Серия
«Учебники и учебные пособия»

Л.Д. Столяренко

Педагогическая психология

Рекомендовано
Академией гуманитарных наук РФ
в качестве учебного пособия для студентов
высших учебных заведений

Издание 2-е переработанное и дополненное

Ростов-на-Дону
«Феникс»
2003

ББК Е991.7
С 81

Рецензент:
доктор педагогических наук, проф. *Н.К. Карпова*

Столяренко Л.Д.
С *81* Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». — 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д: «Феникс», 2003. — 544 с.

В учебном пособии в соответствии с государственным образовательным стадартом рассматриваются основные проблемы педагогической психологии: психологические аспекты образовательной деятельности, педагогической и учебной деятельности, психологические особенности обучающихся и педагогов, психологические характеристики обучения в начальной и средней школе, профессионального образования, проблемы воспитания. В него включены психодиагностические методики по выявлению индивидуальных особенностей учащихся, педагогов, мотивации, профессиональных склонностей.

Предназначено для студентов, аспирантов, слушателей ФПК, изучающих дисциплину «Педагогическая психология», а также преподавателей школ, техникумов, вузов, интересующихся проблемами педагогической психологии.

Разделы 1.3, 8.12 написаны совместно
с канд. педагог. наук *А.В.Духавневой*,
8.5, 8.9, 8.10 — с канд. психолог. наук *А.В. Черной*,
8.3 — с доктором социолог. наук *СИ. Самыгиным*,
канд. философ. наук *В.Е. Столяренко*

ISBN 5-222-02731-7 ББК Е991.7

© Столяренко Л.Д., 2003
© Оформление; Изд-во «Феникс», 2003

ГЛАВА 1

Педагогическая психология как наука

ГЛАВА 1
Педагогическая психология как наука

1.1. Предмет и задачи педагогической психологии

Термином «педагогическая психология» обозначаются две существенно разные науки. Она из них является ветвью психологии, это базовая наука, призванная изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания, Но под названием «педагогическая психология» развивается также и прикладная наука, цель которой — использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики, За рубежом эта прикладная часть психологии часто называется школьной психологией.

Образовательный, педагогический процесс, являющийся объектом изучения многих наук (педагогики, социологии, физиологии, медицины, теории управления, общей, социальной, возрастной, педагогической психологии и др.), представляет собой сложное, многофункциональное, многокомпонентное явление. Сложность, многокомпонентность процесса обучения были отмечены еще великими дидактами — Я. Коменским, Г. Песталоцци, А. Дистервейгом. Так, А. Дистервейг подчеркивал необходимость «... *принимать во внимание различные моменты или предметы, определяющие преподавательскую деятельность. А именно: 1) человека, подлежащего обучению, ученика-субъекта; 2) предмет учения и обучения — учебный предмет — объект; 3) внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т. д.; 4) обучающего учителя*».

Например, одной из педагогических проблем является осознание того, что учебный материал усваивается не так и не столько, как хотелось бы, В связи с этой проблемой складывается предмет педагогической психологии, исследующей закономерности усвоения учения. На основе сложившихся научных представлений формируются техники, практики учебно-педагогической деятельности, обоснованные со стороны психологии закономерностей процессов всей Вторая педагогическая проблема возникает, когда осознается различие обучения и развития в системе обучения. Часто можно встретить ситуацию, когда человек учится, но очень слабо развивается. Предмет исследования

в этом случае — закономерности развития интеллекта, личности, способностей, вообще человека. Данное направление педагогической психологии разрабатывает практики не обучения, а организации развития.

В современной педагогической практике уже невозможно грамотно, эффективно и на уровне современных культурных требований строить свою деятельность без интенсивного внедрения научных психологических знаний. Например, поскольку педагогическая деятельность состоит в общении ученика и учителя, в установлении между ними контакта, то существует запрос на исследование, построение научных знаний о способах общения между людьми и эффективном использовании их в построении педагогических процессов. Профессия педагога, вероятно, наиболее чувствительна к психологии, поскольку деятельность педагога непосредственно направлена на человека, на его развитие. Педагог в своей деятельности встречает «живую» психологию, сопротивление индивида педагогическим воздействиям и т. п. Поэтому хороший, заинтересованный в эффективности своей работы педагог поневоле обязан быть психологом, и он в своей деятельности получает психологический опыт. Важно то, что психологический опыт является именно обслуживающим основную практическую задачу педагога, имеющего определенные педагогические принципы и способы педагогической деятельности. Над этой педагогической деятельностью и надстраиваются психологические знания как обслуживающие ее.

По мнению Б.Г. Ананьева, педагогическая психология — пограничная, комплексная область знания, которая «*... заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений*».

Однако эта трактовка не во всем совпадает с определением статуса педагогической психологии другими авторами, что может свидетельствовать о неоднозначности решения данного вопроса.

Традиционно педагогическая психология рассматривается в составе трех разделов: психологии обучения, психологии воспитания, психологии учителя,

Н.Ф. Талызина подчеркивает, что «педагогическая психология изучает прежде всего процесс учения, его структуру, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учения, условия, дающие наибольший эффект развития. Объектом педагогической деятельности всегда являются процессы учения и воспитания, а предметом выступает ориентировочная часть деятельности учащихся».

Педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах... закономерности формирования у школьников творческого активного мышления... изменения в психике, т. е. формирование психических новообразований» (В.А. Крутецкий).

Структура педагогической психологии включает (И.А. Зимняя):

1) психологию образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности);
2) психологию учебной деятельности и ее субъекта— обучающегося (ученика, студента);
3) психологию педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя);
4) психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Очевидно, что данная структура расширяет область исследования педагогической психологии и в то же время, по сути, остается традиционной (обучение, воспитание, учитель).

На современном этапе педагогическая психология все более дифференцируется на психологию высшей школы — высшего образования (Н.В. Кузьмина (1972 г.), М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович (1978 г., 1981 г.), А.В. Петровский (1986 г.), С.Д. Смирнов (1995 г.)), педагогическую психологию школьного обучения, к чему традиционно относятся все предшествующие работы в этой области, и психологию профессионального образования.

Выступая отраслью педагогической психологии, психология профессионального образования исследует психологические механизмы обучения и воспитания в системе профессионального образования.

ПРЕДМЕТОМ педагогической психологии являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса (И.А. Зимняя).

ПРЕДМЕТОМ педагогики является исследование сущности формирования и развития человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса.

Педагогика исследует следующие проблемы:

— изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности и их влияние на воспитание;
— определение целей воспитания;
— разработка содержания воспитания;
— исследование и разработка методов воспитания.

ОБЪЕКТ познания в педагогике — человек, развивающийся в результате воспитательных отношений.

Предмет педагогики — воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека.

Педагогика исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, определяет его принципы, содержание, формы и методы.

Психология выявляет индивидуальные, возрастные особенности и закономерности развития и поведения людей, что служит важнейшей предпосылкой для определения способов и средств воспитания.

Отечественная педагогическая психология изучает психологические механизмы управления обучением (Н.Ф. Талызина, Н. Ланда и др.), образовательным процессом в целом (В.С. Лазарев и др.), управление процессом освоения обобщенных способов действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.), учебную мотивацию (А.К. Маркова, Ю.М. Орлов и др.), индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса, сотрудничество (Г.А. Цукерман и др.), личностные особенности обучаемых и учителей (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, В.А. Кан-Калик и др.). В целом можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления, исследует процессы обучения, формирования познавательных процессов, теоретического мышления, способностей.

Задачами педагогической психологии являются (И.А. Зимняя):

— раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
— определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;
— определение связи мелсду уровнем интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);

- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- изучение психологических основ деятельности педагога;
- определение фактов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности, развития научного, теоретического мышления;
- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на основе процесса решения разнообразных задач;
- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и соотнесения с образовательными стандартами;

разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

Анализируя методы исследования, Б„Г. Ананьев выделяет четыре их группы:

1) организационные методы (сравнительный, лонгитюдный (прослеживает становление, развитие исследуемого явления в течение нескольких лет), комплексный);

2) эмпирические, куда входят: а) обсервационные методы (наблюдение и самонаблюдение); б) экспериментальные методы (лабораторный, полевой, естественный, формирующий или, по Б.Г. Ананьеву, психолого-педагогический); в) психодиагностические методы (тесты стандартизованные и проективные, анкеты, социометрия, интервью и беседа); г) праксиметрпческие методы, по Б.Г. Ананьеву, приемы анализа процессов и продуктов деятельности (хронометрия, циклография, профессиографическое описание, оценка работ); д) метод моделирования (математическое, кибернетическое и др.) к е) биографические методы (анализ фактов, дат, событий, свидетельств жизни человека);

3) обработка данных, куда входят методы количественного (математико-статистические) и качественного анализа;

4) **интерпретационные методы,** включающие генетический и структурный метод.

В практической деятельности каждого отдельного преподавателя основными выступают наблюдение и беседа с последую-

щим анализом продуктов учебной деятельности обучаемых. Наблюдение — основной эмпирический метод целенаправленного систематического изучения человека. Наблюдаемый не знает, что он является объектом наблюдения. Наблюдение реализуется с помощью специальной методики, которая содержит описание всей процедуры наблюдения: а) выбор объекта наблюдения и ситуации, в которой он будет наблюдаться; б) программа наблюдений: перечень тех сторон, свойств, признаков объекта, которые будут фиксироваться; в) способ фиксации получаемой информации. При наблюдении должны соблюдаться ряд требований: наличие плана наблюдений, набор признаков, показателей, которые должны фиксироваться и оцениваться наблюдателем, желательно несколько наблюдателей-экспертов, оценки которых можно будет сравнить, построение гипотезы, объясняющей наблюдаемые явления, проверка гипотезы в последующих наблюдениях. На основе наблюдения может быть дана экспертная оценка. Результаты наблюдений фиксируются в специальных протоколах, выделяются определенные показатели, признаки, которые следует выявить при наблюдении в поведении испытуемых согласно плану наблюдения. Протокольные данные подвергаются качественной и количественной обработке.

Беседа — широко распространенный в педагогической психологии и в педагогической практике эмпирический метод получения информации о человеке в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Ответы фиксируются либо магнитофонной записью, либо стенографированием. Беседа является субъективным психодиагностическим методом, поскольку педагог либо исследователь субъективно оценивает ответы, поведение учащегося, при этом своим поведением, мимикой, жестами, вопросами воздействует на учащегося обусловливая ту или иную степень открытости и доверия-недоверия обследуемого.

Анкетирование — эмпирический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные вопросы, составляющие анкету. Подготовка анкеты требует профессионализма. Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным, групповым. Материал анкетирования подвергается количественной и качественной обработке.

В педагогической психологии используется метод анализа продуктов деятельности. Это наиболее распространенный метод исследования в педагогической практике. Целенаправленный, систематический анализ сочинений, изложений, текстов устных и письменных сообщений (ответов) учащихся, т. е. содержания, формы этих сообщений, способствует пониманию

педагогом личностной и учебной направленности обучающихся, глубины и точности освоения ими учебного предмета, их отношения к учебе, школе, институту, самому учебному предмету и педагогам. Применительно к изучению личностных, индивидуальных психологических особенностей обучаемых или их деятельности используется метод обобщения независимых переменных, который требует обобщения данных одного обучаемого, полученных от разных преподавателей. Обобщать можно и должно только данные, полученные в разных условиях, при изучении личности в различных видах деятельности. *«Цель любого экспериментального исследования — сделать так, чтобы выводы, основанные на ограниченном количестве данных, оставались достоверными за пределами эксперимента. Это называется обобщением»*.

Тестирование — психодиагностические методы использования стандартизированных тестовых методик выявления и количественной оценки уровня развития познавательных, интеллектуальных, типологических и личностных особенностей учащихся и педагогов, структуры межличностных взаимоотношений и взаимодействия в коллективах. Разработка тестов производится психологами-профессионалами. Апробированные тесты, обладающие высокой надежностью и валидностью, включающие стандартизированные правила проведения тестирования и обработки, интерпретации полученных данных, могут применяться педагогами, школьными психологами после предварительного обучения и овладения тестовыми методиками. Надежность теста показывает, что тест способен выявить устойчивые психологические характеристики человека и устойчив по отношению к воздействию случайных факторов, поэтому сохраняется в основном неизменность результатов теста и при повторном тестировании одного и того же человека в разных условиях, через длительные промежутки времени. Валидность теста показывает, что тест способен выявлять именно те параметры, на которые претендует, способен обладать прогностической ценностью.

В педагогической практике также используются специальные тесты учебных и профессиональных достижений, которые измеряют уровень знаний, умений, эффективность программ и процесса обучения. Тесты достижения представляют собой тестовые батареи, охватывают учебные программы для целостных образовательных систем, все задания даются в форме вопросов с множественным выбором ответов. Их рассматривают как средство объективной оценки и инструмент корригирования учебных программ.

Эксперимент — основной эмпирический метод научного исследования, получил широкое применение в педагогической психологии, В ходе эксперимента экспериментатор воздействует на исследуемый объект в соответствии с гипотезой исследования.

Любой вид эксперимента включает следующие этапы:

1) постановка цели: конкретизация гипотезы в определенной задаче;
2) планирование хода эксперимента;
3) проведение эксперимента: сбор данных;
4) анализ полученных экспериментальных данных;
5) выводы, которые позволяют сделать экспериментальные данные.

Различается **лабораторный** и **естественный эксперимент.** В лабораторном эксперименте испытуемые знают, что над ними проводят некое испытание, а естественный эксперимент проходит в обычных условиях работы, учебы, жизнедеятельности людей, и люди не подозревают, что являются участниками эксперимента. Как лабораторный, так и естественный эксперименты подразделяются на констатирующий и психолого-педагогический формирующий эксперимент. **Констатирующий эксперимент** используется в тех случаях, когда надо установить наличное состояние уже имеющихся явлений. В ходе **формирующего эксперимента** изучаются изменения в уровне знаний, умений, отношений, ценностей, способностей и личностного развития обучающихся под целенаправленным обучающим и воспитывающим воздействием. Экспериментатор определяет цель исследования, выдвигает гипотезу, меняет условия и формы воздействия, строго фиксирует результаты эксперимента в специальных протоколах. Данные эксперимента обрабатываются методами математической статистики (корреляционный, ранговый, факторный анализ и т. д.).

Формирующий эксперимент при бихевиористском подходе к обучению сосредоточен на выявлении условий, позволяющих получить требуемую заданную реакцию обучаемого. Формирующий эксперимент при деятельностном подходе предполагает, что экспериментатор должен выявить объективный состав той деятельности, которую собирается формировать, разработать методы формирования ориентировочной, исполнительной и контрольной части деятельности.

Основные методы, которые используются для выделения объективного состава деятельности, делятся на два вида:

— теоретическое моделирование этой деятельности с последующей экспериментальной проверкой;

— метод изучения этой деятельности у людей, как хорошо владеющих ею, так и у людей, делающих ошибки при ее выполнении.

Среди методов, направленных на изучение трудовой деятельности человека, широко используется **метод профессиографии — описательно-технической и психофизиологической** характеристики **профессиональной деятельности человека.** Этот метод ориентирован на сбор, описание, анализ, систематизацию материала о профессиональной деятельности и ее организации с разных сторон. В результате профессиограммирования составляются **профессиограммы** или сводки данных (технических, санитарно-гигиенических, технологических, психологических, психофизиологических) о конкретном процессе труда и его организации, а также **психограммы** профессий. Психограммы представляют собой «портрет» профессии, составленный на основе психологического анализа конкретной трудовой деятельности, в состав которого входят профессионально важные качества (ПВК) и психологические и психофизиологические составляющие, актуализируемые данной деятельностью и обеспечивающие ее исполнение. Важность метода профессиографии в психологии профессионального образования объясняется тем, что он позволяет моделировать содержание и методы формирования профессионально важных качеств личности, заданных той или иной профессией, и строить процесс их развития исходя из данных науки.

