Влияние на ребенка школы, сверстников и развивающих занятий

По большому счету школа в США является учреждением для детей среднего класса. Она исповедует его ценности и часто укомплектована белыми учителями из среднего класса. Ребенок из низшего класса воспринимает школу, ориентированную на средний класс, как разрыв с его домашней средой. Такие дети изначально находятся в невыгодном положении (Comer, 1988; Lightfoot, 1978).

Утверждение, что учителя среднего класса не понимают и не ценят различий в происхождении, опыте и ценностях детей из низшего класса, подтверждается исследованием Готлиба (1966). При сравнении отношения белых учителей среднего класса и учителей афроамериканского происхождения, были обнаружены различия в восприятии учеников из низшего класса. Белые учителя описывали этих учеников как болтливых, ленивых, веселых, нервных и непослушных. Афроамериканские учителя, однако, смотрели на этих учеников в гораздо более позитивном свете и описывали их как счастливых, готовых к сотрудничеству, энергичных и амбициозный.

Такое отношение может выражаться в дифференцированном обращении, что, в свою очередь, может приводить к неуспеваемости ребенка из низшего класса. Например, Кадмус (Cadmus, 1974) в своем исследовании расово интегрированного класса (1 класс) обнаружил, что афроамериканские дети из семей с низким доходом получили около 75% всех отрицательных отзывов учителей, в то время как ученики из белых обеспеченных семей получили около 75% всех положительных замечаний учителей! Подобные эффекты очевидны даже среди дошкольников. Куэй и Джарретт (1986) выяснили, что учителя чаще отрицательно относятся к детям из низшего класса, чем к дошкольникам из среднего класса.

Более того, учащиеся из числа меньшинств отстают от занятий чаще - почти в два раза чаще, чем их белые одноклассники. Афроамериканских студентов отстраняют почти в три раза чаще, чем их белых сверстников. Чернокожие ученики в 2,3 раза чаще, чем белые ученики, а все ученики из числа меньшинств в 1,6 раза чаще, чем белые ученики, помещаются в классы коррекции для умственно отсталых или эмоционально неполноценных детей. (Bates, 1990).

Такое дифференцированное отношение имеет последствия. Как обнаружили Соар и Соар (1979), ученики из семей с низким доходом хуже учатся, если одноклассники и учителя относятся к ним пренебрежительно. Паттерны поведения учащихся с низким социально-

экономическим статусом не нравятся учителям. Учителя негативно реагируют на свойственное данной группе учеников поведение. В итоге создается порочная среда, которая затрудняет обучение таких учеников »(Soar & Soar, 1979, p.105). Неудивительно, что представители низшего класса бросают школу почти в два раза чаще, чем представители среднего класса.

Ясно, что любая программа, направленная на улучшение успеваемости не должна ограничиваться учебными материалами и инновационными учебными программами. В подготовку учителей необходимо включать обширное знакомство с жизнью и ценностями низшего класса. Очевидно, что одного изменения отношения учителей недостаточно для того, чтобы помочь детям из бедных семей учиться, но это важная отправная точка.

Сверстники, этническая принадлежность и интеллектуальные достижения

Культура сверстников играет важную роль в успеваемости детей. Ориентация групп сверстников может быть «антиакадемической», с насмешками и изоляцией тех, кто пытается добиться академических успехов (Ogbu, 1988). Многие чернокожие дети из малообеспеченных семей сталкиваются с трудным выбором между успеваемостью в школе и сохранением своего статуса среди сверстников. Часто дети, которые преуспевают в школе, сознательно выбирают стратегии, чтобы скрыть или замаскировать свои настоящие академические усилия и взгляд на образование (Fordham & Ogbu, 1986). Такие приемы, как участие в спортивных секциях или принятие роли комика, помогают им заниматься академической работой и избегать критики со стороны сверстников.

Предупреждение

В исследованиях этнической принадлежности, социального класса и интеллектуальных достижений существует много ограничений. Исследования этнических групповых различий часто путают с исследованиями различий социальных классов. Кроме того, многие группы меньшинств практически не получали внимания со стороны исследователей. Ученые часто объединяют множество различных групп в одну этническую группу. Например, многие исследования американцев азиатского происхождения включают группы китайского, японского, корейского, филиппинского или вьетнамского происхождения, но эти исследования, как правило, не исследуют потенциальные различия. В азиатских исследованиях ученые как правило выясняют истоки успешности представителей данной группы меньшинств. При исследовании чернокожих, ученые наоборот, часто выясняют истоки их не успешности. В основе различий групп меньшинств лежат культурные особенности. Представители любой из групп могут оказаться в выигрыше, если будут демонстрировать сильные стороны, обусловленные их культурой (Slaughter-Defoe et al., 1990). Наконец, некоторые ученые считают, что акцент на модели взаимодействия в семье как фактор академической успеваемости слишком узок. Необходимо уделять больше

внимания образовательным, социальным и экономическим факторам, которые влияют на варианты и модели адаптации, доступные этим семьям (Ogbu, 1988).

