь экспериментатора) тщательно дозируется от наиболее до наименее полной (когда содержание ответа вовсе не сообщается и стимуляция дается только в самой общей форме, чтобы побудить ребенка к действию).

Подсказывающие ответы широко варьируют также и по своему характеру: это может быть и конкретизацией задания, и совместным решением аналогичной задачи, и прямым указанием приема, которым она решается, и предостережением от ошибки. Помощь может быть оказана в виде различных наводящих вопросов.

Эти материалы, раскрывающие методику эксперимента, могут быть использованы, в частности, при разработке программированных пособий.

При помощи дифференцированных по степени трудности заданий учителя имеют возможность не только систематически и последовательно развивать мышление детей с пониженной обучаемостью, но и непрерывно воздействовать на их мотивацию, так как успех в решении того или иного учебного задания (пусть облегченного) вызывает поощрение со стороны учителя и влияет на изменение положения ученика в классе, на оценку его товарищами и самооценку.

Нельзя не сказать о воспитывающем значении дифференцированных — более трудных — заданий и для учащихся с высокой обучаемостью. Осознание ими необходимости преодолевать трудности в учебной работе, получение ими иногда более низких оценок — все это может способствовать снятию того нежелательного «барьера», который иногда возникает между учениками, имеющими прочную репутацию «отличников», и теми, которых считают неуспевающими. Из проведенных исследований вытекают ответы только на небольшую часть вопросов, относящихся к школьной неуспеваемости, в то же время перед исследователями возникает ряд нерешенных проблем, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. Цикл исследований необходимо посвятить вопросу о том, как формируется обучаемость у детей еще до поступления в школу, каковы пути, способствующие ее формированию, при каком минимальном уровне развития способности к учению становится возможным успешное усвоение знаний в школе.

В результате изучения было выяснено, что дети с пониженной обучаемостью представляют собой неоднородную по своему составу группу: одни из них ближе стоят к школьникам с высокой обучаемостью, в то время как другие имеют некоторые сходные черты с детьми умственно отсталыми.

Возникает острая необходимость разработать методы, с помощью которых можно было бы дифференцировать эти две категории детей (внутри группы учащихся с пониженной обучаемостью).

В настоящее время дефектологи располагают методами, позволяющими дифференцировать умственно отсталых от школьников с нормальным интеллектом, но с временными задержками в развитии, которые должны обучаться в массовой школе.



Хорошо известно, что среди последних есть такие дети, которые могут усвоить знания в объеме школьной программы, но только при особых условиях. В связи с этим и возникает необходимость более тонкой дифференциации учащихся по их обучаемости и выявления оптимальных условий для их обучения. Для одних детей достаточно обеспечить индивидуальный подход в обычных условиях фронтальной работы с целым классом, для других необходимо ввести (наряду с фронтальной работой со всем классом) дифференцированно-групповое обучение, при котором различные группы учеников получают разные задания для самостоятельной работы. Задания эти варьируют по степени сложности, по объему, по методике их предъявления.

Шире всего применяются в нашей школе приемы индивидуального подхода в условиях работы с целым классом. Дифференцированно-групповое обучение используется реже, но все же оно осуществляется некоторыми учителями массовой школы.

Но есть и третья категория учеников. К ней относят детей с наиболее низкой обучаемостью, в анамнезе у которых иногда отмечаются тяжелая наследственность, мозговые заболевания, перенесенные в раннем детстве, и т. п. Для них более эффективным оказывается обучение в специальном классе с более однородным составом. Такие классы созданы в Москве по инициативе Института дефектологии АПН СССР. По инициативе отдельных школ они созданы и в других городах Российской Федерации (например, в г. Горьком и др.).

При обсуждении вопроса об организации таких классов нередко высказывается опасение, что в них создается более обедненная среда, а тем самым и условия для развития учащихся могут оказаться менее благоприятными. Возникает, однако, в связи с этим вопрос: как влияет на «слабых» учащихся наличие в классе «сильных» учеников с быстрым темпом развития — стимулирует ли оно развитие «слабых» или, наоборот, задерживает его, действуя угнетающе на них мотивационную сферу?

Необходимо подвергнуть длительному изучению особенности развития детей с низкой обучаемостью, поставленных в разные условия: обучающихся в обычном классе, но весьма разнородном по составу и в специальном (более однородном по составу) классе, где программный материал изучается своим темпом и с применением своеобразных методов. Очень важно выяснить, при каких условиях развитие детей ускоряется, осуществляется более интенсивно.

Особого изучения требует вопрос о выборе наиболее правильных в воспитательном отношении путей использования оценок. Проводятся исследования, выясняющие возможности обучения детей без выставления отметок в начальных классах (например, в г. Тбилиси).

Исследования показывают (Липкина А.И., Рыбак Л.Я., 1968), что успешность усвоения знаний определяется непосредственной включенностью ученика в процесс не только мыслительной, но и оценочной деятельности. Необходимо изучить, как происходит это включение у школьника, испытывающего трудности в учении, при каких условиях оно становится возможным и как предупредить явление, которое нередко наблюдается у школьника, когда он стремится избежать решения не только трудной мыслительной задачи, но и всякой оценочной задачи.

Требуется дальнейшей разработки очень важный вопрос о типологии неуспевающих школьников. Необходимо углубить наши знания о тех свойствах личности, сочетание (и соотношение) которых создает определенный тип неуспевающего школьника, в значительной мере определяя пути педагогического подхода к преодолению его неуспеваемости.

Вместе с тем разработка типологии не отменяет изучения тех многочисленных индивидуальных вариантов, которые встречаются в жизни и по отношению к которым требуется специфический подход.

В педагогической литературе 50–60-х гг. делался акцент на предупреждение (но не на преодоление) неуспеваемости, что вполне правомерно. Это обязывает психологов направить свои усилия на изучение особенностей личности того «среднего» ученика, который учится ниже своих возможностей, развивается в процессе обучения замедленным темпом. Этот ученик, если своевременно не принять необходимых мер, может впоследствии стать неуспевающим.

И наконец, при разработке проблемы предупреждения неуспеваемости важное место должно занять изучение тех трудностей, которые испытывают отдельные ученики при систематизации знаний, необходимой для формирования мировоззрения. В этих же целях очень существенно выявить особенности оценочной деятельности учащихся и те затруднения, какие у них возникают, когда перед ними ставится задача самостоятельно оценить содержание усваиваемых знаний, способы оперирования ими, процесс и результаты собственной деятельности. Нередки случаи, когда знания, обременяя память ученика, не обогащают его личность, не влияют на его поведение. Пусть успеваемость такого ученика будет удовлетворительной, но он должен нас беспокоить не меньше, чем ученик, получающий неудовлетворительные оценки.

Таким образом, открывается широкая перспектива исследований, направленных на разработку научных основ предупреждения и преодоления неуспеваемости школьника

(Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника.

— М., 1989. — С. 182–191.)