Основываясь на таких методологических принципах психологии, как системность, комплексность, принцип развития, э также принцип единства сознания и деятельности, педагогическая психология в каждом конкретном исследовании применяет комплекс методов (частных методик и процедур исследования). Однако один из методов всегда выступает в качестве основного, а другие — дополнительных. Чаще всего при целенаправленном исследовании в качестве основного в педагогической психологии выступает, как уже отмечалось, формирующий (обучающий) эксперимент, а дополнительными к нему являются наблюдение, самонаблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, тестирование.

Существенно также отметить, что всякое психолого-педагогическое исследование включает как минимум четыре основные этапа: 1) подготовительный (знакомство с литературой, постановка целей, выдвижение гипотез на основе изучения литературы по проблеме исследования, планирование); 2) собственно исследовательский (например, экспериментальный и социометрический); 3) этап качественного и количественного анализа (об-

работки) полученных данных и 4) этап интерпретации, собственно обобщения, установления причин, факторов, обусловливающих характеристик протекания исследуемого явления.

1.3. История становления отечественной педагогической психологии

Само понятие «педагогическая психология» вошло в научный оборот с появлением книги П.Ф. Каптерева «Педагогическая психология» (1876 г.). Через четверть века американский психолог Э. Торндайк опубликовал книгу с аналогичным названием.

Можно выделить три этапа становления педагогической психологии: первый этап (с середины XVII века до конца XIX века) называют общедидактическим этапом с «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику». Этот период представлен именами педагогов Яна Амоса Коменского (1592—1670 гг.)> Генриха Песталоцци (1746-1827), Иоганна Гербарта (1776-1841 гг.), Адольфа Дистервейга (1790—1866 гг.), К.Д. Ушинского (1824-1870 гг.), П.Ф. Каптерева (1849-1922 гг.). Если в дидактике Коменского, Песталоцци психологическая сторона образовательного процесса разработана еще недостаточно, то, начиная с работ А. Дистервейга, К.Д. Ушинского, поднимается вопрос о необходимости изучения психологии ученика и психологии учителя. В книге К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» (1868 г.) предложена целостная концепция развития человека, подчеркнуто, что ребенок стоит в центре воспитания и обучения, и необходимо всесторонне изучить психику и личность ребенка. П.Ф. Каптереву принадлежит заслуга фундаментального анализа трудов великих дидактов, а также представителей «экспериментальной дидактики», разработки психологического подхода к рассмотрению образовательного процесса как совокупности обучения и воспитания, как «выражение внутренней самодеятельности человеческого организма и развитие способностей». Существенен вклад в зарождение педагогической психологии СТ. Шацкого (1878-1934 гг.), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека.

Второй этап — с конца XIX века до начала 50-х годов XX века — этап оформления педагогической психологии в самостоятельную отрасль, появления первых экспериментальных работ в этой области. Исследования зарубежных и отечественных психологов и педагогов создавали базис педагогической психологии: это работы А.П. Нечаева, А. Бине, Б. Анри, Э. Меймана,

Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, Э. Клапереда, Дж. Уотсона, Э. Толмена, Г. Газри, Т. Халла, Б. Скиннера, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, В. Штерна, М. Монтессори и др. В 1907 году немецкий психолог Э. Мейман публикует книгу «Лекции по Экспериментальной психологии», где дает обзор работ по экспериментальной дидактике. Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления педологии (Дж.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. Широкое распространение школьных психологических лабораторий, экспериментально-педагогических программ и тестовых методик психодиагностики развития учащихся характеризует этот период.

Третий этап развития педагогической психологии характеризуется разработкой теоретических основ психологических теорий обучения. Так, в 1954 году Б. Скиннер на основе идей психологической теории бихевиоризма выдвинул идею программированного обучения. В 60-х годах Л.Н. Ланда сформулировал теорию алгоритмизированного обучения, а в 70–80-х годах В. Оконь и М. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. В 60–70-е годы П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина разрабатывали основные положения теории поэтапного формирования умственных действий. В 70-е годы Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов разрабатывали теорию развивающего обучения. Концепция экстериоризации знаний разрабатывалась Н.А. Менчинской, Д.Н. Богоявленским. Появилась концепция суггестопедии Г.К. Лозанова, метод активизации резервных возможностей личности Г.А. Китайгородской. Таким образом, на современном этапе происходит теоретическое обоснование наиболее эффективных систем обучения — учебной деятельности, развития способностей и личности учащихся. Современные достижения педагогической психологии будут освещаться в последующих главах, а становление педагогической психологии в России в начале XX века представляет особый интерес.

В педагогической науке конца XIX — начала XX веков сложились определенные предпосылки прогрессирующего развития исследований личности учащегося. В качестве основного фактора, инициировавшего необходимость изучения личности ребенка, выступил наметившийся в начале века поворот от традиционной образовательной парадигмы «школы учебы» к альтернативной «школе ребенка», признающей личность ребенка

как верховную ценность, как субъект педагогического процесса. Новая парадигма требовала устранения функционального подхода к ученику, переноса акцента внимания с механической загрузки его массой подчас ненужной информации к стимулированию в нем личностной заинтересованности в знаниях, нравственном и духовном возвышении, Выдвижение складывающейся парадигмой новых целей обучения и воспитания, опирающихся на понимании природы ребенка, предельно обострило вопрос о методах его изучения. Проблема методов исследования личности ученика стала осознаваться как императивное условие развития теории и практики педагогической психологии и педагогики.

Еще со времен Я.А. Коменского была признана аксиома, что воспитывая, нужно иметь в виду личность ребенка,что успех в воспитании и обучении возможен при условии, если педагог опирается на действительное знание природы воспитываемого ребенка. Научное оформление этого положения связано с именем К.Д. Ушинского, который, определяя область исследования педагогики как науки, ввел ребенка в центр педагогического знания: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде знать его тоже во всех отношениях». Но мысль, высказанная К.Д. Ушинским, не получила должного осуществления в современную ему эпоху. Идея научного изучения личности учащегося приобрела реальное воплощение лишь с появлением и развитием научных методов исследования. Стремительное развитие общей экспериментальной психологии, интерес к педагогической психологии создали основу для активизации научных иссследований личности ребенка посредством естественно-научных методов (эксперимент, наблюдение, метод тестов, метод анкеты и пр.). Анализ психолого-педагогической литературы начала XX века дает основание констатировать факт приоритетной роли экспериментально-психологического метода в исследовании личности учащегося.

В качестве основного исследовательского метода психологический эксперимент был принят группой ученых (А.П. Нечаев, ГЛ. Россолимо, Н.Е. Румянцев, Б.Ч. Чиж, А.Н. Бернштейн и др.). Экспериментаписты ставили целью научное обоснование важнейших педагогических положений, в частности, дидактических, на основе экспериментально-психологических исследований личности ребенка. Они утверждали, что педагогика должна базироваться не на отвлеченных рассуждениях теоретиков, а на экспериментальных исследованиях педагогической психологии, изучающей законы воспитания, обучения к жизни ребенка. Распространению экспериментального метода в педагогических исследованиях способствовала и организация целого

ряда учреждений, ставших своеобразными исследовательскими экспериментально-педагогическими центрами. В 1901 году при Педагогическом музее Главного управления военно-учебных заведений г. Петрограда открывается первая в России Лаборатория экспериментальной педагогической психологии, которая с течением времени становится центром научной работы. В Москве в 1908 году по инициативе А.Н. Бернштейна, Г.И. Россолимо была создана психологическая лаборатория, ставшая одной из крупнейших в России по экспериментально-психологическим исследованиям.

Первые экспериментальные исследования личности ребенка носили характер изучения отдельных психических процессов: изучали остроту к точность восприятия, типы памяти, процессы воображения, внимания и пр. Но вскоре стало ясно, что психические проявления ребенка в их совокупности намного сложнее и разнообразнее, особенности протекания их в условиях учебной деятельности отличны от тех, которые изучаются в лабораторной (искусственной) обстановке. Экспериментально-психологические исследования начинают приобретать характер внелабораторных исследований, приближаться к школьным усло виям. Организация содержания, форм, методов образования в соответствии с возрастными особенностями стала осознаваться как важнейший педагогический принцип. С целью изучения возрастных особенностей психического развития детей начали проводиться эксперименты по исследованию различных психических процессов в разных учебных классах, в разных школах г. Петербурга. Но изучая возрастные особенности психического развития учащихся, исследователи допускали ряд ошибок в проведении эксперимента, подборе содержания его, давая учащимся разных возрастов одинаковые по содержанию задания, что ставило под сомнение объективность полученных результатов.

Естественный эксперимент, предложенный А.Ф. Лазурским, объединил достоинства объективного наблюдения и лабораторного эксперимента, когда испытуемые не подозревают, что они стали объектом наблюдения. С его помощью исследовались различные проявления психических особенностей учащихся при чтении, решении задач, при правописании, рисовании и других видах учебной деятельности. Одним из недостатков естественного эксперимента А.Ф. Лазурский назвал «невозможность изолировать отдельные элементы, входящие в состав каждого исследуемого проявления», а также невозможность использования математических измерений и подсчетов. Концептуальные идеи А.Ф. Лазурского о личности ребенка как целостной, неделимой субстанции, функционирующей в единстве ее эндо- и

экзопсихических сторон, развитие которых определяется не только внутренними, биологическими условиями, но и внешними, в частности, педагогическими, явились одним из оснований разработки метода естественного эксперимента. Метод естественного эксперимента явился тем фундаментом, на котором впоследствии строился педагогический эксперимент.

Значительный вклад в разработку экспериментального метода в период 20-х годов вносят такие ученые, как К.Н. Корнилов, А.П. Нечаев, Л.С. Выготский. Свое дальнейшее развитие экспериментальный метод получил в инструментальном методе, разработанном Л.С. Выготским. Его внутреннюю сущность составило понимание личности ребенка и ее развития с позиций культурно-исторической концепции. Согласно ее основным положениям, в поведении ребенка, наряду с естественными (натуральными) актами и процессами, различают искусственные (инструментальные), которые являются более «поздними приобретениями человечества, продуктом исторического развития и специфически человеческими формами поведения». Л.С. Выготский формулирует суть инструментального метода: это «метод исследования поведения и его развития при помощи раскрытия психологических орудий в поведении и создаваемой ими структуры инструментальных актов». Инструментальный метод позволяет исследовать то, как перестраиваются естественные процессы и функции ребенка в конкретных педагогических условиях. Примером использования инструментального метода могут служить исследования Л.С. Выготского, посвященные механизмам образования понятий у детей школьного возраста, развитию деятельности счета, овладения грамматикой.

Линию А.Ф. Лазурского — линию целостного изучения ребенка в педагогически создаваемых обстоятельствах — продолжил в 20-е годы М.Я. Басов. Он категорически выступал против лабораторно-экспериментального исследования личности ребенка, дающего лишь знание отдельных психических процессов, но не личности ребенка в целом. «Основным методом познания личности ребенка должен быть и будет метод наблюдения», — утверждал он. М.Я. Басов определил ряд требований, которым должен отвечать метод объективного наблюдения как научный метод (постановка четких целей исследования, наличие определен- ного плана или схемы наблюдения, фотографическая точная запись и фиксация наблюдаемого процесса, анализ полученных в ходе наблюдения материалов и пр.).

В 20-е годы проблема методов исследования личности учащегося продолжает носить остро дискуссионный характер. Сторонники экспериментального метода в исследовании личности уча-

щегося (К.Н. Корнилов, А.П. Болтунов, В.А. Артемов и др.) считали, что эксперимент — наиболее совершенная стадия научного познания, а наблюдение как научный метод по значимости получаемых результатов оценивается значительно ниже, так как он может служить практическим целям, но не обогащает теорию науки. Иной точки зрения придерживалась группа ученых, сформировавшихся вокруг М.Я. Басова — они отрицали эксперимент как метод за его односторонность в изучении личности ребенка в лабораторных условиях и доказывали, что целостное изучение личности возможно только через объективное наблюдение.

Собственно педагогические вопросы школьной практики способствовали развитию в 20-е годы статистических методов исследования личности учащегося. Остро встал вопрос о необходимости организации обучения с учетом уровня умственного развития школьников, диагностируемого с помощью тестовых методов. Пропаганда и теоретическое обоснование метода тестов в отечественной педагогической психологии и педагогике связаны с деятельностью П.П. Блонского, А.П. Нечаева, Г.И. Россолимо, А.М. Шуберта и др. Создаются тестовые методики, направленные на изучение интеллектуальных функций в их совокупности, по результатам которых можно будет судить о степени умственного развития ребенка с целью комплектования учебных классов (например, психологические профили Г.И. Россолимо, метод единого процесса А.П. Нечаева и др.). Краткость, экономичность, наличие единых норм и стандартов оценки результатов тестов — все это делало тест надежным орудием испытания. Метод тестов, по мнению Россолимо, может служить средством быстрого и эффективного обнаружения с помощью несложных приемов индивидуальных различий детей по их умственным способностям. Группа оппонентов (Г.И. Челпанов, и его ученики К.Н. Корнилов, Н.А. Рыбников) резко упрекала Г.И Россолимо в том, что он подбирает свои испытания чисто эмпирически, глубоко не сознавая, что собирается измерять. Поэтому вследствие теоретической непроработанности тестов Г.И. Челпанов считает преждевременным использовать их в педагогических целях. Сторонники тестов доказывали, что «в настоящее время прикладная психология вряд ли располагает другим более объективным методом оценки психофизических возможностей человека, кроме метода тестов» (С.Г. Гелерштейн). П.П. Блонский подчеркивал, что тесты «дают нам реальное знание школьника», но следует предъявлять более серьезные требования к тестам: тесты должны быть сопоставимы друг с другом, должны самокоррелировать, т.е. четные задания должны давать

такие же результаты, как и нечетные; тесты должны публиковаться с указанием методологии, по которой они составлены.

Л.С. Выготский не принимал тест как метод исследования умственного развития, поскольку тест может фиксировать только достигнутый уровень в развитии, но не может учитывать перспективы развития ребенка под влиянием обучения и воспитания.

Проблема учета достижений в педагогическом процессе определила и еще одну форму тестирования. Ее задача состояла в том, чтобы обеспечить объективный учет успеваемости детей по различным предметам с целью выявления оптимальности содержания учебных программ, эффективности форм и методов обучения. Примечательно, что впервые в нашей стране тесты достижений появились в 1926—27 году и связаны с именем А.П. Нечаева. Тесты успеваемости (тесты достижений) делились на тесты учета школьных навыков и на тесты учета школьных знаний. Они содержали серию кратких заданий, относящихся к различным областям знаний и умений и соответствующих объему проходимого курса в данном классе. Тестовые испытания проводились 2–4 раза в год, чтобы получить данные о динамике продвижения учащихся, а не только об их достижениях в момент испытания. Разработкой тестов успеваемости занимались специальные центры, например, самым крупным был Педологический отдел научно-педагогического института методов школьной работы (М.С. Бернштейн, Н.А. Бухгольц, А.М. Шуберт и др.). Под руководством П,П. Блонского велась тестологическая работа в педологическом кабинете Академии коммунистического воспитания. Здесь в основном шла работа по проверке тестов успеваемости и построению стандартов. Тесты успеваемости оценивались неоднозначно, были и возражения против них: а) тесты успешности недостаточно информативны, так как носили выборочный характер и не всегда отражали общее состояние знаний учащихся; б) разрабатываемые стандарты носили условное, временное значение, так как содержание учебных программ менялось; в) данные тесты давали формальные оценки знаниям учащихся, так как важным является не столько итог, результат, как сам процесс работы учащегося, приемы работы с материалом. Тесты достижений позволяют сравнивать результаты достижений учащихся, индивидуализировать приемы обучения.

