

Не хочу ходить в школу

членов - обменяйся идеями и знаниями в группе
влияние на ребенка оказывает не только социальная среда

В начале очередного учебного года в класс пришел "новенький", назовем его Алексеем.

На уроках он мало интересовался выполнением заданий, плохо осваивал учебный материал. Порой пропускал уроки, ссылаясь на разные причины. На дополнительные занятия и консультации не являлся.

После завершения классного родительского собрания я решил "прояснить" ситуацию с родителями обучающегося.

Ко мне подошла скромная женщина средних лет.

Немного помолчав, она посмотрела на меня и тихо сказала: "Я догадываюсь, о чем Вы хотите со мной поговорить. Но я не знаю, что с сыном делать. Он не хочет ходить на Ваши уроки. Говорит, что ему трудно. И в школу ходить тоже не хочет. По-моему, он ничего не хочет! Понимаете – ничего!..".

Из дальнейшего рассказа мамы Алексея я узнал, что в прежней школе мальчик учился довольно неохотно, "выезжал", как говорится, на тройках. Бывало, что на уроках слышал, то частично и воспроизводил, если, конечно, спрашивали.

По мере перехода из класса в класс, объем и трудность материала возрас- тали, справляться с ними обучающийся уже не мог. Он не включался в общую деятельность, отказывался отвечать на уроках. Появились двойки.

Выражаясь современным психолого-педагогическим языком, педагоги фиксиро- вали "неравновесность" умений обучающегося, однако делали вид, что ничего

"особенного" не происходит. Проблемы с ребенком чаще всего решались сами по себе, что называется, "на житейском уровне".

В силу позиции "уклонения" ребенок оказался вне зоны внимания учителей, которые в своей работе ориентировались, как правило, на более активных и динамичных учеников.

"Я его и стыдила, и ругала. Думала, должен же он, наконец, понять. Объясняла, что трудно ему будет в жизни. Но все без результата, все без толку. Из-за неудач в учебе сложилась стойкая неприязнь ко всему, что с ней связано: к школе, к учителям и даже к нам – родителям", – завершила свое горькое повествование мама мальчика.

Я пообещал разобраться в сложившейся ситуации и, конечно же, помочь.

Знал ли я тогда, насколько мне трудно будет разрешить сложившуюся конфликтную ситуацию и действительно помочь ребенку!

Скорее всего, уважаемый читатель, ты скажешь: «Разве это – конфликт? Сколько таких детей, которые не хотят учиться и не хотят ходить в школу.

На это у них есть свои причины:

- кто-то капризничает, никак не "перерастет" себя;
- кто-то ленится;
- кто-то считает, что претерпевает на себе "чрезмерно активное воздействие" учителей и не желает быть "величиной пассивной", "сырьем" для их творения. Возможно, ты и прав...».

Однако в сложившейся ситуации все было по-другому.

Вооружившись терпением (я понимал, что на исправление ситуации потребуется много времени), я приступил к работе.

Налаживание контакта с ребенком

Постоянный конфликт с родителями и учителями, пренебрежительное отношение со стороны одноклассников – все это не по плечу подростку. Поэтому у него и появляются такие мысли, как: "Я не хочу учиться. Я ничего не хочу. Понимаете – ни-че-го!"

В традиционной школе бывает трудно убедить учеников в том, что учителя действительно интересует ребенок, его проблемы, его внутренний мир. Однако подросток поверил мне. Он с радостью принял протянутую ему руку.

Мне удалось установить с парнем контакт, "перетянуть" его на свою сторону, сделать своим союзником.

Искренний интерес к проблемам Алексея, обращение к его системе ценностей позволили создать ту особую атмосферу, которой так гордятся психотерапевты – атмосферу поддержки, внимания, уверенности ребенка в собственных силах и успешности.

Я спрашивал его о том, что мне было не известно: о тех условиях, которые его сопровождали в жизни и на уроках; о затруднениях, которые он испытывал в учебе; меня интересовали его сомнения и интересы.

