Достижения детей в учебном контексте

Для достижения результатов значение имеют:
А) изменение контекстов, в которых дети выполняют интеллектуальные задачи;
Б) изменение способности детей интерпретировать свои достижения.

В школах, по мере взросления детей, все больше внимания уделяется конкуренции и меньше похвале и индивидуальной поддержке. Эти контекстные изменения вероятно повышают вероятность того, что некоторые дети начинают беспокоиться о своих способностях и проявлять мотивационные трудности (Eccles & Midgley, 1989).

Одно из исследований показывает изменения, которые происходят в окружающей среде детей, когда они поступают в неполную среднюю школу (Eccles & Midgley, 1989; Eccles, Lord, & Midgley, 1991; Henderson & Dweck, 1990). Дети часто испытывают снижение мотивации, интереса и уверенности в себе после поступления в среднюю школу. В результате чего у них падает интерес, уверенность в себе и оценки. В то же время подростки начинают больше тревожится о видимых результатах их деятельности (оценки), чем об истинных знаниях. Тревога перед тестированием становится привычным явлением. Экклс и его коллеги нашли несоответствия между потребностями ребят и тем, что им может предоставить стандартная средняя школа в средних классах. В исследовании, которое длилось 2 года, приняли участие 1350 учеников. Все они переходили из шестого класса в седьмой. Результаты опроса были дополнены опросами учителей, а также регулярным наблюдением ученых за тем, что происходит непосредственно в классе. Исследование показало, что учителя седьмого класса в большей степени, чем учителя шестого класса, уделяют внимание контролю и дисциплине и считают детей ненадежными. Помимо этого, учителя седьмого класса менее эффективно влияют на обучение. Наблюдатели и ученики описали учителей седьмого класса как менее дружелюбных, менее справедливых и менее поддерживающих, чем учителя шестого класса. Более того, в седьмом классе была отмечена тенденция к увеличению сравнения способностей учеников и их оценок, в то время как индивидуальное обучение значительно сократилось.

Как эти контекстные изменения повлияли на учеников? После того, как дети перешли от учителя шестого класса, который был уверен в своем профессионализме, к учителю седьмого класса, который чувствовал себя менее профессиональным, у них снизились ожидания в отношении собственной успеваемости. В целом, при смене учителя дети стали более негативно оценивать свою успеваемость. Интерес учеников к предмету снижался, когда учителя младших классов средней школы были менее благосклонными и более контролирующими, чем учителя начальной школы. Оба набора эффектов были более выражены для учеников с низкой успеваемостью. Наконец, когда учителя седьмого класса стали больше контролировать класс, чем учителя шестого класса, и предоставили детям меньше свободы в принятии решений, интерес учащихся к предмету области снизился. Экклс и ее коллеги утверждают, что подростковый возраст - это время, когда детям нужна эмоциональная поддержка и возможности для принятия самостоятельных решений. Средние классы школы с меньшей вероятностью удовлетворят эти потребности, чем начальные классы. Это

несоответствие между потребностями детей и условиями, в которых они должны работать, по-видимому, способствует снижению мотивации к достижениям.

Подводя итог, можно сказать, что исследования мотивации достижений показывают, что эмоции и убеждения могут играть важную роль в академической успеваемости, начиная уже с дошкольного возраста. Более того, изменения в условиях успеваемости могут отрицательно сказаться на интересе детей к академическим задачам, а также на их успеваемости. Интеллектуальные способности зависят не только от «природных» способностей. Различные эмоциональные и мотивационные факторы влияют на успеваемость детей при выполнении академических задач на протяжении всего развития. Половые различия в мотивации и самооценке также могут повлиять на достижения.

Главный вопрос при обсуждении интеллекта и достижений связан с вмешательством и предотвращением. Учитывая, что многие экологические и мотивационные факторы, такие как бедность, взаимодействие в семье и убеждения, способствуют интеллектуальному функционированию ребенка, логично поставить вопрос: «Возможно ли устранить эти факторы и улучшить интеллектуальное функционирование детей?». Когнитивные интервенционные исследования призваны ответить на этот вопрос.