В целях «педагогического» изучения личности учащегося в 20-е годы популярность приобретает метод анкеты — метод множественного собирания статистического материала через непосредственный опрос респондентов. А.П. Болтунов определяет требования к. характеру и форме вопросов анкеты. Сотрудниками Центрального педологического института разрабатывались ан-

кеты по изучению детских идеалов, читательских интересов, социальных представлений, особенностей детской дружбы, игр и пр. Цель анкеты должна формулироваться в одном вопросе, который является как бы стержнем анкеты. Все другие вопросы должны служить дополнением и освещением основного вопроса с разных его сторон. Такие правила проведения анкеты, как одновременность анкетирования, размещение анкетируемых, способ протоколирования, поведение исследователя во время проведения анкетирования, были тогда настолько тщательно отработаны и обоснованы, что сохраняют свое значение и в настоящее время.

Идея необходимости построения научной педагогики на точных данных экспериментально-психологических исследований предельно обострила проблему взаимоотношения педагогики и психологии в процессе обучения и воспитания ребенка. Это вопрос стал одним из самых полемических на страницах периодической и научной печати, на проходивших в начале века съездах по педагогической психологии **(1906, 1909** гг.) и экспериментальной педагогике **(1910, 1913, 1916 гг.).**

А.П. Нечаев в своей книге «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» **(1901 г.)** заявил, что психология должна направить свои усилия на решение задач, выдвигаемых педагогикой, поэтому психологические эксперименты должны рассмотреть все спорные вопросы дидактики и методики, а психологические лаборатории нужны в учебных заведениях: экспериментально-психологические исследования, проводимые рядовыми педагогами, помогут им глубже изучить психологические особенности учащихся и более осознанно осуществлять педагогическое воздействие на ных. Учебно-воспитательный процесс должен базироваться на научных данных, полученных в результате экспериментально-психологических исследований личности ребенка, исследования его памяти, восприятия, внимания, мышления и т. д. А.П. Нечаев считается основоположником экспериментальной педагогики в России. В фундамент экспериментальной работы им была положена идея о необходимости построения дидактической системы на основе данных экспериментально-психологических исследований личности ребенка. Рациональное построение дидактической системы возможно только на основе знания специфики психического развития учащихся. «Знание психических особенностей учащихся очень важно для правильного постановки школьного обучения, — писал А.П. Нечаев. — От этого зависит целесообразное распределение труда школьников, выбор метода объяснения, преобладающий характер школьных упраж-

нении». Исследовав особенности психического развития ребенка, можно познать объективные закономерности учебного процесса, определить возможную эффективность определенной дидактической системы. Развитие ребенка понималось А.П. Нечаевым как процесс внутреннего созревания, обусловленный действием психофизических законов. А обучение, с точки зрения А.П. Не- чаева, должно было, выявив уровень развития в том или ином возрасте, исходить из имеющегося уровня и в соответствии с ним определять СБОИ цели, задачи, содержание. Недооценка им социальных факторов в развитии личности не дала возможность А.П. Нечаеву выйти на осмысление педагогических способов ее исследования. Проблемы, связанные с педагогическими вопросами, ученый осмысливал и решал преимущественно психологическими методами. Исследования личности ребенка А.П. Нечаевым в поисках рациональных основ обучения носили психологический характер — знание психических особенностей личности ребенка выступало как основа, определяющая цели, задачи и содержание учебного процесса. В исследованиях А.П. Нечаев использовал лабораторный и внелабораторный эксперименты. Прежде чем использовать метод в школьном эксперименте в классе, исследователь обязан испытать его в лабораторных условиях. Используя эти экспериментальные методы, он изучал такие педагогические проблемы, как умственное утомление учащихся в течение учебного дня, восприятие школьниками учебного материала, его запоминание, характер и направленность интересов учащихся разных возрастов, их роль в обучении и пр. Изучение психических процессов восприятия, памяти, внимания, мышления, внушения приводит к обнаружению тех объективных закономерностей, которые позволяют сформулировать то или иное педагогическое правило, вывод, требование. А.П. Нечаев выступал за широкое использование внелабораторных экспериментов в изучении личности учащихся. Он полагал, что естественность обстановки, в которой проводится эксперимент, дает возможность экспериментатору изучить то или иное психическое явление более глубоко, установить связи, с которыми это явление связано, факторы, воздействующие на изучаемое психическое явление в условиях учебной работы. А.П. Нечаев выступал за необходимость создания при каждой школе психологической лаборатории, но эти исследования должны проводить люди, имеющие специальное психологическое образование. Но позже он сочтет возможным участие рядовых педагогов в экспериментальных исследованиях.

Но со стороны ряда психологов и педагогов (Г.И. Челпанов, П.Ф. Каптерев, А.И. Введенский и др.) такая эксперименталь-

но-педагогическая концепция вызвала серьезную критику; так, А.И. Введенский считал, что «все психологические эксперименты дают выводы, не имеющие ровно никакого педагогического значения». **Г.И. Челпанов** совершенно справедливо ставил вопрос о недопустимости отождествления психологии и педагогики — наук, имеющих совершенно различные предметы исследования. Психология изучает психику ребенка и вполне адекватно использует метод психологического эксперимента, получает знания, которые необходимы для построения педагогических положений. Но педагогика, имея свою область познания, должна обладать собственным инструментарием. Поставленный Г.И. Челпановым вопрос о несводимости педагогики к психологии вовсе не означал отрицания психологических знаний для разработки педагогических положений: педагог должен хорошо знать психологию, но это не должно быть единственным основанием его деятельности. Г.И. Челпанов возражал и против школьных психологических лабораторий, ставил под сомнение научную ценность материалов, собранных рядовым педагогом, не имеющим для этого соответствующей теоретической подготовки: экспериментально-научная работа должна проводиться только в высших учебных заведениях и в специально для этого оборудованных учреждениях, где имеются подготовленные специалисты. «А широкое неквалифицированное применение эксперимента может привести к насилиям над душой ребенка, грубым промахам в педагогической деятельности». Г.И. Челпанов доказывает, что метод эксперимента и метод наблюдения должны взаимно дополнять друг друга. Учитель, наблюдая за детьми во время учебы, игр, общения, может выявить разнообразные психические проявления детей, поэтому отпадает необходимость в организации психологических лабораторий при школах. Под влиянием идей Г.И. Челпанова на съездах по педагогической психологии и экспериментальной педагогике были обоснованы исследования, где на первый план выходят «собственно педагогиче-ские интересы» (А.А. Красновский, П.Ф. Каптерев). С точки зрения П.Ф. Каптерева, педагогика имеет собственный путь развития и педагог не только наблюдатель, исследователь развивающейся личности ребенка, но главное — и в этом состоит смысл педагогического исследования — «направитель и руководитель этого развития», т. е. педагог направляет развитие ребенка в соответствии с поставленными педагогическими целями.

В 20-е годы в педагогической психологии сложилось два основных направления, рассматривающих факторы развития лич-

ности ребенка: биогенетическое (П.П. Блонский), социогенетическое (А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый, А.С. Залужный): первое недооценивает влияние общественной среды, а второе недооценивает роль наследственности и влияния общих законов развития. Большинство ученых рассматривали личность ребенка как целостный биосоциальный организм, и принцип «целостности» стал общенаучным принципом, обязательным для правильного понимания всех сторон личности.

Педолого-ориентированная концепция П.П. Блонского, отстаивая идею создания научно-обоснованной педагогики, одной из основных черт ее назвала «внимание к личности воспитываемого ребенка». Именно знание личности ребенка во всем многообразии ее проявлений есть основа научной педагогики. Педология как наука, изучающая законы развития ребенка, сближается с педагогикой.

Взгляды на сущность личности и ее развитие у Блонского были иными, нежели у Нечаева. Представляя личность ребенка прежде всего как биологическое существо («врожденность есть основа человеческой личности»), Блонский особое внимание сосредоточил на исследовании влияния биологических факторов на ее развитие, в частности, наследственности. Он считал биогенетический закон одним из основных законов развития ребенка. П.П. Блонский вводит понятие социальной наследственности и говорит о необходимости различения биологической и социальной наследственности. Под социальной наследственностью он понимал наследуемость условий жизни, материальной обеспеченности и социального положения, системы воспитания.

П.П. Блонский подчеркивает важную роль обучения в развитии ребенка, причем значение обучения возрастает прямо пропорционально возрастному становлению ребенка. Он стоял на позициях антропологического обоснования науки о воспитании: воспитывать — значит «выращивать, доводить до полного совершенства развития заключенный в ребенке еще в зачаточном состоянии образ человека... преднамеренно — длительное организованное воздействие на развитие родившегося ребенка». Поэтому педагог должна знать возрастные особенности детей и закономерности их развития, чтобы с учетом этих знаний конструировать адекватные способы педагогического воздействия. Блонский считал необходимым использовать и эксперимент, и метод наблюдения, устанавливать взаимосвязь между ними. Но чтобы установить закономерности детского развития необходимо изучить массу однородных явлений, нужно изучать *массового ребенка.* Знание типичного массового ребенка дает возможность понять и индивидуальность конкретного ребенка. Исходя

из этого, ярко обозначилась необходимость установления стандартов, которые давали бы возможность путем сопоставления с ними изучать конкретного ребенка, при этом определяя норму или имеющиеся отклонения в его развитии. П.П. Блонский выделяет три вида стандартов: морфологические, физиологические и психологические, т. е. стандарты конституции, энергетики ребенка и его поведения, которые, по его мнению, вполне адекватно отражают картину развития ребенка определенного возрастного периода (например, стандарт для 3-летнего ребенка включает следующие параметры: вес — 14,2–14,9 кг, высота — 89—92 см, морфологический показатель — длина туловища — 61 см, жизненный показатель — отношение окружности грудной клетки к росту — 576, кровь — 53% лимфоцитов, питание 1200 калорий, может сам есть за столом, умеет здороваться и прощаться, знает свой пол, не мочится ночью, различает красный, зеленый, желтый цвета, перечисляет предметы на картинке). Такие стандарты детского развития были определены Блонским для каждого возраста. Блонский указывал, что эти стандарты относительны и изменчивы в зависимости от социально-исторических, экономических и культурных факторов.

Ориентация на массовость изучения выдвигала необходимость разработки статистических методов обработки экспериментальных данных: показатели средних арифметических величин, дисперсии, коэффициента корреляции, связи между явлениями вычислялись тщательно в исследованиях Блонского, но обязательно дополнялись глубоким качественным анализом полученных результатов. Но такое внимательное отношение Блонского к статистическому обоснованию педагогических положений вызвало критику ряда педагогов: его даже обвинили в попирании принципов диалектического материализма и приверженности к буржуазным методам американской педагогики.

П.П. Блонский различал стандартизацию и диагностику детского развития. Для осуществления диагностики необходимо с помощью различных методов (наблюдение, тесты, эксперимент) найти индивидуальную формулу развития конкретного ребека, исследуя его прошлое, настоящее, установить при этом степень влияния на его развитие наследственных, средовых факторов. Такая формула даст возможность установления не только диагноза развития, ко и прогноза. «План изучения ребёнка, — указывает Блонский, — состоит из следующих моментов: 1 — анкетирование (анамнез), 2 — тестирование (сравнение со стандартами массового ребенка); 3 — диагноз; 4 — этиологический анализ; 5 — педагогический рецепт». Таким образом, ребенок изучался с учетом влияния различных факторов (внешних и внут-

ренних), прослеживалась история его развития. Изучение ребенка тесно вплеталось в канву педагогической деятельности. П.П. Блонский проанализировал особенности жизненного пути, болезней неуспевающих учеников и хорошо успевающих детей: трудные роды, детские болезни в раннем возрасте обусловливают плохую учебу неуспевающих детей, у них чаще встречаются слабые легкие, малокровие, неврастения, плохой сон, хронический насморк, аденоиды и пр. заболезания, а у лучших учеников эти болезни почти не встречаются. Поэтому педагог должен наиболее бережно работать именно с отстающими и больными детьми, не осуждая их за плохую учебу, а помогая им. «Плохие экономические условия — вот основной корень школьной неуспешности», — отмечает Блонский. Согласно взглядам Блонского, рацион питания во многом детерминирует уровень развития ребенка, даже умственный. «Большая часть неуспевающих учеников питаются ниже среднего, т. е. отсутствуют молоко, яйца, масло, мясо». Неуспевающие ученики в большинстве случаев из «разлагающих» неблагополучных семей, «внешкольная безнадзорность детей является также одним из корней школьной неуспешности». Низкие культурные условия семьи также обусловливают школьную неуспеваемость.

Блонский активно исследовал проблемы умственного развития детей. Проблемы комплектования учебных классов, индивидуализации обучения, контроля за ходом умственного развития ребенка требовали методик, позволяющих учителю ориентироваться в уровне умственного развития ребенка.

Из всех тестовых методик диагностики умственного развития Блонский позитивно оценивал лишь тесты Бине—Симона, однако считал, что и они дают весьма приблизительное представление о некоторых сторонах умственного развития, хотя и позволяют не только определять имеющийся на сегодняшний день уровень умственного развития, но и наблюдать темп этого развития. Введя сокращенный вариант тестов Бине—Симона в массовую педологическую практику, он предупреждал, что пользоваться им можно лишь в тех случаях, когда не нужна большая точность в определении умственного развития ребенка, что недопустимо делать категорические заключения об умственном развитии. Блонский считал, что для того, чтобы целесообразно планировать учебный процесс, необходимо знание фактического, достигнутого уровня в развитии ребенка. Обучение понимается им как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития.

Совершенно иначе роль обучения понималась в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, явившейся новым

словом в мировой психологической науке. Выготский приходит к пониманию личности ребенка как существа культурно-исторического, развитие которого вне общества, вне социальной среды, вне обучения невозможно. Он обосновал идеи развивающего характера обучения и показал, что исследования личности ребенка необходимы прежде всего для конструирования развивающих условий обучения. Изучение личности ребенка и процесса ее развития ученый не мыслил вне исследования высших психических функций, составляющих «основное ядро в структуре личности». Все психические функции заданы опосредованно в социальной среде — в отношениях людей, культуре, языке, религии, труде, т. е. человеческая культура выступает источником развития личности ребенка. «Своеобразие детского развития заключается в сплетении культурного и биологических процессов развития». Развитие и обучение не являются параллельными процессами и не совпадают друг с другом во всех точках. Обучение выступает в качестве источника развития, формирует у ребенка такие функции, которые без него вообще возникнуть не могут. Обучение должно вести развитие вперед, как бы забегая вперед развития.