Таким образом, факторы окружающей среды, включая семью, школу и сверстников, играют большую роль в понимании различий в уровне IQ между социальными классами, расовыми и этническими группами. Далее мы обращаемся к вопросу о роли мотивационных, эмоциональных и личностных переменных в достижении результатов среди этих групп.

Влияние эмоций, мотивации и убеждений на достижения

Давайте вспомним об области, которую называют *когнитивным искажением (hot cognition в англ.)*, потому что она связана с эмоциями, а не со стратегиями когнитивной обработки как таковыми. На интеллектуальную деятельность детей влияет не только их внешнее окружение, но и их мотивация к достижению, эмоции, которые они связывают с учебными задачами, то, как они видят себя и свои способности, а также их реакция на успехи и неудачи.

«Мотивация к достижению - это общая тенденция оценивать свои достижения в соответствии со стандартами, стремиться к успешной работе и получать удовольствие, зависящее от успешной работы» (Feld, Kuhland, & Gold, 1979, p. 45). Мотивация к достижению различается среди детей и у одного и того же ребенка в зависимости от задач, ситуаций и времени. Вариации в мотивации достижений и результативность часто связаны с эмоциями и мнением о себе как об ученике. Некоторые дети негативно относятся к определенным учебным задачам и могут быть убеждены в своей неспособности учиться в определенных областях. Математика - особенно проблемная область для некоторых людей, особенно женского пола. Сколько раз вы слышали, как люди говорят, что боятся математики или что они гуманитарии? Отрицательные эмоции могут служить препятствием на пути к эффективному обучению, поскольку значительный объем когнитивных усилий направляется на создание вызывающих тревогу и обреченных на провал самооценок.

«Я снова ничего не решу»;

«Я не могу этого сделать»;

«Я не могу сдать экзамены с несколькими вариантами ответов».

Подобные мысли отвлекают учащегося от деталей задания и могут иммобилизовать процесс обучения (Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1983). Более того, люди склонны избегать ситуаций, к которым у них есть негативные чувства, и поэтому они могут меньше практиковаться в тех областях, в которых они больше всего в этом нуждаются.

В установках на достижения были выявлены два различных паттерна реакций (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984). Эти различия особенно часто проявляются, когда дети работают над сложной задачей для достижения результатов. Ученики пятого и шестого

классов пытались решить серию сложных задач по проверке гипотез, которые чем-то напоминали сложную игру в 20 вопросов (Diener & Dweck, 1978). Сначала они хорошо справлялись, но затем экспериментатор представил несколько задач, которые дети решить не смогли. Некоторые дети, которых охарактеризовали *беспомощными*, имели тенденцию легко сдаваться или демонстрировать снижение производительности. Несмотря на то, что беспомощные дети были способны выполнить задание раньше, они часто использовали неэффективные стратегии, которые свойственны детям в детских садах. Напротив, дети, которых охарактеризовали *ориентированными на мастерство*, сохраняли или даже улучшали свой уровень успеваемости во время попыток справится с неудачей. Беспомощные дети выражали отрицательные эмоции, такие как разочарование, и обвиняли свои способности («Я знаю, что не могу этого сделать»). Они так же не имели никаких ожиданий относительно своих будущих достижений. Дети, ориентированные на мастерство, разительно отличались. Они выражали нейтральный или даже положительный аффект. Один мальчик, работая над проблемой и не сумев ее решить, наклонился вперед, причмокнул губами и сказал: «Знаешь, я надеялся, что это будет информативно». Кроме того, они объяснили свою низкую успеваемость отсутствием достаточных усилий. *Обратите внимание на сходство с исследованиями азиатско-американских, японских и китайских семей, о которых говорилось ранее; эти группы также часто заявляли, что усилия были чрезвычайно важным фактором в достижении успеха.

Что приводит к тому, что дети по-разному реагируют на одну и ту же задачу? Беспомощные и ориентированные на мастерство дети не различаются по уровню своих способностей. Однако они по-разному думают о своих способностях и достижениях (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984). Как правило, дети, которые демонстрируют беспомощность при решении задачи, озабочены тем, чтобы «выглядеть умными», получать положительные суждения о своих способностях и избегать отрицательных. Дети, ориентированные на мастерство, гораздо чаще имеют учебные цели. **Другими словами, они больше озабочены совершенствованием своих навыков и изучением нового, чем оценкой своих способностей.** Получается, что цели детей из этих двух групп отличаются и связаны с разными представлениями о природе самих способностей. Беспомощные дети склонны придерживаться *теории сущности интеллекта (ТСИ)*. Это неявное убеждение, что интеллект - это фиксированная величина, неизменная сущность, которой люди обладают в той или иной степени. Дети, ориентированные на мастерство, с другой стороны, склонны придерживаться *поэтапной теории интеллекта (ПТИ)*. То есть они рассматривают интеллект как гибкий запас навыков и знаний, которые можно повысить с помощью усилий. Двек предположил, что две теории интеллекта и две разные цели ориентируют детей по-разному реагировать на задачи, требующие достижения.