Исследования когнитивных вмешательств

В последние несколько десятилетий появилось множество компенсаторных образовательных программ, направленных на улучшение развития детей с ограниченными умственными или финансовыми возможностями. Часть программ предназначены для предотвращения когнитивных нарушений у детей дошкольного возраста, другие являются лечебными (коррекционными) и ориентированы на детей школьного возраста, у которых уже имеются проблемы с обучением. Более того, в некоторых программах акцент делается на обучении конкретным навыкам (обучение чтению, счету и письму, пополнение словарного запаса). В других программах основное внимание уделяется обучению общим стратегиям решения проблем, коммуникативным моделям и принципам логического мышления, которые могут быть полезны в самых разных областях. Третьи программы направлены на изменение эмоций, самооценки и мотивацию достижения. Head Start является одной из наиболее известных программ когнитивного вмешательства для дошкольников США с тяжелыми экономическими ограничениями. Программа начата в 1965 году и финансируется из федерального бюджета. Она предоставляет детям интенсивную дошкольную программу в сочетании с социальными услугами, медицинскими и диетическими мероприятиями.

Почти все программы вмешательства и профилактики смогли дать прирост успеваемости детей (не всегда долгосрочный). Дети, посещавшие Head Start до детского сада, при поступлении в детский сад были более продвинутыми, чем одногруппники по нескольким показателям когнитивного и социального развития. В первом классе дети, которые посещали Head Start, продолжали демонстрировать когнитивные достижения (Lee, Brooks-Gunn, & Schnur , 1988; Lee, Brooks-Gunn, Schnur , & Liaw, 1990). Также были изучены долгосрочные эффекты. Обзор последующих четырнадцати долгосрочных исследований показал, что дети, которые участвовали в проектах дошкольного вмешательства в 1960-х годах, могут иметь отсроченные положительные эффекты вмешательства (Lazar & Darlington, 1982). В более поздних классах начальной или средней школы,

дети из программы вмешательства получали более высокие баллы по арифметическим тестам и тестам по чтению, а также по тестам IQ, по сравнению с одноклассниками. Кроме того, эти дети реже оставались на второй год или попадали в классы специального образования. В подростковом возрасте эти дети чувствовали себя более компетентными. Многие из них бросали школу и поступали в колледж. Несколько долгосрочных исследований подтверждают пользу программы (Seitz, Rosenbaum, & Apfel, 1985; Seitz, 1990).

Наиболее успешными являются программы:

1) в которых основное внимание уделяется внутрисемейным отношениям, а также помещение ребенка в благоприятную образовательную среду (Slaughter, 1988);
2) когда родители с низкими доходами активно участвуют в образовании своих детей;
3) когда специалисты обучают матерей самостоятельной работе со своими детьми на дому.

В некоторых случаях оказалось перспективно менять *экологию* семьи. Например, семьи, где дети подвергаются высокому риску когнитивных проблем, часто не могут извлечь выгоду из обучения. Семьи, находящиеся в тяжелом стрессе и в экономически неблагополучной ситуации, могут тратить все свое время и энергию только на то, чтобы выжить. В их жизни слишком много факторов неблагоприятной реальности. Недостаточная жилплощадь, нехватка денег или безработица, не дают им ставить в приоритет улучшение практики ухода за детьми (Horowitz & Paden, 1973 Stipek & McCroskey, 1989). Таким образом, наиболее успешные программы изменили ситуацию семейной жизни, помогая семьям использовать ресурсы, доступные в их сообществе, поощряя дальнейшее образование или предоставляя возможности профессиональной подготовки. Укрепление семейных отношений и налаживание функционирования семьи оказались не менее значимыми(Slaughter, 1988). Помещение маленьких детей в детский сад может быть чрезвычайно эффективным способом не только предложить ребенку дополнительную когнитивную и социальную стимуляцию, но также снять некоторый родительский стресс и позволить родителю воспользоваться возможностью работать, получать образование и поддерживать социальные отношения.

