

## СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ УЧАЩИХСЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ ИХ ОТЧУЖДЕНИЯ ОТ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Подходова Н.С.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», НИИ общего образования, Санкт-Петербург, Россия (191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48), e-mail: [rgpu-niio@yandex.ru](mailto:rgpu-niio@yandex.ru)

В статье рассматривается проблема отчуждения в педагогике, в частности, отчуждения школьников от процесса обучения, отношение их к содержанию школьного образования, как навязанному извне. В качестве одного из направлений решения данной проблемы предлагается создания условий для становления субъектности ученика в учебной деятельности и обеспечения мотивации учебного процесса. Субъектность рассматривается через более осязаемое образование – субъектный опыт ученика. Эта категория в настоящее время становится все более значимой для процесса образования. Приводятся данные исследования, из которых следует необходимость выявления и учета субъектного опыта в процессе обучения и опора на него как необходимое условие преодоления отчуждения учащихся от учебного процесса. Сам образовательный процесс представляет встречу двух видов опыта: общественного и индивидуального (субъектного). На основе анализа литературы выделены составляющие субъектного опыта. Обосновано влияние этих составляющих на усвоение учебного содержания и решение проблемы отчуждения учащихся от процесса обучения предмету. Разработаны новые структурные элементы урока и приемы, активизирующие эти составляющие в процессе обучения.

Ключевые слова: проблема отчуждения школьников от процесса обучения, мотивация, субъектность ученика в учебной деятельности, субъектный опыт, составляющие субъектного опыта, выявление содержательной составляющей субъектного опыта, активизация эмоционально- ценностной составляющей субъектного опыта.

## SUBJECTIVE EXPERIENCE OF THE STUDENTS IN OVERCOMING THEIR EXCLUSION FROM THE PROCESS OF LEARNING

Podhodova N.S.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Federal State budget educational institution of higher professional education "Russian State Pedagogical University by A.I. Herzen ", St. Petersburg, Russia (191186, Saint-Petersburg, Moyka River embankment, 48), e-mail: [rgpu-niio@yandex.ru](mailto:rgpu-niio@yandex.ru)

The article deals with the problem of exclusion in pedagogy, in particular, the exclusion from the process of learning, their relationship to the content of schooling as imposed from the outside. As part of the solution to this problem is to create conditions for the formation of the subjectivity of the student in the learning activities and motivation in the learning process. Subjectivity is seen through greater education, based on the subjective experience of the learner. This category is now becoming increasingly important for the process of education. Describes research, which suggests the need to identify and address regional experience in the learning process and the reliance on it as necessary to overcome the exclusion of pupils from educational process. The educational process is a meeting of the two types of experience: public and private (regional). Based on the analysis of the literature highlights make up regional experience. The influence of these is making up.

Keywords: the problem of exclusion from the process of vocational training, motivation, student's subjectivity in training activities, based on the subjective experience of regional experience, the identification of meaningful component of regional experience, enhancing the emotional value of regional experience.

*Отчуждение – главная болезнь, поразившая наше образование*

*Кравцов Г.Г.*

Проблема отчуждения не является новой, но в школе в настоящее время она только усиливается, что вызвано не только различными социальными изменениями в обществе, но и растущим противоречием между гуманистическими основами образования и

технологическим характером его реализации. Как отмечает Кулакова Т.Г., феномен отчуждения является важной педагогической проблемой, т.к. осложняет социализацию ребенка, ослабляет педагогическое влияние на него, а самое главное – создает серьезные трудности ему самому, так как он чувствует себя оторванным от других людей, обезличенным, одиноким, не справляется с освоением позитивного социального опыта, не может реализовать свой личностный потенциал [4]. «Под отчуждением ребенка от образовательного процесса в школе понимается невозможность для ребенка найти в пространстве школы свое место, на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации» [8].

Анализ педагогической литературы позволяет выделить четыре основных аспекта проявления отчуждения в педагогике.

1. Первый аспект отражает постановку целей в педагогике, которые включают требования к личности, фактически разрабатывается модель школьника (выпускника), которую нужно сформировать в образовательном процессе. Чрезмерная направленность на достижение заданного эталона в учебно-воспитательном процессе ведет к тому, что школьник отчуждается от реальных общественных ценностей и интересов.