Для Выготского изучить личность учащегося — это значит, изучить потенциальные возможности ее развития в условиях сотрудничества со взрослым. Внимание исследователя должно быть направлено не на изучение хода развития ребенка с целью последующего приспособления обучения к нему, как это имело место в исследованиях П.П.Блонского, а прежде всего на изучение потенциальных возможностей ребенка, его зоны ближайшего развития. Зону ближайшего развития ребенка целесообразно исследовать экспериментальным путем, а не на основе тестов. Он разрабатывает инструментальный (экспериментально-генетический) метод исследования, сущность которого заключается в создании при помощи стимулов процессов, раскрывающих реальный ход развития интересующей исследователя психической функции. И это было новое слово в науке, коренным образом перестраивающее исследовательский подход к изучению личности ребенка и построению учебного процесса. Новый подход Л.С. Выготского к проблеме исследования личности учащегося и роли обучения получил дальнейшую разработку в теориях развивающего обучения Л.В. Занкова, поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, развития произвольных движений А.В. Запорожца, учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, содержательного обобщения В.В. Давыдова и др.

ГЛАВА 2

образовательной деятельности

Человеку, если он должен стать человеком, необходимо получить образование.

Ян Каменский

2 Образование и образовательные системы

Образование — это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека. Специально организованная образовательная система — это учебно-воспитательные заведения, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров. В ней осуществляется передача и прием опыта поколений согласно целям, программам, структурам, с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего идет управление развитием человека,

Образование в буквальном смысле означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Поэтому образование трактуют как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений,.

Образовательная деятельность понимается как единство преподавания (деятельности педагога) и учения (деятельности обучаемого).

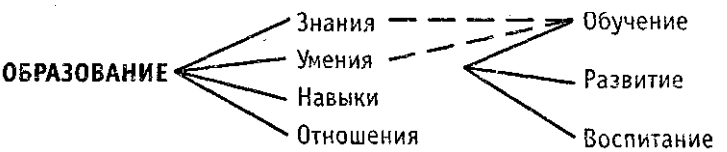
Образование может рассматриваться в разных смысловых плоскостях:

1. Образование как система имеет определенную структуру и иерархию ее элементов в виде научных и учебных заведений разного типа (дошкольное, начальное, среднее, средне-специальное, высшее образование, постдипломное образование).

2„ Образование как процесс предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса; технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования.

3. Образование как результат свидетельствует об окончании учебного заведения и удостоверении этого факта сертификатом.

Образование обеспечивает в конечном счете определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, определенный уровень знаний, умений, навыков, его подготовки к тому или иному виду практической деятельности. Различают **общее и специальное образование.** Общее образование обеспечивает каждому человеку такие знания, умения, навыки, которые необходимы ему для всестороннего развития и являются базовыми для получения в дальнейшем специального профессионального образования. По уровню и объему содержания как общее, так и специальное образование может быть **начальным, средним** и **высшим.** Сейчас, когда возникает необходимость непрерывного образования, появился термин «образование взрослых», **поствузовское образование.** Под содержанием образования В.С. Леднев понимает «...содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений (обучение), во-вторых, воспитанием типологических качеств личности (воспитание), в-третьих, умственным и физическим развитием человека (развитие)». Отсюда следуют три компоненты образования:



Анализ этих понятий позволяет составить более глубокое представление о внутреннем содержании категории «образование», ответить на вопросы: что она содержит, из чего состоит?

Современное понимание образования находим в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.): «Под образованием в настоящем законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». Общие требования к содержанию образования изложены в статье 14 этого закона:

1. «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано:

— на обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации;

— на развитие гражданского общества;
— на укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования должно обеспечивать:
— формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
— адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;
— интеграцию личности в системы мировой и национальных культур;
— формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
— воспроизведение и развитие кадрового потенциала общества».

Основной задачей образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс не прекращается до конца сознательной жизни человека. Оно непрерывно видоизменяется по целям, содержанию, формам. Непрерывность образования в настоящее время, характеризуя его процессуальную сторону, выступает в качестве основной черты.

До сих пор существует разделение образования на две ветви: гуманитарное и естественнонаучное (технократическое) образование. Этот разрыв может быть преодолен разработкой нового направления образования, основанного на формировании проектного способа взаимодействия с миром (Дж. К. Джонс, В.Ф. Сидоренко, Г.Л. Ильин и др.). Этот третий путь образования — проектное есть способ формирования нового типа культуры — проектной культуры, или культуры Большого Дизайна.

Среди основных направлений реформирования образовательных систем мирового сообщества (по материалам ЮНЕСКО) выделяются: общепланетарный глобализм и гуманизация образования; культуроведческая социологизация и экологизация содержания образования, междисциплинарная интеграция в технологии образования, ориентация на непрерывность образования, его развивающие и гражданские функции.

В образовании выделяются процессы, которые обозначают непосредственно акт передачи и приема опыта. Это ядро образования — обучение.

Обучение — конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица (педагога, преподавателя) реализуются общественно обусловленные

задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

Обучение — процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся. Как процесс обучение включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности, и учение (деятельность ученика) как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

2.2. Теории обучения

Образовательный процесс, начиная со второй половины XVIII века, становится объектом теоретического педагогического и психологического осмысления. Можно выделить несколько психологических направлений, формулирующих основные положения теории обучения. Отличия между теориями определяются тем, как понимается природа процесса учения, что в нем выделяется в качестве предмета изучения, в каких единицах ведется анализ этого процесса.

До конца XIX века господствовала **ассоциативная теория.** Хотя само понятие ассоциации, ее видов было введено еще Аристотелем в древности, но признание ассоциаций как основы обучаемости было постулировано представителями ассоциативной психологии. Причины образования ассоциаций, представлений или идей в дальнейшем рассматривались Дж.Ст. Миллем, который утверждал, что *«наши идеи (представления) зарождаются и существуют в том порядке, в каком существовали ощущения, с которых они — копия. Главный закон — ассоциация идей, а причин ассоциации, по-видимому, две: живость ассоциированных ощущений и частое повторение ассоциации».* Анализ основных законов образования ассоциаций (ассоциации по сходству, ассоциации по смежности — совпадение по месту или времени, причинно-следственные ассоциации и др.) и вторичных законов их образования, к числу которых отнесены *«длительность первоначальных впечатлений, их оживленность, частота, отсроченность по времени»,* привел к выводу, что эти законы являются ни чем иным, как *«перечнем условий лучшего запоминания»* (М.С. Роговин). Соответственно запоминание определялось действием законов ассоциации.

Ассоциативная психология рассматривала и мышление как своеобразную репродуктивную функцию памяти: *«Движение мысли зависело от того, какие идеи и в каком порядке будут*

репродуцироваться из запасов памяти» (Е.А. Будилова). Одним из основных законов репродуктивного мышления оставался закон упрочения силы ассоциаций в зависимости от частоты их повторения, Утверждение ассоциативной психологией значимости частоты повторения для образования и упрочения ассоциаций явилось своеобразным теоретическим обоснованием выдвигаемого в это время педагогами требования заучивать материал путем многократного, механического повторения.

Бихевиористские теории учения характеризуются тем, что при анализе процесса учения учитываются только внешние воздействия (стимулы), которые оказываются на обучаемого, и его ответные реакции на эти воздействия. Только те реакции организма полезны, которые помогают ему приспособиться к окружающей среде. Научение — приобретение индивидуального опыта осуществляется через закрепление навыков — упрочненной связи стимула—реакции. Процесс учения, согласно этой теории, заключается в установлении определенной связи между стимулами и реакциями, а также в упрочении этих связей. В качестве основных законов образования и закрепления связи между стимулом и реакцией указывается закон эффекта, закон повторяемости (упражняемости) и закон готовности.

Закон эффекта гласит, что связь между стимулом и реакцией закрепляется, если после правильной реакции организм получает положительное подкрепление, обусловливающее состояние удовлетворения. Отрицательное подкрепление, наказание, порицание, переживание разочарования и неуспеха действует разрушающе на образовавшуюся связь, приводит к ее уничтожению.

Закон упражняемости заключается в том, что чем чаще повторяется временная последовательность стимула и соответствующей реакции, тем прочнее будет связь.

Закон готовности указывает на зависимость скорости образования связи от соответствия ее наличному состоянию субъекта, т. е. реакция человека или животного зависит от его подготовленности к этому действию. Как утверждал Э. Торндайк, «только голодная кошка будет искать пищу».

Торндайк среди факторов научения выделил еще принцип переноса навыка, причем такой перенос осуществляется только при наличии идентичных элементов в различных ситуациях. При научении человека важна такая закономерность научения, как «знание результатов». «Практика без знания результатов, как бы она ни была длительна — бесполезна» (Торндайк).

Гештальтпсихология исходила из понятия «гештальта», целостной структуры, причем «возникновение структуры — есть

спонтанная, мгновенная самоорганизация материала» в процессе восприятия или припоминания материала в соответствии с действующими независимо от человека принципами сходства, близости, «замкнутости», «хорошего продолжения», «хорошей формы» самого объекта восприятия. Поэтому главной задачей в обучении является обучение пониманию, охвату целого, общего соотношения всех частей целого, причем такое понимание наступает в результате внезапного возникновения решения или озарения — «инсайта». Многократное бессмысленное повторение может принести только вред, доказывал гештальтпсихолог К. Коффка, необходимо вначале понять суть действия, его схему или гештальт, а потом уже повторять это действие. Даже обучение путем подражания происходит не методом слепого бессмысленного копирования, а у человека преимущественно «понимание образца предшествует подражательному действию». Коффка считал, что такие навыки, как речь и письмо, могут быть усвоены только с помощью подражания, и ситуация обучения улучшается при наличии четкого образца для подражания.

Необихевиоризм Э. Толмена, А. Халла, Д. Газри, Б. Скиннера, введя понятия промежуточных переменных, познавательной (когнитивной) карты, матрицы ценностей, цели, мотивации, антиципации, управления поведением, существенно изменил общее содержание ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона. Сформировались необихевиористские теории когнитивного бихевиоризма Э. Толмена (с центральной категорией образа), гипотетико-дедуктивного бихевиоризма А. Халла (с центральной категорией мотивации, анти- ципации) и оперантный бихевиоризм Б. Скиннера (с центральной категорией управления), Именно в необихевиоризме были уточнены законы упражнения и закон эффекта Э. Торндайка. Первый закон дополнялся действием не только частоты повторения, но и образованием целостной (гештальт) структуры, когнитивной карты, влияющей на эффективность научения. Закон эффекта (или подкрепления) соотносится не только с удовлетворением потребности, но и подтверждением (на основе антиципации) когнитивной карты.

ТЕОРИЯ социального научения показывает, что награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Научение через имитацию, подражание, идентификацию — важнейшая форма научения. Идентификация — процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства и действия от другой личности, выступающей в качестве модели.

Ребенок в раннем детстве ощущает, что его личное благополучие зависит от его готовности вести себя так, как от него ожидают другие, ребенок начинает осваивать действия, которые при-

носят удовлетворение для него и удовлетворяет его родителей (Сирс), обучается действовать, «как другие».

В схему «стимул—реакция» А. Бандура включает 4 промежуточных процесса для объяснения, как подражание приводит к формированию новой реакции:

— внимание ребенка к действию модели-образца для подражания. Требования к модели — ясность, различимость, эмоциональная привлекательность, функциональное значение;
— память, сохраняющая информацию о воздействиях модели;
— наличие у ребенка необходимых сенсорных возможностей и двигательных навыков, позволяющих воспроизвести то, что он воспринимает у модели подражания;
— мотивация, определяющая желание ребенка выполнить то, что он видит у модели подражания.

Когнитивные теории учения можно разделить на две группы. Первую группу составляют информационные теории, рассматривающие учение как вид информационного процесса. Фактически познавательная деятельность человека отождествляется с процессами, происходящими в компьютерах, с чем нельзя согласиться. Вторая группа представителей когнитивного подхода к процессу учения остается в пределах психологии и стремится описывать этот процесс с помощью основных психических функций: восприятия, памяти, мышления и т.д.

РАЗВИТИЕ личности связано с развитием познавательных процессов, ЧЕЛОВЕК — познающее, думающее, анализирующее существо, способное воспринимать, анализировать информацию и принимать целесообразные решения в любых сложных проблемах.

РЕАКЦИЯ зависит не от самой ОБЪЕКТИВНОЙ СИТУАЦИИ, а от того, как воспринял, понял и оценил эту ситуацию человек, от его СУБЪЕКТИВНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ситуации.

После выполнения РЕАКЦИИ человек анализирует, оценивает свои действия, на основе чего в дальнейшем может корректировать интерпретацию ситуации и тип своей реакции.

Когнитивный психолог Дж. Брунер подчеркивает, что при изучении того или иного предмета обучаемые должны получить некие общие, исходные знания и умения, которые позволяли бы им в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний. Характеризуя процесс

овладения предметом, он выделяет три процесса, которые, по его мнению, протекают почти одновременно: 1) получение новой информации; 2) трансформация имеющихся знаний, их расширение, приспособление к решению новых задач; 3) проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче.

С позиции гуманистической психологии каждому ребенку и человеку присуща потребность к саморазвитию, к самосовершенствованию. Поэтому неправомерно сводить научение лишь к внешним воздействиям. Обучение, воспитание, образование обозначают внешние по отношению к самому человеку силы: кто-то ее воспитывает, кто-то образовывает, кто-то обучает. Эти факторы как бы надличностные. Но ведь сам человек активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому основными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Самовоспитание — это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

Самообразование — это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Самообучение — это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогическая психология описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы — воспитание, образование, обучение — лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

Осуществляя воспитание, образование, обучение, люди в обществе вступают между собой в определенные отношения — это воспитательные отношения. Воспитательные отношения есть разновидность отношений людей между собой, направленных на развитие человека посредством воспитания, образования, обучения. Воспитательные отношения направлены на развитие человека как личности, т. е. на развитие его самовоспитания, самообразования, самообучения. В воспитательные отношения могут быть включены разнообразные средства: техни-

ка, искусство, природа. На основании этого различают такие типы воспитательных отношений, как «человек—человек», «человек—книга—человек», «человек—техника—человек», «человек—искусство—человек», «человек—природа—человек». В структуру воспитательных отношений входят два субъекта и объект. В качестве субъектов могут быть педагог и его ученик, педагогический коллектив и коллектив учащихся, родители, т. е. те, кто производит передачу и кто усваивает опыт поколений. Поэтому в педагогике различают субъект-субъектные отношения. В целях лучшей передачи знаний, навыков, умений субъекты воспитательных отношений используют, помимо слова, какие-то материализованные средства-объекты. Отношения между субъектами и объектами принято называть субъект-объектные отношения. Воспитательные отношения — это микроклеточка, где внешние факторы (воспитание, образование, обучение) сходятся с внутренними человеческими (самовоспитанием, самообразованием, самообучением). В результате такого взаимодействия получается развитие человека, формируется личность.

2.3. Концепция развития и обучения Л.С. Выготского

Л.С. Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка:

- детское развитие имеет свой ритм и темп, который меняется в разные годы жизни (год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве);
- развитие есть цепь качественных изменений, и психика ребенка принципиально качественно отличается от психики взрослых;
- закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития;
- закон развития высших психических функций (согласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь потом они становятся индивидуальными функциями и способностями самого ребенка. Так, сначала речь — средство общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию). Отличительные особенности высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они

формируются прижизненно в процессе овладения специальными средствами, выработанными в ходе исторического развития общества; развитие высших психических функций происходит в процессе обучения, в процессе усвоения заданных образцов;

— детское развитие подчиняется не биологическим законам, а общественно-историческим законам, развитие ребенка происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Таким образом, **движущая сила развития у человека — это обучение.** Но обучение не тождественно развитию, оно создает зону ближайшего развития, приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в процессе взаимодействия со взрослыми и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка. **Зона ближайшего действия** — это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем его возможного развития, при содействии взрослых, «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; характеризует умственное развитие на завтрашний день». **Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии ребенка** (Выготский);

— человеческое сознание не сумма отдельных процессов, а система, структура их. Так, в раннем детстве в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте — память, в школьном — мышление. Все остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции. Процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, то есть уровнем развития обобщений. Вход в сознание возможен только через речь и переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова — обобщения. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение способно перестраивать всю систему сознания («...один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии»).