Программа раннего вмешательства Каролины (the Carolina Early Intervention Program) является одной из самых успешных. Она включает в себя дневной уход и обучение родителей. (Ramey, Lee, & Burchinal, 1989). Это структурированная, когнитивно и социально стимулирующая программа дневного ухода, которая подчеркивает развитие коммуникативных навыков, а также интенсивное обучение родителей. В исследовании эффективности этого проекта одна группа детей из группы высокого риска участвовала в проекте, а вторая (контрольная) группа не получала никакого вмешательства. В большинстве случаев дети из группы дневного ухода начали посещать дошкольный центр в 3 месяца жизни, то есть намного раньше, чем в большинстве программ вмешательства. К 12-ти месячному возрасту когнитивные способности детей из разных групп начали расходиться. Показатели IQ детей в группе высокого риска, участвовавших в программе, были выше показателей обычных детей, не участвовавших в программе. Это различие в пользу группы вмешательства сохранялось до конца экспериментального наблюдения, когда детям исполнялось 4 года. Самые низкие результаты детей в условиях вмешательства были выше результатов контрольной группы и намного выше среднего (IQ 100). В контрольной группе 39,6% детей в возрасте от 2-х до 4-х лет были отнесены к умственно отсталым (IQ 84 и ниже). В группах

вмешательств эта цифра составила 8,3%. Комбинированная программа лечения предотвратила ухудшение интеллектуальных навыков, которое обычно бывает в этом возрасте у экономически обездоленных групп высокого риска. Исследователи сравнили результаты своей программы с другими аналогичными программами и заключили: «Наиболее положительное влияние на интеллектуальные результаты детей оказывают многолетние программы, с большим количеством часов и включением всей семьи »(Ramey, Bryant, Sparling, & Wasik, 1985, p. 84). В 1988 году они заявили: «Наши данные показывают, что разница IQ в 15 баллов, обычно описываемая при сравнении результатов белых и чернокожих дошкольников в США (Jensen, 1969), может быть эффективно устранены в дошкольном возрасте. Дети из группы высокого риска и социально незащищенные дети могут показывать (по крайней мере, в среднем по стране) стандартные результаты тестов на интеллект, если им и их семьям будут предоставлены дополнительные образовательные услуги и услуги по поддержке семьи »(Ramey, Bryant, Campbell, Sparling, & Wasik, 1988, тр. 17).

В нескольких исследованиях, в которых участвовали дети среднего класса, дети и их матери также извлекли пользу из опыта раннего вмешательства. Один исследователь отмечает: «Дети среднего класса прекрасно реагируют на вмешательство» (Caldwell, 1973, p. 31). Несмотря на большие финансовые возможности родителей среднего класса, далеко не все из них понимают, как создать для детей среду, которая способствует положительному академическому отношению и успеваемости в школе. Редкая семья обеспечивает идеальную среду для когнитивного развития. В целом обучающая среда в семьях с низким социальным статусом и в семьях среднего класса примерно одинакова. Возможно, многим семьям было бы полезно пройти обучение и инструктаж, которые оказались эффективными для групп, находящихся в неблагоприятном положении.

САМООЦЕНКА ДЕТЕЙ И РЕАКЦИЯ НА КРИТИКУ

Маленькие дети реже сталкиваются с неудачами в школе, чем дети старшего возраста. Они могут не так быстро, как старшие дети, распознавать неудачи. Однако вполне вероятно, что большинство детей в раннем возрасте подвергаются критике - как легкой, так и более серьезной. Как они реагируют на критику? Видят ли в критике обвинение? Могут ли они сказать, что некоторые критические замечания несправедливы, или они всегда верят критикам и приходят к выводу, что их работа некорректна? Есть ли у детей индивидуальные различия в том, как они реагируют на критику своей работы?

Хейман, Двек и Каин (1992) провели исследование в 107-ми детских садах. Они попросили детей представить себя в серии из трех ситуаций, в которых они работали над соответствующим возрасту проектом для своего учителя, а именно, рисовали семью, строили дом из кубиков или писали числа. В то же время они разыграли сказку с помощью игрушечных человечков, один из которых представлял ребенка. Каждый рассказ предполагал тщательную работу над заданием, но в каждом ребенок допускал небольшую ошибку. *Например, детей просили представить ситуацию, в которой они тратят много времени, рисуя изображение семьи, чтобы подарить учителю (выбирают красивые цвета и тщательно рисуют каждого человека). Собираясь передать рисунок учителю, ребенок говорит себе: «Ой, у одного из детей нет ног». Но ребенок очень много работал над картиной и хочет подарить ее. Он говорит: «Учитель, вот вам картинка».*