Этот аспект явно проявился в проведенном в рамках исследования анкетировании среди учеников и учителей. На вопрос: предоставляется ли тебе в школе право выбирать что-либо, из учителей шести школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области 94 % ответили положительно, при этом 81 % учителей выбор отнесли к школьному самоуправлению. А вот из 187 учащихся тех же школ только 39 % ответили положительно, при этом, в основном, имея в виду выбор профиля обучения, выбор же в школьном самоуправлении отметили только 18 % учеников.

2. Второй аспект отчуждения в педагогике проявляется в рамках психолого-педагогических отношений со стороны отношения учеников к школе, в том числе, и к учебному процессу [9].

3. Третий аспект отчуждения касается психолого-педагогических отношений, а именно – отношения учителей к своей профессии. Особенности данных отчужденческих отношений занималась Н.Г. Осухова.

4. Четвертый аспект проявляется в межличностных отношениях, при которых ученик противопоставляется другим ученикам, группе, классу, испытывая ту или иную степень своей изолированности. С психологических позиций, отчуждение в этом аспекте – это проявление таких отношений ученика с миром, при которых результаты его деятельности, и

он сам, а также другие индивиды и социальные группы, являясь носителями определенных норм, установок и ценностей осознаются им как противостоящие ему.

В рамках нашего анкетирования в процессе исследования в анкетах для учеников встречаются ответы, которые ярко отражают этот аспект. На вопрос: к кому ты обращаешься за помощью, с кем делишься своими успехами, из 187 учащихся трое ответили, что ни к кому, а четвертый – сам или к книгам. «Книги – мои лучшие друзья», – был его ответ.

Наиболее массово отчуждение в школе проявляется в рамках второго аспекта со стороны отношения учеников к учебному процессу, к его содержанию, к организации обучения предмету. Ученики теряют интерес к учебе, относятся к ней как к отбыванию некой повинности, навязанной извне.

Заданность содержания образования конкретных предметов извне и отсутствие действий, направленных на осознание учениками сопричастности к его созданию и приемам его усвоения, отчуждает это содержание от личности, ориентирует не на личность учащегося, а на достижение требуемых извне результатов в узких предметных рамках. Образование может быть причастным только тогда, когда оно связано с личным интересом, мотивировано, выстроено в соответствии с направленностью возраста, особенностями ребенка, физиологическими и психическими, т.е. выражает отношение к ребенку как субъекту образовательного взаимодействия.

Таким образом, первоначальным условием предупреждения отчуждения в рассматриваемом аспекте в процессе обучения предмету является возможность проявления субъектности ученика в обучении и наличие учебной мотивации. Становления субъектности у ребенка происходит очень рано и характеризуется формированием образа мира, отличающегося целостностью и личной к нему отнесенностью. «Представить свойство субъектности и сделать его доступным изучению и даже диагностике удобнее через анализ более осязаемого образования – субъектного опыта» [6, с. 103].

В традиционной системе обучения предполагается передача общественно-исторического (научного) опыта. Задача обращения к индивидуальному опыту школьника не ставится. Этот опыт считается несовершенным, наполненным субъективными представлениями об изучаемых научных понятиях. При таком подходе учитель может «потерять» ученика, не устанавливая связи с его ценностно-содержательным представлением об окружающем мире. Еще Выготский выделял житейские представления (индивидуальный опыт) и рассматривал их как источник спонтанного обучения. В настоящее время психологами (Якиманская И.С., Сериков В.В., Холодная М.А., Осницкий А.К.) ведутся исследования этого индивидуального опыта, который определяется как субъектный опыт человека (СО). Он рассматривается как опыт жизнедеятельности отдельного человека,