Дальнейшее развитие идей Выготского в отечественной психологии позволило прийти к следующим положениям:

— никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка. И от того, как эта деятельность будет осу-

ществлена, зависит процесс самого развития. **Процесс развития — это самодвижение ребенка благодаря его деятельности** с **предметами,** а факты наследственности и среды — это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы. Так возникла идея о ведущем типе деятельности как критерии периодизации психического развития ребенка (А.Н. Леонтьев);

— ведущая деятельность характеризуется тем, что в ней перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития. Содержание и форма ведущей деятельности зависит от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые побуждают ребенка **к** изменению положения, занимаемого им **в** системе отношений с другими людьми. Разработка проблемы ведущей деятельности в развитии ребенка — фундаментальный вклад отечественных психологов в детскую психологию. В исследованиях А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.Я. Гальперина была показана зависимость развития психических процессов от характера и строения различных типов ведущей деятельности. В процессе развития ребенка вначале происходит освоение мотивационной стороны деятельности (иначе предметные не имеют смысла для ребенка), а затем операционно-технической; в развитии можно наблюдать чередование этих видов деятельности (Д.Б. Эльконин). При усвоении обшественно-выработанных способов действий с предметами и происходит формирование ребенка как члена общества.

Развивая идеи Выготского, Д.Б. Эльконин рассматривает каждый возраст на основе критериев:

— социальная ситуация развития — система отношений, в которую ребенок вступает в обществе;

— основной или ведущий тип деятельности ребенка в этот период;

— основные новообразования развития, причем новые достижения в развитии ведут к неизбежности изменения и социальной ситуации, к кризису;

— кризис — переломные точки в детском развитии, отделяющие один возраст от другого. Кризисы в 3 года и 11 лет — кризисы отношений, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях, а кризисы в 1 год и 7 лет открывают ориентацию в мире вещей.

Деятельностная теория учения основывается на фундаментальных принципах:

— деятельностный подход **к** психике. Психика неразрывно связана с деятельностью человека. А деятельность — это процесс взаимодействия человека с окружающим миром, процесс решения жизненно важных задач. При деятельностном подходе психика понимается как форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение определенных задач в процессе взаимодействия его с миром. Психика — это не просто картина мира, система образов, но и система действий. Хотя связь между образами и действиями является двусторонней, ведущая роль принадлежит действию. Ни один образ, чувственный или абстрактный, не может быть получен без соответствующего действия субъекта. Восприятие как чувственный образ — результат действий восприятия. Понятие — продукт различных познавательных действий человека, направленных на те объекты, понятие о которых у него формируется. Использование образа в процессе решения различных задач также происходит путем включения его в то или иное действие. Следовательно, образ без действий субъекта не может быть ни сформирован, ни восстановлен, ни использован;

— **социальная природа психического развития человека:** прогресс человечества определяется не биологическим, а социальными законами.

Видовой опыт человечества фиксируется не с помощью механизмов генетической наследственности, **а** закрепляется в продуктах материальной и духовной культуры. Человек не родится с готовыми приемами мышления, **с** готовыми знаниями о мире и не открывает заново ни логических законов мышления, ни известных обществу законов природы — все это он усваивает как опыт человечества, опыт общественно-исторической практики. Учение и воспитание — специально организованные виды деятельности людей, в процессе которой они усваивают опыт предыдущих поколений;

— **единство материальной и психической деятельности** (единство психической и внешней материальной деятельности в том, что то и другое — деятельность, что оба эти вида деятельности имеют идентичное строение (цель, мотив, объект, на который она направлена, определенный набор операций, реализующих действие и деятельность; образец, по которому она совершается субъектом; является актом его реальной жизнедеятельности, принадлежит субъекту, выступает как активность конкретной личности). Их единство заключается и в том, что внутренняя психическая деятельность есть преоб-

разованная внешняя материальная деятельность, есть порождение внешней, практической деятельности).

Процессы учения и воспитания в педагогической психологии рассматриваются как деятельность. В процессе обучения перед педагогом стоит задача формирования определенных видов деятельности, прежде всего — познавательной. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого. Знать — это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. Перед обучением встает задача — сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах. Педагогическая психология исходит из того, что познавательные возможности обучаемых не являются врожденными, а формируются в процессе обучения. Задача науки — выявить условия, обеспечивающие формирование познавательных способностей.

Поскольку психическая деятельность вторична, новые виды познавательной деятельности надо вводить в учебный процесс во внешней материальной форме.

2.4. Уровни и формы научения

Жизнь человека — это прежде всего непрерывная адаптация к условиям столь же непрерывно меняющейся среды, это выработка новых форм поведения, направленных на достижение определенных целей, это разнообразное научение. Научение может осуществляться на разных уровнях: выработка реактивного поведения, оперантного поведения, когнитивное научение, концептуальное поведение (см. схемы). В студенческом возрасте наиболее выражены различные формы когнитивного научения (см. табл. 1).

НАУЧЕНИЕ И СОЗРЕВАНИЕ (процесс, запрограммированный в генах, при котором все особи данного вида, пройдя ряд сходных последовательных этапов, достигают определенного уровня зрелости).

Научение не может быть эффективным, пока организм не достиг определенного уровня развития.

КРИТИЧЕСКИЕ СЕНЗИТИВНЫЕ ПЕРИОДЫ — периоды в развитии, в которые наиболее легко осуществляются определенные виды научения. Привыкание, сенсибилизация, формирование условных рефлексов возможны еще у внутриутробного плода.

Научение путем проб и ошибок, формирование реакций и подражания возможны уже в первые дни жизни ребенка.

Таблица 1

ТИПЫ и ВИДЫ НАУЧЕНИЯ в зависимости от того, каков их нервный механизм

Выработка РЕАКТИВНЫХ ФОРМ поведения

Мозг пассивно воспринимает внешние воздействия и это приводит:

1) к изменению существующих связей:

СЕНСИБИЛИЗАЦИЯ — усиление реакции после многократного повторения раздражителя;

ПРИВЫКАНИЕ — ослабление ПСИХОМОТОРНЫХ реакций;

2) к формированию новых нервных путей условных рефлексов (УР).

Условные рефлексы образуются, если безусловный стимул (БС) связывается с индифферентным стимулом (ИС) и ИС начинает сам по себе вызывать рефлекторную реакцию:

БС — • БР - (УР)
+ ИС (УС) ——┘

Возможны:

УГАСАНИЕ — постепенное прекращение поведенческой реакции, если за ней не следует безусловный стимул или подкрепление;

ДИФФЕРЕНЦИРОВКА — заторможиваются те реакции, которые не сопровождаются БС или подкреплением, а сохраняются только те, которые подкрепляются;

ГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ — реакцию вызывает любой стимул, сходный с условным, реакция возникает в любых ситуациях, сходных с той, в которой происходило подкрепление

Выработка ОПЕРАНТНОГО поведения

Образуется, когда индивид активно осуществляет какие-то действия (случайные) и в зависимости от последствий этих действий данное поведение закрепляется или отбрасывается;

ЗАКОН ЭФФЕКТА — связь между стимулом и реакцией укрепляется при положительном подкреплении:

Реакция А

Реакция В

[Подкрепление]

ТРИ разновидности:

1) научение методом ПРОБ И ОШИБОК:
— совершает попытки действий: если случайное действие приводит к желательным последствиям, вероятность его повторения возрастает;
— отказывается от неэффективных действий, находит решение;

2) научение путем ФОРМИРОВАНИЯ РЕАКЦИИ — поэтапное формирование нужного поведения, подкрепляя каждое действие, приближающееся к желаемому результату;

3) научение путем НАБЛЮДЕНИЯ И ПОДРАЖАНИЯ МОДЕЛИ:

а) подражание — воспроизведение действий модели, не всегда понимая их значение;

б) ВИКАРНОЕ НАУЧЕНИЕ — усвоение и понимание последствий действий

КОГНИТИВНОЕ НАУЧЕНИЕ

1. Происходит оценка ситуации, используется прошлый опыт.

2. Анализ имеющихся возможностей

Выделяют формы:

- ЛАТЕНТНОГО ОБУЧЕНИЯ на основе выработки когнитивных карт;
- освоение сложных двигательных СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ на основе КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ;
- научение путем ИНСАЙТА (озарения);
- научение путем РАССУЖДЕНИЙ;
- научение ПЕРЦЕПТИВНОЕ;
- научение КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ.

Базируются на работе высших психических функций: памяти, мышления, восприятия. Все сигналы от окружающей среды обрабатываются мозгом, формируются КОГНИТИВНЫЕ КАРТЫ в мозгу, отражающие значение различных стимулов, существующих между ними связей, с помощью которых организм определяет, какие реакции будут наиболее адекватны в какой-то новой ситуации

Окончание табл. 1

КОГНИТИВНЫЕ ФОРМЫ НАУЧЕНИЯ

ЛАТЕНТНОЕ ОБУЧЕНИЕ на основе выработки когнитивных карт	Выработка двигательных СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ на основе КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ	Научение путем ИНСАЙТА — озарения (решение приходит спонтанно)	Научение путем РАССУЖДЕНИЙ	ПЕРЦЕПТИВНОЕ научение	КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ научение
Когнитивные карты отражают значения стимулов и существующие между ними связи	Выделяют стадии: - КОГНИТИВНАЯ — выработка КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ — строгой последовательности действий, движений, их программирование в зависимости от желаемого результата; - АССОЦИАТИВНАЯ стадия — постепенное улучшение координации и интеграции различных элементов навыков; -АВТОНОМНАЯ стадия — навык становится автоматическим, без ошибок	Определенная ин-формация, имеющаяся в памяти, как бы объединяется и используется в новой ситуации + синтез с той информацией, которой располагает индивид при решении проблемы. Решение проблемы происходит внезапно, без проб и ошибок, без логических рассуждений	На основе мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения, логических рассуждений находится решение	Изменение восприятия какого-либо объекта в резуль-тате предшествующих восприятий этого же объекта. Выдвигает гипотезы: к какой категории можно отнести воспринимаемое с наибольшей вероятностью	Формирование ПОНЯТИЙ на основе АБСТРАГИРОВАНИЯ — поиск черт сходства между двумя объектами ОБОБЩЕНИЯ — подведение под понятие новых предметов, имеющих общее свойство с предметами, послужившими для выработки данного понятия

Викарное научение, подражание возможны в 2—3 года.

Когнитивные способы научения возможны с 5 лет.

Научение путем инсайта возможно с 1,5—2 лет.

Критический период для освоения родного языка — с 1,5 до 3лет.

Критический период для обучения иностранным языкам — от 3 до 5—6 лет.

Научение путем рассуждения эффективно с 12 лет, только тогда человек подходит к проблемам абстрактно, проверяя гипотезы и выводы из них.

Сензитивный период для формирования профессионального мышления — 20—25 лет.

2.5. Стратегии формирования новых знаний и способностей

Педагогическая психология выделяет несколько стратегий формирования новых знаний, умений, развития способностей, которые могут применяться в учебном процессе: это стратегия интериоризации, стратегия экстериоризации, стратегия проблематизации и рефлексии.

Стратегия формирования психики — стратегия интериоризации

Согласно современной (деятельностной) психологии, для того чтобы сформировать у человека заданное психологическое образование (образ, понятие), необходимое прежде всего выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в процессе развития деятельности. Понятия адекватно могут быть даны человеку только тогда, когда вводятся в функции обслуживания определенной деятельности.

Таким образом, первая задача педагогического психолога состоит в том, чтобы найти (построить) такую деятельность, при выполнении которой необходимо употребление заданного (к формированию) понятия. Но *деятельность можно подвергнуть объективному описанию (анализу), в процессе которого необходимо выделить совокупность условий (знаний, являющихся условием правильного выполнения действия, объективных ориентиров), выполнение деятельности.* Эти условия соответствуют заданию полной ориентировочной основы деятельности. В ходе воспроизводства деятельности ориентировочная деятельность свертывается, автоматизируется, обобщается, переносится во внутренний план — формируются новые зна-

ния, умения, способности и психические свойства. Такую стратегию называют стратегией интериоризации (переноса во внутренний план). **Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П.Я. Гальперина об управляемом формировании «умственных действий, понятий и образов».** При этом внешнее, материальное действие, прежде, чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (родителей, учителей), которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля интериоризуется, превращаясь в особую деятельность внимания.

Внутренняя психологическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков (прежде всего, язык), которые не изобретаются индивидом, **а** усваиваются им. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной (вначале обязательно внешней, материальной, практической) деятельности.

Приложение этой теории к практике реального обучения показало возможность формировать знания, умения и навыки **с** заранее заданными свойствами, как бы проектируя будущие характеристики психической деятельности.

1. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочной (управляющей), исполнительной (рабочей) и контрольно-корректировочной. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия. Именно контрольная функция действия трактуется автором концепции как функция внимания.

В различных действиях перечисленные выше части имеют разную сложность и как бы разный удельный вес. При отсутствии хотя бы одной из них действие разрушается. Процесс обу-

чения направлен на формирование всех трех «органов» действия, но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.

2. Каждое действие характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях.

а) *форма совершения действия — материальная* (действие с конкретным объектом), или материализованная (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом); *перцептивная* (действие в плане восприятия); *внешнеречевая* (громкоречевая) (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); *умственная* (в том числе и внутриречевая);

б) *мера обобщенности действия* — степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, на котором идет освоение действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения его в новых условиях;

в) *мера развернутости действия* — полнота представленности в нем всех, первоначально включенных в действие операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным;

г) *мера самостоятельности* — объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместно-разделенной действительности по формированию действия;

д) *мера освоения действия* — степень автоматичности и быстрота выполнения.

Иногда выделяются также вторичные качества действия — разумность, сознательность, прочность, мера абстракции. Разумность действия является следствием его обобщенности и развернутости на первых стадиях выполнения; сознательность зависит от полноты усвоения в громкоречевой форме; прочность определяется мерой освоения и количеством повторений; мера абстракции (способность выполнять действие в отрыве от чувственно-наглядного материала) требует как можно большего разнообразия конкретных примеров, на которых отрабатываются исходные формы действия.

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре — основными.

I этап — мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасы-

щаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае, необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

II этап — ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано позже.

III этап — материальный, или материализованный (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названием форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап — внешнеречевой. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап — беззвучной устной речи (речь про себя), отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап — умственного или внутриречевого действия. На этом этапе действие максимально сокращается **и** автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным **и** полностью освоенным.

В наибольшей степени качество действия зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно от типа ориентировочной основы действия (ООД) или типа учения.

Типология ориентировочной основы действия зависит от трех критериев: *степени полноты* ООД — имеется в виду полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия (полная, неполная, избыточная); *меры обобщенности* ООД (обобщенная — конкретная) и *способа получения* (построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя).