Некоторые истории на этом заканчивались, но некоторые продолжались критическим ответом куклы-учителя: «У этого ребенка нет ног. Это не то, что я называю правильным рисованием людей. Я разочарован в тебе». После разыгрывания истории с игрушками детям был задан ряд вопросов, касающихся их чувств к себе и своей работе. Например, они выбирали, сколько смайликов или хмурых взглядов, по их мнению, заслуживают за эту работу, и использовали изображения лиц, чтобы показать, в какой степени они чувствовали себя счастливыми, грустными и разъяренными. Они также ответили на вопросы о том, хорошо ли они справляются с задачей, насколько они умны и являются ли они хорошими людьми. Наконец, они использовали игрушечных человечков, чтобы разыграть то, что, по их мнению, могут сказать родители, и что их учитель может сделать дальше.

Дети находили воображаемые ситуации очень реалистичными. Когда не было критики со стороны «учителя», дети оценивали свою работу положительно, несмотря на небольшую ошибку. Когда «учитель» критиковал их работу, дети, реагировали по-разному. Некоторые из них продолжали считать, что работа заслуживает множества смайликов, но другие (39 процентов выборки) начинали критиковать работу и выбирали хмурый смайлик для оценки. Те дети, которые дали своей работе низкую оценку сожалели о том, что произошло. Они также могли сказать, что они не очень хорошо справлялись с этой задачей и, что еще более тревожно, они считали себя при этом глупыми и плохими людьми. При разыгрывании воображаемых родительских реакций многие подвергались критике. Например, один ребенок думал, что его родители скажут: «Как ты мог это сделать? Это задание выполнено плохо. Мне это не нравится ». Другой воображаемый ответ родителей был: «Ты очень плохой». Наконец, когда их просили разыграть, что будет дальше с учителем, они редко представляли конструктивные решения. Например, один мальчик выбросил задание.

Дети, которые сохранили свои положительные оценки несмотря на критику, представляли разительный контраст. Они, как правило, сообщали, что чувствуют себя счастливыми. Если они чувствовали негативные эмоции, они чаще выражали гнев на учителя, чем грусть. Они считали, что хорошо справились с заданием и не подвергали сомнению свою сообразительность, правильность и доброту. Многие из них считали, что родители будут хвалить их, несмотря на небольшую ошибку. Например, один ребенок представил, как его родители говорят: «Ты хорошо поработал. Я горжусь тобой ». Более того, когда его спросили, чем закончится история, более половины этих детей спонтанно предложили конструктивные решения проблемы. Например, одна девочка озвучила своего учителя фразой: «Ты хорошая девочка, но ты пропустил восьмерку ». В ответ она сказала: «Это нормально, потому что у меня не было времени». Она так же пообещала закончить задание дома. В конце игры она принесла выполненное домашнее задание довольному учителю (Heyman et al., 1992, p. 410).

Различные ответы детей, участвовавших в исследовании, служат яркой иллюстрацией реакции маленьких детей на критику. В то время как некоторые воспитанники, кажется, спокойно относятся к критике, продолжают высоко ценить себя, свою работу и придумывают конструктивные способы исправления ошибок, другие оценивают свою работу отрицательно, плохо относятся к себе и не принимают конструктивных решений. Это исследование показывает, что, во-первых, существуют важные индивидуальные различия в мотивационной реакции детей, когда они впервые идут в школу, а во-вторых, даже маленькие дети могут иметь серьезные опасения по поводу достижений.

Вопрос о том, как возникают эти разные ориентации, представляет собой сложную задачу для будущих исследований.

Источник: Хейман, Г. Д., Двек, К. С., и Каин, К. М. (1992). Уязвимость маленьких детей к самообвинению и беспомощности: отношение к убеждениям о добре. Развитие ребенка, 63, 401-415.

Оригинальная статья: E. Mavis Hetherington, Ross D. Parke – 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, реакция ребенка на критику, как ребенок реагирует на критику, как помочь ребенку с особенностями развития, как помочь ребенку учится.