приобретаемый и реализуемый в ходе и познания окружающего мира, в общении, в различных видах деятельности. В нём представлены как результаты целенаправленного обучения, так и взаимодействия с окружающим миром. Субъектный опыт не предполагает оценки его истинности, научности. Важность обращения к такому опыту в образовательном процессе подчёркивают многие психологи. «Научная информация дается через содержание учебного материала, при усвоении ребенок «пропускает» ее через свой субъектный опыт и превращает в индивидуальные знания. Иного пути формирования знания просто нет» [10, с. 93]. Это постоянно подтверждается практикой. Почему половину количества ученик находит довольно быстро, а вот нахождение  $\frac{1}{2}$  (та же половина) от того же количества вызывает затруднение. Потому что «половина» актуализирована в СО ребенка. При решении задач, контроле знаний учителя часто встречаются с этим явлением. Например, ученики, да и учителя, прочитав текст задачи: «Переставить в данном равенстве  $101 - 102 = 1$  одну цифру так, чтобы получилось верное равенство», предлагают решение:  $102 - 101 = 1$  или  $101 = 102 - 1$ . Почему они предлагают такое решение? Ведь оно не соответствует условию. Это происходит, потому что ученик, да и любой человек решает не ту задачу, которую составил автор, а ее перевод в соответствии со своим СО.

Анализ литературы (Якиманская И.С., Осницкий А.К.) позволяет выделить следующие, наиболее значимые в процессе обучения, составляющие субъектного опыта:

- содержательная (предметы, представления, понятия);
- процессуальная (операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических));
- эмоционально-ценностная (личностные смыслы, установки, нравственные стереотипы);
- коммуникационная (коммуникативные умения, стереотипы поведения в общении).

Построение процесса обучения с опорой на эти оставляющие и, исходя из них, позволит сделать ученика сопричастным к построению содержания, почувствовать себя субъектом образовательного взаимодействия, способствовать созданию учебной мотивации. Именно интерес к учению, учебная мотивация – характеристика, которая отражает причастность к учебному процессу. Существуют разные подходы к пониманию мотивации (Елфимовой Н.В., Марковой А.К., Мильман В.Э. и др.). В процессе обучения часто используется подход Мильмана В.Э., который выделил мотивы внешние, «инвертирующие внутреннюю предметную структуру», и внутренние, при которых «он (мотив) находится внутри предмета данной. Самая стойкая мотивация (внутренняя) достигается, если у ученика уже сформирован познавательный интерес. Но проблема отчуждения учащихся от процесса обучения предмету в рассматриваемом в статье аспекте потому и имеет место, что таких учащихся в современной школе не так много. Но познавательный интерес может появиться в

процессе обучения, в частности, через активизацию эмоционально-ценностной составляющей СО. Одной из задач гуманитаризации образования является компенсация дефицита эмоциональности в образовании. Как образно выразился В.П. Зинченко: «Без человеческих эмоций не может быть искания истины» [3, с. 24].

Эмоции несут энергетическую функцию, связаны с первичным оцениванием информации, т.к. изначально информация поступает в лобный отдел мозга, который связан с эмоциями. Поэтому при восприятии информации, сначала происходит ее оценка: «нравится – не нравится». Оценивая роль эмоций в образовательном процессе, учителю необходимо учитывать как положительное, так и отрицательное влияние эмоций на процесс познания. А.Р. Лурия показал, что множество образов, даже случайно связанных с ситуацией, в результате восприятия которой появилось сильное эмоциональное впечатление, порождает в сознании субъекта «комплекс». Актуализация одного из его элементов вызывает в сознании воссоздание других элементов. Эти элементы могут не соответствовать тем, которые требуются при изучении конкретного понятия при обучении. Поэтому поведение учителя играет значимую роль в восприятии учебного материала. Недовольство, раздражение учителя при объяснении материала могут наложить знак «минус» на восприятие материала, что будет препятствием в его усвоении учениками. И наоборот, доброжелательность, использование интересных сюжетов, личностно значимых заданий, шуток, т.е. наполнение учебного процесса положительными эмоциями повысит мотивацию изучения, эффективность усвоения материала. А значит, учитель, организуя усвоение учебного материала, должен позаботиться о положительном эмоциональном фоне урока. Таким образом, положительный эмоциональный фон урока, включая поведение учителя, является необходимым условием поддержания мотивации к обучению, но, конечно, не достаточным. В процессе обучения учет эмоционально-ценностной составляющей на содержательном уровне вносит изменения в урок, в его структуру и реализуется через определенные приемы. Рассмотрим эти структурные изменения и приемы.