Алексей рассказал, что его "тяготит груз неудач в учебе: неудовлетворительные отметки, обидные замечания педагогов". На уроках роль ребенка сводилась лишь к соблюдению тишины.

Рекомендации родителям подростка

Он решал задачи по формуле, пересказывал параграфы по плану, выполнял упражнения по образцу. Объем вводимой теории и практики, глубина их представления не соответствовала возрастным особенностям ребенка, его умениям и потребностям в реальной практике.

Иными словами мальчик был "пассивным исполнителем", а не "активным творцом" своего знания, что, безусловно, ограничивало его развитие.

Постепенно ребенок разуверился в себе, в своих возможностях, осознал полную беспомощность в учебе. А ощущать себя в подростковом возрасте хуже, глупее других, слышать насмешки одноклассников, упреки учителей и родителей – невыносимо.

И Алексей "голосовал ногами". "Я стал уходить с уроков. Мне вообще не хотелось ходить в школу!" – рассказывал он.

Не найдя стабильности в школе, ребенок стремился домой. Однако и дома он понимал, что "не соответствовал ожиданиям родителей", которые требовали от него хороших оценок, примерного поведения.

В результате у Алексея возникали "дидактогенические синдромы": неуправляемость, импульсивность, агрессивность, тревожность, нежелание учиться.

Модели поведения обучающегося

Возникновение негативного поведения и отношения к учебе связано у детей, как правило, с теми или иными ошибками родителей.

Поэтому в школу были приглашены родители ученика. Состоялась беседа. Родители ребенка пообещали, что они:

- перестанут "пилить" сына;
- "читать ему нотации";
- откажутся от скандалов и наказаний;
- выработают линию своего поведения в случае срывов;
- не будут рассматривать невмешательство в процесс образования ребенка как попустительство, поощрение нежелания учиться;
- постараются "втянуть" сына в жизнь семьи;
- свое "родительское воздействие" на ребенка постараются осуществлять с позиции этики.

Чуть позже к беседе присоединился и Алексей.

Происходящее вызывало у участников беседы открытость, спонтанность личностных проявлений и, как мне показалось, способствовало моделированию успеха. В долговременной памяти обучающегося (как положительный момент) рождались эмоциональное возбуждение, любопытство и одновременно (как отрицательный момент) – "неважный" результат учебных занятий.

В конце беседы и ребенок, и его родители сказали о том, что у них изменилось отношение не только друг к другу, но и к самим себе.

Точки эмоционального "притяжения" определили наши дальнейшие ориентиры.

Совместно с Алексеем мы спроектировали следующие модели поведения:

1. Поведение в школе и дома.
2. Поведение в случаях эмоциональных срывов.

Причины конфликта учащихся с педагогами: "злодейство", "небрежность", "недостаток знаний", "недостаток навыков", "недостаток мотивации", "недостаток интереса", "недостаток времени", "недостаток внимания", "недостаток социальных навыков", "недостаток социальной компетентности".

Пути преодоления конфликтной ситуации

3. Поведение для смягчения негативного воздействия внешних факторов ("встречи с педагогами", "с кем сидеть", "как отвечать", "борьба за лидерство" и т. д.).

В разрешении конфликта приняли участие и ребята из класса, в котором учился Алексей. Дети коллективно обсудили сложившуюся ситуацию, высказали свое отношение к ней, рассказали о путях формирования индивидуальных учебных навыков, предложили варианты разрешения конфликта. Во время беседы рождались открытые выступления, микро-дискуссии; обучающиеся вырабатывали свое представление об организации индивидуальной образовательной деятельности, создавали предпосылки к сотрудничеству и демократизму. Школьники желали глубоко личного общения с педагогами ("Я одинок(-а), когда меня не понимают", "Я любим(-а), когда меня поддерживают, помогают, когда мне рады, когда обо мне заботятся").

Никакое введение новых программ, учебных планов и методических рекомендаций не способно изменить ситуацию без кропотливой и длительной работы по разрешению психологических проблем личности ребенка.

С целью корректировки программы действий, определения уровня индивидуальных образовательных и психофизиологических особенностей ученика к решению конфликта были привлечены школьный психолог и социальный педагог.