Когда дети очень уверены в своих способностях, различия между двумя группами не очевидны. Даже дети, придерживающиеся теории сущности интеллекта, вероятно,

продемонстрируют модель, ориентированную на мастерство. Возможно, в этих случаях они считают, что их хорошая работа свидетельствует о высоких способностях. Однако, когда детям не хватает уверенности в своих силах, теория сущности делает детей особенно уязвимыми для модели беспомощности. В этих условиях неудач и низкой уверенности их плохая работа может показаться признаком низких способностей и заставить их легко сдаться. Напротив, когда у детей есть учебные цели и теория приращения интеллекта, низкая успеваемость может просто указывать им на то, что им есть чему научиться, и что различные стратегии могут даже привести к улучшению способностей. По этим причинам дети могут считать, что результат зависит от усилий. У этих детей наиболее вероятно возникнет модель поведения, ориентированная на мастерство. Следующие ниже ответы детей с теорией сущностей и инкрементальных теорий иллюстрируют их разные взгляды на достижения.

Вопрос: «Иногда в школе дети чувствуют себя умными, иногда - нет. Когда ты чувствуешь себя умным?».
Ответы:
ПТИ: «Когда я не понимаю, как решить трудную задачу, но в итоге справляюсь без чьей-либо помощи».
ПТИ: «Когда я выполняю школьные задания, чтобы стать умнее».
ПТИ: «Когда я читаю сложную книгу».
ТСИ: «Когда я не делаю ошибок».
ТСИ: «Когда я первым сдаю задание учителю».
ТСИ: «Когда я легко справляюсь с заданием».
(Dweck & Bempechat, 1983, p. 249).

Различные ситуации могут вызывать разные реакции, и большинство детей, ориентированных на мастерство, могут иногда демонстрировать беспомощные реакции, когда поставленные цели становятся очень важными (Dweck & Leggett, 1988).

Хотя инкрементная теория обычно более выгодна, чем теория сущностей, могут быть ситуации, в которых это не так. Многие учителя больше заботятся об успехах и оценках и мало поощряют само участие в учебной деятельности. В такой обстановке уроки усваиваются, чтобы доставить удовольствие учителю, а не ради их собственной выгоды или интереса. Однако по мере того, как академическая и профессиональная среда меняется, поощряя независимый выбор, настойчивость и долгосрочные результаты, сторонник теории постепенного роста получают преимущество. **Например, многие дети, ориентированные на теорию сущностей, начинают получать более низкие оценки при поступлении в среднюю школу, возможно, потому, что новая школа и более сложные учебные материалы заставляют их сомневаться в своих способностях** (Henderson & Dweck, 1990). Исследования старшеклассников (Boyum, Dweck, & Hill, 1990) показывают, что дети,

ориентированные на теорию сущностей, с меньшей вероятностью будут искать сложные курсы, если им разрешено этого не делать.

Насколько рано у детей развиваются модели мотивации достижения целей? Один из ответов кроется в изменениях в развитии ребенка. Многие исследователи в этой области (например, Nicholls & Miller, 1983; Stipek & MacIlver, 1989) утверждали, что дети младше 9 или 10 лет не полностью понимают концепцию способностей и не рассматривают задачи достижения так же, как дети старшего возраста. Поэтому они не могут демонстрировать беспомощный образец поведения и обвинять свои способности. Однако некоторые исследования показывают, что эта картина развития не совсем точна. Несколько исследований показали, что у некоторых 4- 6-ти летних детей характер реакции очень похож на образец беспомощности, обнаруживаемый у детей старшего возраста (Cain, 1990; Heyman, Dweck, & Cain, 1992). Например, Патрисия Смайли (1989) попросила дошкольников 4-5 лет решить четыре деревянных головоломки, три из которых они решить не смогли. После этого детей спросили, какую головоломку они хотели бы решить еще раз. Дети, которые предпочли повторить простую головоломку, были классифицированы как *ненастойчивые* (42% выборки). По сравнению с другими детьми, *ненастойчивые дети* выражали больше негативных эмоций и неуверенности в своих способностях во время выполнения задачи-головоломки. Они с меньшей вероятностью верили, что их успеваемость улучшится, если они попробуют еще раз. Помимо этого, у них оказались более низкие ожидания успеха при выполнении другого задания (дом из блоков). Эти данные свидетельствуют о том, что различия в ориентации детей на достижения проявляются на раннем этапе, вероятно, до того, как ребенок попадает в начальные классы.

Оригинальная статья: E. Mavis Hetherington, Ross D. Parke – The biological bases of behavior. Child Psychology. A contemporary viewpoint. Fourth edition, 1993

Автор перевода: Золотухина Мария Сергеевна

Редакторы: Симонов Вячеслав Михайлович, Шипилина Елена Ивановна

Источник изображения: pexels.com

Ключевые слова: детская психология, научная психология, интеллектуальное развитие ребенка, как вырастить умного ребенка, влияние родителей на интеллект ребенка, мотивация ребенка, ненастойчивый ребенок, ребенок плохо учится, теория интеллекта.