Интересы выражают противоречия между потребностями и условиями их удовлетворения, согласно исследованиям В. Вичева, Л.С. Выготского, Б.И. Додонова, Е.П. Ильина, Д.А. Кикнадзе, А.Н. Леонтьева и др., фактически отражая встречу двух видов опыта – субъектного и общественно-исторического. При этом учение как деятельность субъекта имеет место, только когда овладение общественно-историческим опытом вызывает затруднения у ученика. По данным психологов (Л.С. Выготский., А.В. Запорожец, К.Н. Поливанова, Г.А. Цукерман., и др.) познание происходит посредством преодоления этого затруднения. Проблематичность этого затруднения должна быть доступной для разрешения учеником. «Беспрепятственное удовлетворение потребности не порождает интереса... Но

интерес удерживается, опять же, в том случае, когда противоречие, представленное в учебном конфликте, доступно ребенку для разрешения, иначе интерес исчезает» [8].

Доступность разрешения конфликта возможна, только когда его содержание построено на основе понятий, представлений, знакомых и понятных ребенку, т.е. с учетом содержательной составляющей СО, причем этот «разрешимый конфликт» организуется уже в начале урока. Учитель не должен рассчитывать, что ученик приходит «настроенным» на урок. У него могут быть различные проблемы (поссорился с кем-то, отругал кто-то...), возбужденное состояние после урока физкультуры, перемены и т.п. Учет эмоционального состояния ребенка предполагает включение в урок блока «настраивания» на учебную деятельность. Этот блок можно определить как «создание учебной доминанты». Он построен на «разрешимом конфликте» между СО и новым знанием, умением (общественным опытом), организует «препятствие», что порождает и интерес к образовательному процессу, и требует отбора и проработки интересных, и нестандартных, посильных заданий, вопросов, позволяющих «включить» в работу все сферы умственной и эмоциональной деятельности ученика (чувства, память, мышление). Желательно, чтобы задания были связаны с темой урока.

Задание на «создание учебной доминанты» должно удовлетворять ряду требований:

1) является привлекательным для учеников за счет, например, сюжета, необычности вопроса; 2) построено на содержательной составляющей субъектного опыта учащихся, а значит, кажется учащимся несложным; 3) не требует специальных предметных знаний; 4) имеет «изюминку» (создает проблемную ситуацию, основанную на противоречии субъектного опыта ученика и общественно-исторического); то затруднение, которое отмечают психологи; 5) по возможности, связано с темой урока [7].

Приведем примеры заданий на «создания учебной доминанты».

Например, в 5–6 классах при ознакомлении учащихся с вертикальными прямыми (для ведения на их основе представлений о перпендикулярных прямых) учащимся предлагается, рассмотрев изображения Пизанской башни и Александрийского столба, ответить на вопрос: «Какое из сооружений вызывает большее беспокойство ученых?».

А в 7 классе в начале урока по теме «Трапеция» учащимся до введения темы и самого названия трапеции предлагается определить, как связаны часть православного храма и название геометрической фигуры. Препятствие есть, учащиеся заинтересованы, но ответить они не в состоянии. Тогда учитель предлагает посмотреть на рисунки (например, на слайдах), на которых выделены поверхности прямоугольных столов как в светской живописи (точка схода за картиной), так и в иконописи (точка схода перед картиной). Что за столами можно делать? В какой части храма они могут находиться? Эти вопросы помогают ученикам

преодолеть препятствие и дать ответ «трапезная». А задание нарисовать поверхности столов как они изображены на картинах светской живописи и в иконописи подводит к виду фигуры, которую в геометрии называют трапециями (от слова «трапеза»). Далее учащимся предлагается самим определить тему урока.

Традиционно каждый урок имеет тему. Но урок может иметь и название. Название обращено к ученикам, и носит личностно значимый характер. Учитель объявляет название ученикам до урока или в начале, оно должно быть понятно им, связано с их субъектным опытом. К теме же учитель должен подвести учащихся (на этапе мотивации), обосновав необходимость изучения рассматриваемого понятия, закона, правила, продемонстрировав востребованность изучаемого материала в реальной жизни, в будущем для усвоения предметного материала на данном или других учебных предметах. Название связано с СО ребенка, а тема фактически объясняет название с научных позиций.

Например, урок по изучению призмы может носить название «Эта вездесущая отпиленная фигура» или «А тело-то отпилили!», ведь в переводе с греческого «призма» переводится как отпиленное тело, и слова в названии понятны ученикам.