Совместно мы разработали Маршрутный лист разрешения конфликта, который предусматривал реализацию трех этапов: развернутой диагностики, программных действий и обобщающего.

Маршрутный лист разрешения конфликта

1. Этап развернутой диагностики

Цель: диагностика уровня развития обучающегося, его психолого-физиологических, физических показателей, учебных умений посредством проведения диагностических процедур.

Действия:

1. Разработка и апробирование диагностических процедур, адекватных целям и задачам разрешения конфликта.
2. Отслеживание, обобщение и корректировка промежуточных результатов диагностики.
3. Совершенствование имеющихся и создание новых диагностических материалов.
4. Определение направлений дальнейшей работы в разрешении конфликта.

В исследованиях были использованы тесты (на восприятие в образах, определение словарного запаса, концентрацию внимания, письменную устную речь, письмо, счет и т. д.), а также графические методы (в частности, психорисунок).

Проанализировав значительный объем материала, мы пришли к выводу, что у ребенка низкий уровень навыков общения, "сжатый", "свернутый" характер мышления. В своей деятельности он часто нарушал последовательность мыслительных операций; неэффективно использовал необходимые для образовательного процесса приемы сравнения, сопоставления, анализа, отбора и систематизации материала; обнаруживал острый кризис компетентностей.

Вывод: Таким образом, истинная причина нежелания Алексея ходить в школу состояла в несформированности у него навыков учебного труда. Иными словами, обучающийся не хотел учиться не потому, что не хотел, а потому, что не умел этого делать, и нуждался в активном индивидуальном "психолого-образовательном культивировании" по достаточно широкому спектру проблем.

2. Этап программных действий

Цель: создание целостной системы, обеспечивающей формирование и развитие учебных навыков.

Действия:

1. Внедрение в образовательный процесс "векторных" ориентиров, обеспечивающих формирование и развитие навыков учебного труда и личностных качеств ребенка.
2. Разработка и апробирование методического инструментария, обеспечивающего формирование навыков учебного труда школьника.
3. Отслеживание, обобщение и корректировка промежуточных результатов.
4. Совершенствование имеющихся и создание новых методов и приемов работы, формирующих навыки учебного труда обучающегося.
5. Разнообразие образовательной деятельности обучающегося в зависимости от его запросов и запросов его родителей.

В рамках реализации заявленного направления деятельности мы:

- отбирали значимые ситуации взаимодействия с ребенком (т. е. те, в которых проявлялись идеалы обучающегося, сложившиеся к данному моменту в системе ментальных модулей);
- развивали способности и формировали компетентности на основе когнитивной предрасположенности, специфичной для мальчика;
- разрабатывали меры, способствующие активизации мотивационной системы ребенка. Иными словами, обучающийся должен был сам активно захотеть овладеть образованием;
- формировали (в соответствии с выявленной мотивацией обучающегося и уровнем его учебных компетентностей) программы "адресного" обра-

- зования, которые учитывали особенности возраста ребенка, его психо-
лого-физиологические характеристики;
- формировали цель каждого урока, внеклассного занятия "с позиции
обучающегося", чтобы ребенок мог оценить свои успехи, свой личностный
рост;
 - строили распределение программного материала на принципах целост-
ности и концентричности, которые предполагали наращивание, углубле-
ние и расширение знаний и умений в общей системе развивающего об-
разования;
 - "погружали" обучающегося на уроках и внеклассных мероприятиях в
атмосферу активизирующей познавательной деятельности;
 - отводили значительное место в процессе образования ребенка форми-
рованию навыков культуры речи, выполнению творческих заданий, иг-
ровому материалу, презентации графических образов, анимации, ви-
зуальных моделей учебной информации;
 - предлагали Алексею на выбор факультативные, элективные курсы, круж-
ковые занятия, направленные на преодоление выявленных диагностикой
затруднений;
 - работали над формированием у ребенка интеллектуальных и духовных
способностей, гуманистического отношения к действительности.