Теоретически может быть выделено восемь типов ориентировочной основы действия. В настоящее время выделено и изучено четыре из них, которые часто называются типами **учения.**

Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью (низкой обобщенностью), самостоятельным ее построением путем проб и ошибок. При такой ориентировочной основе процесс формирования действия идет медленно, с большим количеством ошибок. Выполнение действия страдает при малейшем изменении внешних условий.

Во втором типе учения ориентировочная основа является полной, в ней находят свое отражение все условия, необходимые для успешного выполнения действия. Но эти условия даются учащемуся в готовом виде (а не выделяются самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. При этом она дается в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Составляется ориентировочная основа учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода, который ему дается преподавателем. Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса в новые условия.

Четвертый тип учения также характеризуется полнотой, обобщенностью и самостоятельностью построения ориентировочной основы. Однако в этом случае учащийся сам должен открыть общий метод построения ориентировочной основы, что представляет из себя подлинно творческое действие, доступное не всякому ученику и лишь при определенных условиях.

Особенности использования метода планомерного формирования знаний, умений при работе со студентами или лицами с высшим образованием заключаются в следующем (С.Д. Смирнов):

1. Некоторые из этапов формирования умственных действий и понятий (в частности, материальный, а иногда и громкоречевой) могут быть пропущены или работа на них может быть существенно редуцирована. Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку в ходе стихийного или направленного формирования действия и могут обеспечить быстрый перевод относительного нового действия с одного уровня на другой.

Но если речь идет о формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и особенно прочность.

2. На первом этапе при формировании мотивации действия первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности.

3. Чаще используются самые высокие типы построения ориентировочной основы действия (или типы учения) — третий и даже четвертый, когда учащийся самостоятельно открывает принцип осуществления ориентировки.

Исключительно важной частью работы преподавателя при применении метода планомерного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении становится содержательный анализ материала с целью выделения таких инвариант в конкретной области знания, которые позволяют значительно (иногда во много раз) уменьшить объем подлежащей усвоению информацию. Хотя разработаны некоторые алгоритмы и принципы выделения таких инвариант, проделать эту работу может только специалист, очень хорошо знающий предметную область, а также владеющий основами психолого-педагогических знаний, обладающий опытом такой работы.

Психолого-педагогический анализ знаний с точки зрения их обязательного и первоочередного усвоения предполагает выделение предметных (специальных), логических и психологических составляющих, или инвариант. **К первым относятся** собственно закономерности, факты и методы конкретной (частной) науки; ко вторым — логические операции и приемы логического мышления, которые, как правило, жестко не привязаны к данной предметной области и могут быть одинаковы при решении, например, химической, физической или филологической задачи; к третьим — умения планировать свою деятельность, контролировать ее ход, вносить при необходимости в нее коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче.

Как показывают специальные исследования, в высшей школе основное внимание уделяется именно предметным знаниям, в то время как *причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач очень часто лежат в области недостаточно логической подготовки или кроются в неумении планировать и контролировать свою деятельность.* Это связано с тем, что указанные аспекты профессиональной подготовки часто специально не выделяются в качестве особой учебной задачи, в силу чего соответствующие знания и умения складываются стихийно и имеют плохие характеристики по ряду параметров.

Перед учебной практикой ставится задача обучения самим приемам умственной деятельности (или умственным действи-

ям). В соответствии с этим *учение характеризуется как процесс одновременного накопления знаний и овладения приемами оперирования ими.*

Овладение приемами происходит через: 1) ознакомление учащихся с ними; 2) упражнение — применение соответствующих приемов умственной деятельности на различном материале; 3) перенос — использование приемов при решении новых задач. Таким образом, *путь формирования приемов умственной деятельности примерно таков: усвоение содержания приема — самостоятельное его применение — перенос на новые ситуации.*

Теория планомерного формирования умственных действий и понятий имеет большие заслуги и перспективы именно в плане совершенствования методов эффективной **«перекачки»** знаний от учителя к ученику за счет организации и регламентации его активности. Она также помогает воспитать «дисциплинированное», или «систематическое», мышление (П.Я. Гальперин).

Стратегия ***экстериоризации***

Для того чтобы описать (и организовать) развитие, необходим и обратный процесс — экстериоризация (перенесение психического содержания изнутри вовне). Ситуация экстериоризации — ситуация коммуникации, когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства и т. п.), структурирования ее для того, чтобы мысль была понята. Процессы понимания как раз и организуют экстериоризацию, слушающий задает определенные требования к высказываемым мыслям, суждениям.

Процесс экстериоризации — это объективизация мысли, т. е. представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры, таким образом, мысль становится не только моим достоянием, но и достоянием других.

Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики (сначала со стороны другого, а затем и со стороны самого субъекта). Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму (а в ходе критики и содержание).

Итак, экстериоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления).

Цикл развития и состоит в последовательности интериоризации и экстериоризации (усвоения чего-то и последующего выражения, исследования, критики и т. п. этого «чего-то»).

Важнейшей педагогической задачей является конструирование особых базовых деятельностей, проблемных ситуапий в их функционировании и организации рефлексии. И такой путь обучения часто оказывается единственным, поскольку многому нельзя обучить прямо.

В проблемной ситуации привычные способы действий не позволяют решить задачу, в результате осознается необходимость рефлексии, осмысления неудач. *Рефлексия направлена на поиск причины неудач и затруднений,* ***в*** *ходе чего сознается, что используемые средства не соответствуют задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам,* затем к условиям задачи применяется более широкий круг средств, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное решение (на неосознаваемом уровне) данной проблемы (т е. находится решение в принципе), а затем уже происходит логическое обоснование и реализация решения.

Процессы осознания присутствуют в условиях каждой проблемной ситуации, и сознательное постижение проблемы только и открывает ее для последующего мышления.

В этом смысле осознание противоположно рефлексии. Если ***осознание есть постижение целостности ситуации, то рефлексия, напротив, членит это целое (например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуации в свете*** *цели деятельности).* Таким образом, осознание является условием рефлексии и мышления, поскольку оно дает понимание ситуации в целом.

Когда человек входит **в** проблемную ситуацию и затем **в** рефлексивное ее исследование, появляется новый навык, новая способность, причем объективно необходимая, **а** не как нечто случайным образом заданное к выполнению или усвоению. Наконец, развитие рефлексивных навыков значительно повышает общий интеллектуальный и личностный уровень человека. **Обучение и развитие осуществляется по схеме: практическая деятельность → затруднения, фиксируемые через проблемные ситуации → акты осознавания затруднений и проблемных ситуаций → последующая рефлексия, критику действий → проектирование новых действий и реализация (выполнение) их.** Только так организованное обучение обеспечивает развитие сознания обучаемого, развитие творческого мышления.

В развитии каждой частной или специальной способности существует период, когда развитие может протекать наиболее быстро и успешно. Эти периоды называются сензитивными., Для способности к эмоциональному общению — это первые месяцы

жизни, для речевой способности — первые годы жизни, для музыкальных способностей — возраст 5 лет, для способности к чтению — 5—7 лет, для абстрактного мышления — 11—12 лет, для творческого профессионального мышления — 20—25 лет.

2.6. Процесс и концепции обучения

Обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов.

Если педагогу не удается возбудить активность учащихся в овладении знаниями,если он не стимулирует их учение, то никакого обучения не происходит, а учащийся может лишь формально отсиживать на занятиях. **В процессе обучения необходимо решить следующие задачи:**

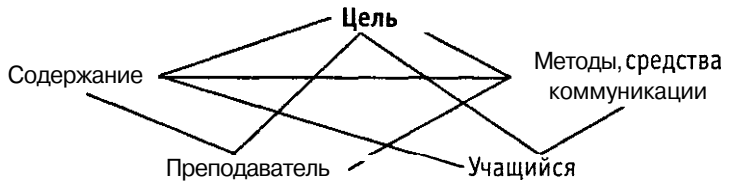
— стимулирование учебно-познавательной активности обучаемых;
— организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями;
— развитие мышления, памяти, творческих способностей;
— совершенствование учебных умений и навыков;
— выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

Организация обучения предполагает, что педагог осуществляет следующие компоненты: постановка целей учебной работы — формирование потребностей учащихся в овладении изучаемым материалом — определение содержания материала,подлежащего усвоению учащимися — организация учебно-познавательной деятельности по овладению учащимися изучаемым материалом, — придание учебной деятельности учащихся эмоционально-положительного характера — регулирование **и** контроль за учебной деятельностью учащихся — оценивание результатов деятельности учащихся.

Параллельно**учащиесяосуществляютучебно-познавательную деятельность, которая в свою очередь состоит из соответствующих компонентов:** осознание целей и задач обучения; развитие и углубление потребностей и мотивов учебно-познавательной деятельности; осмысление темы нового материала и основных вопросов, подлежащих усвоению; восприятие, осмысление, запоминание учебного материала, применение знаний на практике и последующее повторение; проявление эмоционального отношения и волевых усилий **в** учебно-познавательной дея-

тельности; самоконтроль и внесение корректив в учебно-познавательную деятельность; самооценка результатов своей учебно-познавательной деятельности.

Педагогический процесс представляют как систему из пяти элементов (Н.В. Кузьмина): 1) цель обучения (Ц) (для чего учить); 2) содержание учебной информации (С) (чему учить); 3) методы приемы обучения, средства педагогической коммуникации (М) (как учить); 4) преподаватель (П); 5) учащийся (У). Как всякая большая система, она характеризуется пересечением связей (горизонтальных, вертикальных и пр.):



В.Я. Свирский представляет педагогическую систему как:

Интеллектуальное взаимодействие

Цели процесса	Собственная деятельность преподавателя	Собственная деятельность учащегося	Результат

Эмоциональное взаимодействие

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС — есть способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников. Педагогический процесс создается педагогом. Где бы ни протекал педагогический процесс, каким бы педагогом не создавался, он будет иметь одну и ту же структуру: ЦЕЛЬ → ПРИНЦИПЫ → СОДЕРЖАНИЕ → МЕТОДЫ → СРЕДСТВА → ФОРМЫ.

Цель отражает тот конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и ученик. **Принципы** предназначены для определения основных направлений достижения цели. Содержание — это часть опыта поколений, которая передается учащимся для достижения поставленной цели согласно выбранным направлениям. Содержание образования — специально отобранная и признанная обществом (госу-

дарством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере.

Содержание образования — тот конечный результат, к которому стремится учебное заведение, тот уровень и те достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений, навыков, личностных качеств.

Методы — это действия педагога и учащегося, посредством которых передается и принимается содержание. Средства как материализованные предметные способы «работы» с содержанием используются в единстве с методами. Формы организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность, законченность.

Динамичность педагогического процесса достигается за счет взаимодействия трех его структур: педагогической, методической и психологической. Педагогическую структуру мы уже подробно рассмотрели. Но педпроцесс имеет и свою методическую структуру. Для ее создания цель разбивается на ряд задач, в соответствии с которыми определяются последовательные этапы деятельности педагога и учащихся. Например, методическая структура экскурсии включает в себя подготовительный инструктаж, движение к месту наблюдения, наблюдение объекта, фиксацию увиденного, обсуждение итогов. Педагогическая и методическая структуры педагогического процесса органично взаимосвязаны. Кроме этих двух структур педагогический процесс имеет еще более сложную структуру — психологическую: 1) процессы восприятия, мышления, осмысления, запоминания, усвоения информации; 2) проявление учащимися интереса, склонностей, мотивации учения, динамика эмоционального настроя; 3) подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения, динамика активности, работоспособности и утомления. Таким образом, в психологической структуре урока можно выделить три психологические подструктуры: 1) познавательные процессы; 2) мотивация учения; 3) напряжение.

Чтобы педагогический процесс «заработал», «пришел в движение», необходим такой компонент, как управление. Педагогическое управление есть процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Процесс управления состоит из следующих компонентов: постановка цели — информационное обеспечение (диагностирование особенностей учащихся) — формулировка задач в зависимости от цели и особенностей учащихся — проектирование, планирование деятельности по достижению цели (планирование содержания, методов, средств, форм) — реализация проекта —

контроль за ходом выполнения — корректировка — подведение итогов.

Процесс обучения базируется на психолого-педагогических концепциях, которые называются часто также дидактическими системами. Дидактическая система составляет совокупность элементов, образующих единую цельную структуру и служащих достижению целей обучения. **Можно выделить три дидактические концепции: традиционную, педоцентристскую и современную систему дидактики.**

Разделение концепций на три группы производится на основе того, как понимается процесс обучения. **В традиционной системе обучения доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя.** Ее составляют дидактические концепции таких педагогов, как Я. Коменский, И. Песталоцци, И. Гербарт. Дидактику Гербарта характеризуют такие понятия, как управление, руководство учителя, регламентации, правила, предписания. Структура обучения традиционно состоит из четырех ступеней: изложение, понимание, обобщение, применение. Логика процесса обучения состоит в движении от представления материала через объяснение к пониманию,обобщению, применению знаний. Гербарт стремился организовать и систематизировать деятельность учителя, что было важно для дидактики.

К началу XX века эта система подверглась критике за авторитарность, книжность, оторванность от потребностей и интересов ребенка и от жизни, за то, что такая система обучения лишь передает ребенку готовые знания, но не способствует развитию мышления, активности, творчества, подавляет самостоятельность ученика.

Поэтому в начале XX века рождаются новые подходы. Среди новых подходов выделяют **педоцентристскую концепцию, в которой главная роль отводится учению — деятельности ребенка. В** основе этого подхода лежит система американского педагога Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейна, В. Лая. Название «педоцентристская» концепция носит потому, что Дьюи предлагал строить процесс обучения, исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка, стремясь развивать умственные способности и разноообразные умения детей, обучая их в «школе труда, жизни», когда учеба носит самостоятельный, естественный характер, а получение знаний учениками происходит в ходе их спонтанной деятельности, т. е. «обучение через делание».

Структура обучения выглядит так: ощущение трудности в процессе деятельности, формулировка проблемы и сути затруднения, выводы и новая деятельность в соответствии с полученным знанием. Этапы процесса обучения воспроизводят исследовательское мышление, научный поиск. Разнообразная деятельность де-

тей — сочинения, рисунки, театр, практические работы («педагогика действия») — активизирует познавательную деятельность, развивает мышление, способности и умения. Однако абсолютизация такой дидактики, распространение ее на все предметы приводит к переоценке спонтанной деятельности детей, к утрате систематичности обучения, к случайному отбору материала, к большой трате времени, к снижению уровня обучения.

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны — преподавание и учение — составляют процесс обучения. *Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л.Занков, В.Давыдов), гуманистическая психология (К. Роджерс), когнитивная психология (Д. Брунер), педагогическая технология, педагогика сотрудничества.*

Цели обучения в этих современных подходах предусматривают не только формирование знаний, но и общее развитие учащихся, их интеллектуальных, трудовых, художественных умений, удовлетворение познавательных и духовных потребностей учеников. Учитель руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, одновременно стимулируя их самостоятельную работу, активность и творческий поиск. **Педагогическое сотрудничество — это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и педагогов на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, коллективного анализа хода и результатов этой деятельности.** Уроки сотрудничества, сотворчества — это длительный процесс перестройки мышления обучаемых от схемы **«услышал— запомнил—пересказал» к** схеме «познал (путем поиска вместе с учителем **и одноклассниками)—осмыслил—сказал—запомнил».**

Направления современного обучения

Все современные направления обучения могут быть рассмотрены с позиции некоторых общих положений.