Но актуализация эмоционально-ценностной составляющей СО «работает» на формирование познавательного интереса только в случае понимания этого материала. Каковы же условия достижения понимания? Каждый человек связывает понятие с собственными представлениями об этом понятии чаще в виде образов конкретных предметов. Это означает, что термин какого-либо понятия, знакомый человеку, активизирует в его сознании некоторое «семантическое поле». В настоящее время общепризнанно, что понятия хранятся упорядоченно и систематизировано. Доказательством этого утверждения являются опыты А.Р. Лурия. У испытуемых выработали условный рефлекс в виде защитной сосудистой реакции на слово «скрипка». Затем испытуемым предъявляли слова, тесно связанные по смыслу (семантике) с одним из слов-стимулов (относящиеся по смыслу к струнным музыкальным инструментам). На каждое слово была обнаружена защитная сосудистая реакция такая же, как и на слово «скрипка». Значит, в сознании испытуемых существует группа слов, объединенных общим смыслом, общим родовым понятием – струнные музыкальные инструменты. Такие группы слов получили в психологии название семантических полей (сетей). На слова, имеющие отношение к музыкальным инструментам, но не к струнным, у испытуемых наблюдалась более слабая связь. Наблюдалась нейтральная реакция на слова, не имеющие смысловой связи с миром музыки. Таким образом, понятия, принадлежащие одной группе, не активизируют в сознании значения понятий, принадлежащих другому семантическому полю. Семантические поля являются субъективным образованием, у разных людей семантические поля, связанные с одним и тем

же понятием, могут быть разными. Включение новых понятий в семантическое поле ученика является необходимым условием достижения понимания [1]. Это получило подтверждение и в ходе наших наблюдений в процессе исследования. Учащихся, изучивших тему «Описанная и вписанная окружности», попросили изобразить треугольник, описанный около круга. Некоторые из учеников изобразили треугольник и рядом с ним – круг. Это означает, что в семантическом поле этих учащихся термин «около» связан с понятием «находиться рядом», сложившимся в жизненных ситуациях, что не соответствует понятию «описанная около» в математике, где этот термин определяется как «касающаяся всех сторон».

В рассмотренном случае научные понятия расходятся с жизненными представлениями о них. Жизненное представление оказывается сильнее, чем формируемое научное понятие. И именно оно используется учеником при усвоении учебного материала, при выполнении заданий. Результат – неправильное выполнение заданий. Кроме того, если житейские представления учащегося не согласуются с общественно историческим опытом, то учащийся выделяет в изучаемом учебном материале в качестве лично значимых те факты, которые не существенны с точки зрения научного знания. Результат – непонимание учебной информации. Но, если ученик не понимает материал, то ему становится неинтересно. Таким образом, для достижения понимания необходима связь с содержательной составляющей СО. Учителя, не учитывающие эту составляющую СО в процессе обучения, анализируя ошибки учащихся и направляя их на исправление этих ошибок, предлагают обратиться к соответствующей теории по предмету. Но теория опять будет переведена учеником в соответствие с его же опытом, а значит, вряд ли непонимание, а соответственно, и ошибка будут устранены. Поэтому в таких ситуациях, учителя скорее борются с симптомами непонимания, чем с его причинами.

Понимание является одной из основных задач обучения. В связи с этим при формировании понятий необходимо учитывать особенности процесса понимания учеником новой информации. Одно из удачных определений понимания описывает понимание как психический процесс включения информации о чем-либо в прежний опыт, в усвоенные ранее знания и постижение на этой основе смысла и значения события, факта, содержания воздействия [1]. Но чтобы включить новую информацию в смысловое поле ученика, надо его знать, представлять. Поэтому достижение понимания учебного материала предполагает выявление того «смыслового поля», через которое ученик определяет предмет, и четкое обозначение содержания, которое будет использовано учителем как объект анализа. Задача учителя – выявить субъективные (ученика) смыслы понятий, а затем «окультурить» (термин И.С. Якиманской) их – связать с объективными (научными) смыслами понятий. А далее необходимо учесть, расходятся житейские и научные представления о действительности или