Мы влияли на нравственные, психологические, физиологические качества
Алексея, иными словами – на его идеальное сознание. "Эмоциональные поглажи-
вания" (вербализация похвалы и одобрения) и ровная поощрительная интонация
снимали чувство неуверенности и тревожности. Алексей выполнял упражнения,
вызывавшие у него позитивный эмоциональный отклик, улыбку. Знания, приоб-
ретаемые школьником, становились частью механизма его "приспособления"
к окружающей действительности.

Ребенку делегировались некоторые функции педагога. Это – участие в про-
верке тетрадей; выставлении ученикам класса отметок за некоторые виды пись-
менных работ; подготовке учебно-методических материалов, материалов для
практических работ, упражнений, диктантов, сочинений и изложений; составлении
индивидуальных заданий для других школьников и т. д. Становясь соавтором
учебного процесса, ученик получал возможность проверять не только свои знания
и приобретенные умения, но и сравнить их со знаниями и умениями товарищей.

В совершенствовании его деятельности активное участие принимали одно-
классники. Они анализировали работу своего товарища, высказывали свои суж-
дения о способах его деятельности в роли учителя, оценивали логику построения
ребенком учебного материала, предлагали пути для совершенствования.

"Встраивание" ребенка в образовательный процесс протекало на фоне:

- двукратного изложения нового материала с обязательным ведением
обучающимся опорных конспектов (первоначальное знакомство с новым
материалом);

- "перерисовывания" опорного конспекта учителя к себе в тетрадь;
- чтения (изучения) новых тем по учебнику, поиска ответов на вопросы;
- поиска ответов на вопросы учеников, идущих "впереди" и выполняющих функции преподавателя (проверка готовности обучать других, используя свой опорный конспект);
- решения задач (выполнения упражнений);
- своевременной и тщательной проверки выполненных решений или упражнений;
- проведения контрольных работ и, если необходимо, многократной проработки ошибок, выполнения дополнительных упражнений;
- системного повторения изучаемых курсов с использованием дидактического материала;
- проведения консультаций.

Во время проверочных работ Алексей заменял некоторые задания "своими" (порой более легкими или просто знакомыми). Для учителя такая замена задания служила своеобразной формой диагностики: если какой-либо вопрос заменялся обучающимся, то это сигнализировало о его недостаточных знаниях, поэтому нужно было возвращаться к данной теме на следующих уроках.

Вывод: Наша деятельность опиралась в своем развитии на философию гуманизма, на общенациональный принцип системности, поскольку любое познание мы рассматривали как взаимодействие и организацию жизнедеятельности воспитанника в рамках системного подхода; на антропологию, т. к. человек всегда проявляется и изменяется как целостность.

Действия ребенка были соотнесены с "**теорией четырех шагов**" (Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко).

Первый шаг – оценочный. Обучающийся осознавал свой прежний опыт, но использовал в работе лишь частичные ориентиры.

Второй шаг – преобразующий. Обучающийся выявлял, что его знаний, умений недостаточно для решения намеченной проблемы. Таким образом, активизировался путь ребенка от незнания к знанию.

Третий шаг – созидающий. Он обеспечивал "возникновение" у обучающегося "смысла" деятельности.

Четвертый шаг – стабилизирующий. Обеспечивал устойчивость деятельности обучающегося.

3. Обобщающий этап

Цель: обобщение и структурирование полученной информации.

Действия:

1. Обобщение и оформление результатов разрешения конфликта.

2. Трансляция результатов работы в социум через участие в педагогических и методических советах школы, научно-практических конференциях, конкурсах, аукционах с целью предупреждения подобных конфликтов.

Вывод: В результате проделанной комплексной работы ребенок приобрел навыки учебного труда, новый (личный) опыт учения, который включал в себя принятие решений и построение собственной образовательной стратегии. Алексей с удовольствием посещал учебные занятия, классные часы, внеклассные и внешкольные мероприятия.

Индивидуальная образовательно-корректирующая карта обучающегося

Система управления качеством образования обучающихся

Информация о конфликте была зарегистрирована в Индивидуальной образовательно-корректирующей карте обучающегося, в разделе "Конфликтные ситуации и их решение".