совпадают. В зависимости от этого строить методику. Аналогичная задача ставится, если речь идет об усвоении деятельности, только в этом случае устанавливается связь с процессуальной составляющей субъектного опыта, и она выбирается в качестве базы формирования новых операций и действий – элементов деятельности. Таким образом, учет содержательной и процессуальной составляющих субъектного опыта определяет включение в урок блока выявления субъектного опыта как в начале (исходный уровень), так и в конце урока (темы). Это позволяет проверить, вошла ли новая информация в субъектный опыт ученика. Если термин понятия был ему знаком, но оно для ученика имело житейский смысл (субъективный), то такая проверка в конце изучения позволяет учителю выяснить, произошло ли «окультуривание» субъектного опыта ребенка. Для ученика же сравнение исходного уровня его личностного опыта и конечного уровня позволит узнать, изменилось ли содержательная составляющая СО, а значит – способствовать самопознанию. Если термин знаком ребенку, то выявив семантические смыслы из СО, вводимых на уроке понятий, необходимо начать изучение научных понятий именно с тех представлений, образов, что есть у ученика, а потом показать связь с соответствующим научным понятием через расширение объема понятия и наполняя его научным содержанием, т.е. выделяя свойства, существенные для научного понятия. Таким образом, организуется еще один дополнительный блок урока – этап формирования предпонятия (термин Л.С. Выготского). Если же термин незнаком, то соответствующая работа ведется с родовым понятием [2].

Еще одним важным моментом при решении проблемы отчуждения учащихся от процесса обучения является возможность выбора, позволяющая реализовать в процессе обучения одно из основных свойств субъектности – избирательность. Этот выбор ученик может осуществить по содержанию, степени сложности и форме выполнения заданий. Обучение в условиях самостоятельного свободного выбора планомерно реализуется в личностно ориентированном обучении, где «индивидуальный подход строится на основе индивидуальной избирательности и личной активности ученика» [5, с. 27].

### **Выводы**

В ходе исследования определены возможные направления преодоления отчуждения учащихся от процесса обучения, в частности, создание условий для проявления субъектности ученика в образовательном процессе и мотивации учебного материала. При этом, субъектность может быть представлена через субъектный опыт ученика. Обосновано, что любая информация воспринимается через субъектный опыт ученика.

Выделены составляющие субъектного опыта. Опора на составляющие субъектного опыта: эмоционально-ценностную, содержательную, процессуальную, реализация их связи с процессом обучения вносит изменения не только в содержание, но и структуру урока.

Раскрыты и описаны новые структурные блоки урока, такие, как создание учебной доминанты, выявление СО (содержательной и процессуальной составляющих СО), формирование предпонятия, выявление СО в конце урока (темы).

Данный набор блоков отличается универсальностью, возможным содержательным единством и может быть использован учителями различных школьных предметов.

### Список литературы

1. Бершадский Б.Е. Понимание как педагогическая категория. (Мониторинг когнитивной сферы: понимает ли, ученик то, что изучает). – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
2. Иванова О.А., Подходова Н.С. Проблемы формирования межпредметных понятий при изучении математики // Письма в Эмиссия. Оффлайн. (TheEmissia. OfflainLetters): электронный научный журнал. – Июнь 2013, ART 2006. – СПб., 2013.
3. Зинченко В. П. Живое знание // Избранные педагогические сочинения. Педагогика. – М., 1998.
4. Кулакова Т.Г. Подготовка менеджеров к преодолению отчуждения подростков от семьи и школы: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 1997.
5. Личностно ориентированная школа и условия ее организации и функционирования: учебно-методическое пособие. – М.; СПб.: Нестор-История, 2013.
6. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. – М.: Изд. центр «Эль-Фа», 1996.
7. Подходова Н.С. Метаметодическая модель культуротворческой школы как средство реализации интеграции при изучении математики Письма в Эмиссия. Оффлайн. (TheEmissOfflineLetters): электронный научный журнал. – Май 2010, ART 1416. <http://www.emissia.org/offline/2010/1416.htm>.
8. Федоренко Е.Ю. Психологические механизмы отчуждения ребенка от учебного процесса.2000. <http://childpsy.ru/dissertations/id/19902.php>.
9. Фруммин И.Д. Как преодолеть отчуждение от школы // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 45-48.
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000.

### Рецензенты:

Стефанова Н.Л., д.п.н., профессор кафедры методики обучения математике и информационным технологиям РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Шилова О.Н., д.п.н., профессор, зам. председателя СЗО РАО, г. Санкт-Петербург.