Помимо этого индивидуальная образовательно-корректирующая карта обучающегося включает в себя **следующие разделы:**

1. Физические данные ребенка (данные о состоянии здоровья, перенесенных заболеваниях и т. д.).
2. Психофизиологические особенности обучающегося, его специфические индивидуальные свойства (определяемые в ходе тестирований, собеседований).
3. Интеллектуальное развитие ребенка.
4. Социально-эмоциональное развитие индивида.
5. Склонности (результаты тестовых испытаний и анкетирования).
6. Эстетическое воспитание.
7. Данные о перенесенных заболеваниях (в течение каждого учебного года), посещаемости в разное время года, выполнении возрастных норм на уроках физической культуры.
8. Академическая успеваемость ("любимые" и "нелюбимые" предметы; умение работать в группе, лидерство в группе, способность самостоятельно принимать решения и брать ответственность на себя и т. п.); внешкольные занятия, имеющийся опыт работы.
9. Выполнение самостоятельных заданий и других видов деятельности, предполагающих совместную деятельность обучающихся по планированию, выполнению заданий и обсуждению их результатов.
10. Предметная область социального интереса обучающегося.

На рассмотрение педагогического совета школы нами были внесены предложения, направленные на профилактику типичных причин несформированности у обучающихся учебных умений.

Решение заявленного конфликта можно было бы и не обсуждать, если бы он регулярно не повторялся "во времени и в пространстве" с другими обучающимися.

Поэтому с целью преодоления рисков в образовании обучающихся нами была разработана **Система управления качеством образования обучающихся на основе здоровьесберегающих образовательных технологий и "адресных" развивающих программ** (далее – Система).

Система представляет собой сложную открытую деятельностную модель, которая устанавливает общий контекст управления качеством образования учащихся. Работа по данной системе:

- учитывает психолого-физиологические и физические особенности развития детей;
- активно развивает у школьников личностные универсальные способы деятельности и учебные умения;
- способствует совершенствованию качества знаний по предметам;
- смещает акценты образования от содержания к ценностным ориентирам;
- создает условия, способствующие развитию внутреннего духовного мира школьников и т. д.

Система состоит из ряда отраслевых образовательных модулей, различных по сюжету. Например, образовательный модуль **"Пассивное знакомство с обучающимися начальных классов"**. Мы не без основания считаем, что процесс образования обучающихся учитель-предметник, работающий на второй и третьей ступенях образования, должен начинать задолго до того, как к нему придут дети в пятый класс. Еще во время пребывания обучающихся в начальной школе (в 3–4-х классах) педагогам необходимо:

- тщательно изучить анкетные данные каждого ребенка;
- проанализировать результативность периодов его развития;
- познакомиться с особенностями психического, физиологического и физического развития каждого обучающегося, влияющими позитивно или негативно на образовательный процесс;
- выявить отличие детей друг от друга по интеллектуальному, моральному и межперсональному развитию;
- определить сформированность учебных умений и т. д.

Проделанная работа позволит избежать нелепых ошибок в дальнейшей "педагогической поступи", не упустить время в развитии каждого ребенка, которое может быть никогда не восстановлено, либо восстановлено, но с большими потерями для него.

Кроме того, на основе результатов исследований можно разработать для обучающихся "адресные" программы, т. е. для каждого обучающегося – свою программу.

Работа по апробированию вышеназванного образовательного модуля, основанного на личностно деятельностном подходе, дает высокие результаты, соответствующие современным ценностям и целям образования. Дети на второй и третьей ступенях образования демонстрируют качественно другие результаты как по уровню знаний, так и по мотивации к учению.

Система обеспечивает эволюционный переход образования к новой парадигме, ориентированной на развитие деятельностных способностей обучающихся.

Будучи включенными в педагогическое взаимодействие, обучающиеся успешно осваивают знания, овладевают учебными умениями, развиваются свои творческие способности, формируют в себе представление о нормах и ценностях образования, определяют его значимость для себя, ставят вопросы, выбирают необходимые информационные ресурсы и находят решение проблем, проявляют готовность к сотрудничеству и к созидательной деятельности.