1. По основанию **непосредственности (опосредованности)** взаимодействия обучающего и обучаемого могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения, где к первой группе относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй — только что создаваемое в настоящее время обучение на расстоянии при помощи специальных взаимодействующих на выходе и входе технических средств.

2. По основанию **принципа сознательности** (интуитивизма) выделяется обучение, соотносимое с интуитивным освоением опыта (сюда относится возникшее в середине 60-х годов суггестопедическое направление **Г.К.** Лозанова) и сознательным.

При рассмотрении теорий обучения, основывающихся на принципе сознательности, значимым является ответ на вопрос, что является объектом осознания учащимися в процессе обучения. Если осознаются только правила, средства, то это форма так называемого традиционного, «сообщающего, догматического», по Н.Ф. Талызиной, обучения. Если это осознание самих действий, подчиненных определенным правилам, то это теория формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Если это осознание программы, алгоритма действий, то это программированное обучение, теория алгоритмизации (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда). Если это осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов, то это проблемное обучение (В. Оконь, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер).

3. По основанию **наличия управления** образовательным процессом обучение может быть разделено на: не основывающееся на нем (например, традиционное обучение) и рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

4. По основанию **взаимосвязи образования и культуры** могут быть разграничены обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (теории проектного обучения), и обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

5. По основанию связи обучения с будущей деятельностью может быть выделено «знаково-контекстное», или контекстное, обучение (А.А. Вербицкий) и традиционное обучение внеконтекстного типа.

6. По способу организации обучения выделяются активные формы и методы обучения и традиционное (информационное, сообщающее) обучение.

В соответствии с названными выше основаниями традиционное обучение может быть определено как контактное (может быть дистантным), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения — знания), целенаправленно неуправляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное (в системе высшего образования без целенаправленного моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе учебной). Определение Н.Ф. Талызиной традиционного обучения как информационно-сообщающего, догматического, пассивного отражает все названные выше характеристики. При этом необходимо подчеркнуть,

что это констатирующее, а не оценочное определение по типу «хорошо» — «плохо», ибо традиционное обучение содержит все основные предпосылки и условия освоения знания, эффективная реализация которых обусловлена множеством факторов, в частности индивидуально-психологическими особенностями обучающихся. Как показано в исследованиях М.К. Кабардова, люди, характеризующиеся аналитическим типом интеллектуальной деятельности («мыслители»), способнее, например, в традиционных формах обучения иностранному языку, чем в активных, игровых.

В образовании, наряду с традиционным обучением по названным выше основаниям, сформировались и другие направления: проблемное обучение, программированное обучение, обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), алгоритмизация обучения (Л.Н. Ланда), развивающее обучение по знаково-контекстному типу (А.А. Вербицкий), проектное обучение. В настоящее время, как подчеркивает В. Оконь, обучение есть многосторонний процесс, включающий разные элементы различных его направлений. Эта многосторонность обучения позволяет использовать для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения, сообразно возможностям и индивидуально-психологическим особенностям как обучающихся, так и самого педагога, преимущества того или иного направления обучения.

2.7. Педагогическое проектирование и педагогические технологии

Педагогическое проектирование — это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия с учащимися) или коммуникативная.

Педагогическая технология — это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников. Советский педагог А.С. Макаренко воспитательный процесс рассматривал как особым образом организованное «педагогическое производство». Он был противником стихийности процесса воспитания и выдвигал идею разработки «педагогической техники». Разрабатывая «советскую вос-

питательную технику», А.С. Макаренко на практике усовершенствовал «технику дисциплины», «технику разговора педагога с воспитанником», «технику самоуправления», «технику наказания». Продуманность действий, их последовательность были направлены на проектирование в человеке всего лучшего, формирование сильной богатой натуры.

В 1989 году появляется первый самостоятельный труд по педагогическому проектированию известного педагога В.П. Беспалько.

Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты.

Объектами педагогического проектирования могут быть: педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации.

Педагогический процесс есть главный для педагога объект проектирования.

Педагогический процесс есть объединение в единое целое тех компонентов (факторов), которые способствуют развитию учащихся и педагогов в их непосредственном взаимодействии.

Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педпроцесса, а через него — в рамках определенной подсистемы.

Педагогическая ситуация — составная часть педпроцесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

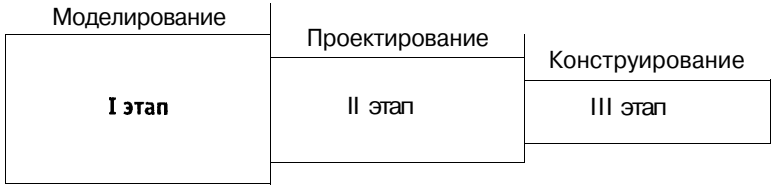
Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения урока, экзамена, экскурсии и, как правило, разрешаются тут же. Проектирование педситуаций входит в проектирование самого процесса.

Значение педситуаций огромно. Собственно, через них проявляется педпроцесс. Эта клеточка концентрирует в себе все достоинства и недостатки педпроцесса и педсистемы в целом. Выражаясь как конкретные воспитательные отношения, педситуации реализуют их возможности.

Структура педситуаций внешне проста. В нее входят два субъекта деятельности (педагог и учащийся) и способы их взаимодействия. Но эта простота обманчива. Взаимодействие участников педситуации строится как реализация их сложного внутреннего мира, их воспитанности и обученности.

Педситуации могут возникать стихийно или предварительно проектироваться. Но и те, что возникли стихийно, разрешаются продуманно, с предварительным проектированием выхода из них.

Проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций — сложная многоступенчатая деятельность. Эта деятельность, кем бы она ни осуществлялась и какому объекту ни была бы посвящена, имеет много общего. Совершается она как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделяют *три этапа (ступени) проектирования:*



Педагогическое моделирование (создание модели) — это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) — это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

Дадим краткую характеристику этапам педагогического проектирования. Любая педагогическая деятельность, как мы знаем, начинается с цели. В качестве цели может быть идея, взгляд и даже убеждение, в соответствии с которыми далее строятся педагогические системы, процессы или ситуации. В результате педагог мысленно создает свой *целевой идеал, т. е. модель своей деятельности с учащимися.* На создание такой мысли влияет и личный опыт мастера, его понимание учащихся. Данная модель позволяет спрогнозировать педагогический процесс.

Следующая ступень проектирования — *создание проекта.* Практически на этой ступени проводится работа с созданной моделью, она доводится до уровня использования для преобразования педагогической действительности. Поскольку в педагогике модель составляется преимущественно мысленно и выполняет функцию установки, постольку проект становится механизмом преобразования учебно-воспитательного процесса и среды.

Третий этап проектирования — это *конструирование.* Конструирование еще более детализирует проект, конкретизирует его и приближает к реальным условиям деятельности. Конструи-

ирование учебной и педагогической деятельности — это уже методическая задача.

Формы педагогического проектирования — это документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций.

Концепция — это одна из форм проектирования, посредством которой излагаются основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов. Как правило, концепция строится на результатах научных исследований. Хотя она бывает довольно обобщенная и абстрактная, но все-таки имеет большое практическое значение. Назначение концепции — изложить теорию в конструктивной, прикладной форме. Таким образом, любая концепция включает в себя только те положения, идеи, взгляды, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе.

Принципы педагогического проектирования

1. *Принцип человеческих приоритетов* как принцип ориентации на человека — участника подсистем, процессов или ситуаций, является главным.

Подчиняйте проектируемые педсистемы, процессы, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих воспитанников.

Не навязывайте учащимся выполнение своих проектов, конструктов, умейте отступить, заменить их другими.

Жестко и детально не проектируйте, оставляйте возможность для импровизации учащимся и себе.

При проектировании педагогу рекомендуется ставить себя на место учащегося и мысленно экспериментировать его поведение, чувства, возникающие под влиянием создаваемой для него системы, процесса или ситуации.

2. *Принцип саморазвития* проектируемых систем, процессов, ситуаций означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

Не останавливайтесь на одном проекте, имейте в запасе еще один-два проекта, тоже обеспечивающие достижение цели.

Жизнь всегда разнообразнее и неожиданнее любых проектов. Особенно это проявляется в педагогике. Нельзя допустить, чтобы какой-либо план, пособие, сценарий оказывали насильственное влияние на воспитанника, ломали его волю, навязывали ему идеологию. Педагог располагает достаточным количеством ме-

тодов, средств, форм, **а** также разнообразным содержанием, чтобы выбрать именно то, что нужно его воспитанникам, помогает им расти и развиваться

Виды педагогического творчества

Дидактическое творчество — это деятельность в сфере обучения по изобретению различных способов отбора и структурирования учебного материала, методов его передачи и усвоения учащимися.

Дидактическое творчество — самое распространенное и доступное для педагога **и** учащегося. Вариаций здесь великое множество: комбинирование действий учащихся, использование взаимопереходов, дополнений, изобретений новых приемов. Использование фоновой музыки, оценки знаний родителями, самооценки, цветомузыки, игровых автоматов, справочных устройств в учебных целях — это и есть дидактическое творчество. Опыт показывает, что оно безгранично.

Технологическое творчество — это деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда осуществляются поиск и создание новых педсистем, педпроцессов и учебных педситуаций, способствующих повышению результативности воспитания учащихся.

Это самый сложный вид педагогического творчества. Он охватывает деятельность педагога и учащихся целиком. К такому виду творчества относится создание интегративного урока, бригадной формы производственного обучения учащихся, лицеев, колледжей, информационных технологий обучения и т. д.

Организаторское творчество — это творчество в сфере управления и организаторской деятельности по созданию новых способов планирования, контроля, расстановки сил, мобилизации ресурсов, связи со средой, взаимодействию учащихся и педагогов и т. д.

Организаторское творчество обеспечивает научную организацию труда (НОТ), рациональное использование всех факторов, способствующих достижению цели более экономным путем.

Как видим, педагогу есть где проявить творчество.

Технологии обучения

Совокупность знаний о способах и средствах проведения учебно-воспитательного процесса можно назвать «технологией учебного процесса». Но в чем тогда разница между дидактикой (она занимается содержанием, способами и средствами образования, деятельностью педагога и обучаемого) и педа-

гогическими технологиями? Коротко можно сказать так: *дидактика — это теория образования в целом, а педагогическая технология — это конкретное, научно обоснованное, специальным образом организованное обучение для достижения конкретной, реально выполнимой цели обучения, воспитания и развития обучаемого.* При разработке технологии обучения прогнозируется совершенно конкретная деятельность преподавателя и обучаемого с использованием ТСО или без них.

В документах ЮНЕСКО **технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.**

С одной стороны, технология обучения — это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, а с другой — это наука о способах воздействия преподавателя на учащихся в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств.

Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования. Последовательность его шагов будет следующей:

— выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом **и** учебными программами;
— выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные **и** личностные качества будут сформированы **у** обучаемых в процессе преподавания проектируемой дисциплины;
— выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
— разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения.

Содержание технологии обучения мыслится как содержание **и** структура учебной информации, предъявляемой студентам, **и** комплекс задач, упражнений и заданий, обеспечивающих формирование учебных и профессиональных навыков и умений, накопление первоначального опыта профессиональной деятельности.

При этом важную роль играют формы организации учебных занятий, направленные на овладение знаниями, навыками и умениями, их соотношение по объему, чередование, а также формы контроля, способствующие закреплению полученных знаний.

Технология обучения — системная категория, структурными составляющими которой являются:

— цели обучения;
— содержание обучения;
— средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация), организация учебного процесса;
— студент, преподаватель;
— результат деятельности (в том числе **и** уровень профессиональной подготовки).

Таким образом, технология обучения предполагает организацию, управление и контроль процесса обучения. Причем все стороны этого процесса взаимосвязаны и влияют друг на друга. Стоит одному звену дать сбой, как тут же это скажется на всех остальных. Для успешного функционирования всей системы нужна тщательная и продуманная отладка всех ее составляющих.

На сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации технологий обучения, однако выделено две градации — **традиционные и инновационные** технологии.

Традиционное обучение опирается на объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы, и основная его сущность сводится к процессу передачи готовых, известных знаний учащимся.

Новые образовательные технологии зарождаются не как дань моде, а как результат научных исследований, обусловленных научными открытиями. Так, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило развитие программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения; деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности. Формирование новых технологий должно осуществляться в следующей последовательности:

— определение возможностей с помощью фундаментальных исследований;
— определение эффективности с помощью прикладных исследований;
— анализ потребностей и спроса среди преподавателей и студентов;
— разработка документации, программных и методических средств; обучение преподавателей;
— тиражирование и распространение программных средств.

Выпадение каких-то элементов цепочки в процессе разработки порождает трудности, возникающие при внедрении технологий.

ГЛАВА 3

Психология учебной деятельности

3.1. Структура учебной деятельности

Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение — специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т. д.).

Основоположником деятельностной теории учения является Л.С. Выготский, внесший принципиальные изменения в теоретические представления о процессе учения. Деятельность, направленную на учение, он рассматривал как специфическую деятельность, в которой происходит формирование психических новообразований через присвоение культурно-исторического опыта. Источники развития, таким образом, заложены не в самом ребенке, а в его деятельности учения, направленной на освоение способов приобретения знаний.

Исходными понятиями этой теории являются:

— обучение как система организации способов обучения, т.е. передачи индивиду общественно-исторического опыта; целью этой деятельности является планомерное целенаправленное психическое развитие индивида;

— учение или учебная деятельность — общественная по содержанию и функциям, представляющая особый вид познавательной деятельности субъекта, выполняемой с целью усвоить определенный состав знаний, умений, интеллектуальных навыков;

— усвоение — главное звено в процессе учения, процесс воспроизведения индивидом исторически сформированных родовых способностей.

Исходным моментом в учении является **потребностно-мотивационный аспект.** Познавательная потребность является, с одной стороны, предпосылкой деятельности учения, с другой сто-

роны — ее результатом — сформированным мотивом. Учебная деятельность при этом рассматривается с точки зрения формирования познавательной мотивации. Процесс учения в условиях его правильной организации может стать условием изменения структуры мотивационно-потребностной сферы личности.

Второй аспект, характеризующий учебную деятельность, связан с рассмотрением ее составляющих структурных компонентов.

Каждая деятельность характеризуется по ее **предмету.** Кажется, что предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая сами знания, человек ничего **в** этих знаниях не меняет. **Предметом изменений в учебной деятельности является сам субъект, осуществляющий эту деятельность.** Самое главное в учебной деятельности — это поворот на самого себя, оценка собственных изменений, рефлексия на себя.

Деятельностный подход **к** процессу учения требует анализа его как целостной системы, как реального процесса решения задач, стоящих перед человеком, являющимся субъектом этой деятельности.

В учебной деятельности выделяется ее предмет, средства, способы, продукт, результат действия, структура (обобщенные характеристики представлены в табл. 2).

В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля.

Основные характеристики учебной деятельности: 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) **в** ней осваиваются общие способы действий и научные понятия; 3) общие способы действия предваряют решение задач, происходит восхождение от общего к частному; 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом человеке-ученике; 5) происходят изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий».

Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В.В. Давыдов. *В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества.*

Учение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. Знания, на овладение которыми направлено учение, в этом случае

Таблица 2

ПРЕДМЕТ учебной деятельности (содержание)	Усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся
СРЕДСТВА учебной деятельности	1. Интеллектуальные мыслительные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация и т. п.). 2. Языковые знаковые средства, в форме которых усваивается знание. 3. Фоновые исходные знания.
СПОСОБЫ учебной деятельности	1. Репродуктивные. 2. Проблемно-творческие. 3. Исследовательско-познавательные действия. 4. Переход от внешних предметных действий к внутренним умственным действиям.
ПРОДУКТ учебной деятельности	1. Структурированные знания. 2. Умение решать научные и профессиональные задачи. 3. Внутренние новообразования: формирование теоретического мышления. 4. Накопление индивидуального опыта через усвоение общественно-исторического опыта человечества.
РЕЗУЛЬТАТ учебной деятельности	1. Потребность продолжать учение, интерес, удовлетворенность от учебы. 2. Нежелание учиться, отрицательное отношение к школе, избегание учебы, непосещение занятий, уход из школы, вуза.
ВНЕШНЯЯ СТРУКТУРА учебной деятельности	1. Учебная мотивация. 2. Учебная ситуация: — учебная задача; — решение задачи посредством учебных действий. 3. Контроль преподавателя. 4. Оценка преподавателя.
Учебные задачи	1. Цель, требования задачи. 2. Исходные условия предмета задачи: отношения между объектами. 3. Модель требуемого состояния предмета задачи. 4. Оператор задачи (совокупность тех действий, которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение).
Действия и операции	1. Общие (логические приемы и психологические умения) и специфические (предметные) действия. 2. Действия целеполагания. 3. Действия программирования. 4. Действия планирования. 5. Исполнительные действия: — вербальные; — материальные, практические; — мыслительно-логические; — перцептивные; — мнемические; — репродуктивные; — продуктивные; — преобразующие; — исследовательские. — исследовательско-воспроизводящие 6. Действия контроля (самоконтроля). 7. Действия оценки (самооценки)

выступают как *мотив,* в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность ученика, и одновременно выступают как цель деятельности учения. *Если познавательной потребности у ученика нет, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения какой то другой потребности. В последнем случае учение уже не является деятельностью, так как овладение знаниями само по себе не приводит к удовлетворению потребности субъекта, а служит лишь промежуточной целью.* Учение становится *действием,* реализующим другую деятельность; знания, являясь целью действия, не выполняют функции мотива, так как процесс учения побуждают не они, а то, ради чего ученик учится, что приводит к удовлетворению стоящей за этим потребности.

Независимо от того, на удовлетворение какой потребности направлено учение, — специфической для него или нет, оно всегда реализуется действием или цепью действий. Одна и та же деятельность может быть реализована с помощью разных действий и, наоборот, одно и то же действие может реализовать разные деятельности. Следовательно, действие имеет относительную самостоятельность.

При выполнении деятельности учения у индивида нет других целей, кроме усвоения социального опыта. Этим отличается учение от других видов ведущей деятельности.

Трудовая деятельность характеризуется тем, что она направлена на созидание каких-то продуктов, имеющих общественную значимость, нужных для людей. Что касается деятельности учения, ее продуктом является изменение самого человека. *Он изменяет самого себя, приобретая новые знания. Это и есть продукты его деятельности: новые познавательные возможности, новые практические действия.*

Учебная деятельность направлена на самого обучаемого как ее субъекта в плане совершенствования, развития, формирования его личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им общественного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности.

Своеобразие деятельности учения состоит в том, что ее продукт непосредственно не пополняет общественного богатства. Вторая существенная черта — это своеобразие потребности, которой отвечает учение. Учение направлено на удовлетворение познавательной потребности. Познавательная потребность, кроме учения, может реализоваться также в исследовательской деятельности. Учение — это один из видов деятельности, которые адекватны познавательной потребности. Но исследователь-

Схема 1

Статическая модель учения

1. Система мотивов (интересы, установки, ценностные ориентации, интересы, мировоззрение)

2. Система целей

Овладение знаниями, умениями, видами деятельности

3. Процесс

Конкретные виды деятельности

4. Условия и средства

Субъективные:
- обученность;
- здоровье;
- уровень умств.-псих. развития

Объективные:
- источники информации;
- педагог;
- ТСО

5. Результат (образование, воспитание, развитие)

Схема 2

Функциональная модель учения

Система мотивов

Условия, средства

Принятие требований педагога, постановка целей учения

Выбор значимых условий

Принятие норм, критериев оценки

Разработка программы ориентировочных, исполнительных и контрольных действий

Реализация программы

Контроль результатов действий

Оценивание результатов учебных действий

Принятие решения о коррекции

ская деятельность не только (а иногда и не столько) удовлетворение познавательной потребности, но и получение нового знания, которого раньше не было в социальном опыте. В силу этого исследовательская деятельность может быть рассмотрена как вид трудовой деятельности. В учебной деятельности, в отличие от деятельности исследовательской, человек начинает не с рассмотрения чувственно конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (исследователями) всеобщей внутренней основы этого многообразия. Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному.

Учебная деятельность носит общественный характер: по содержанию, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; по смыслу, ибо она общественно значима и общественно оцениваема; по форме, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам общения,и протекает в специальных общественных учреждениях, например, в школах, гимназиях, колледжах, институтах. Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью. Она имеет определенную структуру и содержание, особенности которых определяют специфику самой учебной деятельности.

Содержательный анализ учебной деятельности дан в коллективной монографии сотрудниками кафедры педагогики и педагогической психологии факультета МГУ. По определению И.И. Ильясова, деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. Психологическим содержанием, предметом учебной деятельности является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, в процессе чего развивается сам обучающийся.

Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность не тождественна усвоению — оно является ее основным содержанием и определяется строением и уровнем ее развития, в которую усвоение включено. Способ учебной деятельности — это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), где принцип ориентировки, перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этап-

ность этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности.

Средствами учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, являются:

— интеллектуальные действия, мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация и т. п.);
— знаковые языковые средства, в форме которых усваивается знание.

Способы учебной деятельности могут быть разнообразными: репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В.В. Давыдов).

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях наук и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности, успешность профессиональной деятельности, общения.

Главным продуктом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно, может оказаться (и часто оказывается) не сформированным даже у студентов, что влечет за собой тяжелые последствия для вузовского обучения. Поэтому существует особая проблема диагностики уровня мышления.

Внешняя структура учебной деятельности состоит из таких основных компонентов, как: 1) мотивация; 2) учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; 3) учебные действия; 4) контроль, переходящий в самоконтроль; 5) оценка, переходящая в самооценку. Описывая структурную организацию учебной деятельности в общем контексте теории Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, И.И. Ильясов отмечает: *«...учебные ситуации и задачи характеризуются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахожде-*

ния общих способов решения задач определенного класса. Учебные действия — это действия учащихся по получению и нахождению научных понятий и общих способов действий, а также по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач. Действия контроля направлены на сравнение результатов своих учебных действий с заданными образцами. Действия оценки фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач».

Мотивация как первый обязательный компонент учебной деятельности входит в структуру деятельности, может быть внутренней или внешней по отношению к ней, но всегда является внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности.

Эффективность учебного процесса прямым образом зависит от того, какие мотивы учащихся являются смыслообразующими. Наилучший случай, когда такими мотивами являются познавательные, что не всегда имеет место. Поэтому мотивы деятельности учения делятся на *внешние* и *внутренние.* Внешние мотивы не связаны с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью. В подобном случае учение служит учащемуся средством достижения других целей.

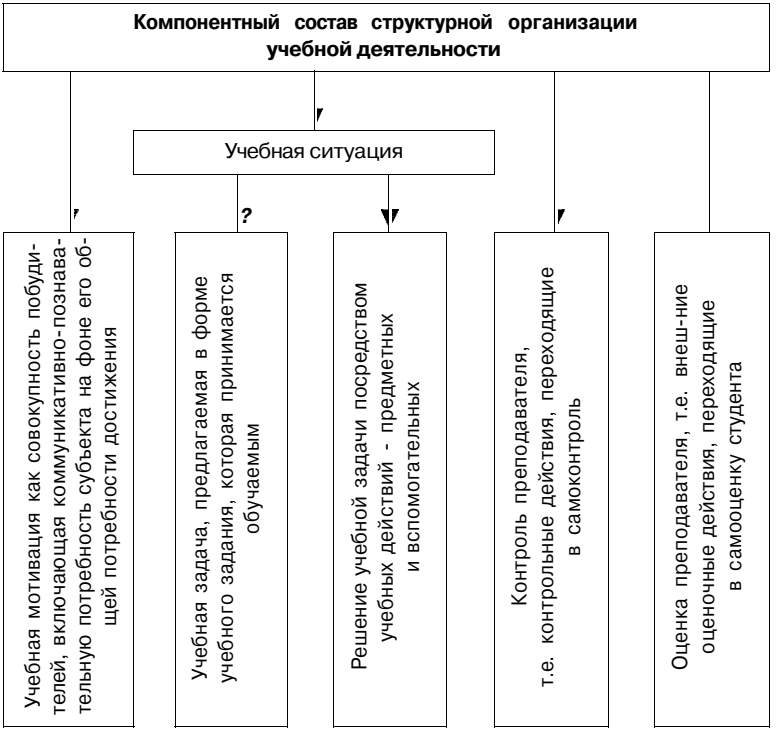
Цель учебной деятельности — получение знаний, никакой другой цели сама эта деятельность не позволяет достичь. Но если ученик не имеет потребности в этих знаниях, то достижение этой цели кажется бессмысленным, если это не удовлетворяет какой-то другой потребности, но уже не прямо, а опосредованно. Так, например, ученик учится потому, что хочет получить престижную профессию, и это является его конечной целью.

Итак, учение может иметь различный психологический смысл для ученика: а) отвечать познавательной потребности, которая и выступает в качестве мотива учения, т. е. в качестве «двигателя» его учебной деятельности; б) служить средством достижения других целей. В этом случае мотивом, заставляющим выполнять учебную деятельность, является эта другая цель.

Внешне деятельность всех учеников похожа; внутренне, психологически, она весьма разная. Это различие определяется, прежде всего, мотивами деятельности. Именно они определяют для человека смысл выполняемой им деятельности. Характер учебных мотивов является решающим звеном, когда речь идет о путях повышения эффективности учебной деятельности.

Формирование лишь познавательной мотивации по отношению к учебному предмету без учета **мотивационной** направленности личности может привести к своеобразному снобизму. Человек будет стремиться удовлетворять лишь свою потребность

Схема 3



в знаниях, не думая о своих обязанностях перед обществом. Вот почему учебно-познавательная мотивация всегда должна быть подчинена социальной. В конечном итоге ученик должен стремиться к познанию, чтобы быть полезным обществу.

3.2. Учебные задачи и учебные действия

Вторым по счету, но самым главным по сути компонентом структуры учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается обучающемуся: а) как определенное учебное задание, формулировка которого чрезвычайно существенна для решения и его результата; б) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебной процесс.

В работах С.Л. Рубинштейна понятие задачи получило широкую трактовку в соотнесении с понятием действие и в общем контексте целеполагания. Согласно С.Л. Рубинштейну, *«так на-*

зываемое произвольное действие человека — это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие — это более или менее сознательное решение задачи».

Учебная задача выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель. По А.Н. Леонтьеву, задача — это цель, данная в определенных условиях. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект.

Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия — предметные, контрольные и вспомогательные (такие, как обобщение, анализ, схематизация, подчеркивание, выписывание и т. д.). В структуре задачи обязательны два компонента: 1) предмет задачи в исходном состоянии; 2) модель требуемого состояния предмета задачи.

Состав задачи как «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование» представляется в форме исходного их состояния и «модели потребного будущего» (Н.А. Бернштейн, А.К. Анохин) как результата разрешения отношения между компонентами состава задачи.

Задача рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в котором четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. Она может быть найдена лишь на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречие, требующие поиска новых знаний, доказательства, преобразования, согласования.

В трактовке Л. М. Фридмана любая задача состоит из одних и тех же частей: 1) предметная область — класс фиксированных обозначенных объектов, о которых идет речь; 2) отношения, которые связыЕают эти объекты; 3) требование задачи — указание о цели решения задачи, то, что необходимо установить в

ходе решения; 4) оператор задачи — совокупность тех действий (операций), которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение. Способом решения задачи называется *«всякая процедура, которая при ее осуществлении решателем может обеспечить решение данной задачи»*. При решении задачи одним способом цель учащегося — найти правильный ответ; решая задачу несколькими способами, он стоит перед выбором наиболее краткого, экономичного решения, что требует актуализации многих теоретических знаний, известных способов и приемов и создания новых для данной ситуации. При этом накапливается определенный опыт применения знаний, что способствует развитию приемов логического поиска и в свою очередь развивает исследовательские способности учащегося. С понятием способа решения задачи А.Г. Балл связывает понятие процесса решения, отмечая, что при описании решения учитываются не только операции решателя сами по себе, но также временные и энергетические затраты на их осуществление.

Средства решения могут быть материальными (инструменты, машины), материализованными (тексты, схемы, формулы) и идеальными (знания, которые привлекаются решателем). В учебной задаче могут быть использованы все средства, но идеальные в вербальной форме являются ведущими.

Учебная задача является средством достижения учебных целей — усвоение определенного способа действия. Для достижения какой-либо учебной цели требуется некоторый набор задач, где каждая занимает отведенное ей место. В учебной деятельности одна и та же цель требует решения ряда задач, а одна и та же задача может служить для достижения нескольких целей. *«При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных»* (Е.И. Машбиц).

По мере выполнения учебных задач происходит изменение самого ученика.

Е.И. Машбиц сформулировал основные требования к проектированию учебных задач:

— учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности;
— учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предполагается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт действий учащихся, прямой продукт обучения.

Учебная задача дается в определенной учебной ситуации. *Учебная ситуация может быть конфликтной* (межличностная кон-

фликтная ситуация препятствует обучению) *и сотруднической, а по содержанию — проблемной либо нейтральной.* Проблемная ситуация задается ученику в форме вопросов: «почему?», «как?», «в чем причина, связь этих явлений?»

Задача возникает здесь как следствие проблемной ситуации: в результате ее анализа, но если ученик не принял, не понял, не заинтересовался проблемной ситуацией, она не может перерасти в задачу.

Вопросы типа «сколько», «где» часто ориентируют только на воспроизведение того, что хранится в памяти, что человек уже знает, и ответы на него не требуют специального рассуждения, решения.

Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек: 1) сам формулирует проблему (задачу); 2) сам находит ее решение; 3) решает и 4) самоконтролирует правильность этого решения

Чтобы учащиеся осознанно выполняли и контролировали свои действия, решая учебные задачи, они должны иметь четкие представления о задаче, ее структуре, средствах решения. Такие сведения они должны получать в виде стройной системы ориентировки от учителя.

Решение задачи, выполнение учебной деятельности возможно только на основе осуществления учебных действий и операций.

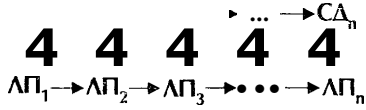
Все действия, входящие в деятельность учения, можно поделить на два класса: а) общие (неспецифические), б) специфические.

Общие виды познавательной деятельности (общие приемы) потому и называются общими, что они используются в разных областях, при работе с разными знаниями. К их числу относятся, например, умение планировать свою деятельность, умение контролировать выполнение любой деятельности и др. К общим видам познавательной деятельности относятся и все приемы логического мышления: они независимы от конкретного материала, хотя всегда выполняются с использованием каких-то предметных (специфических) знаний. К числу логических приемов относятся: *сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации* и др. К общим видам деятельности относятся и такие, как *умение запоминать, умение быть внимательными, умение наблюдать* и др. Условно их можно объединить в группу «психологических»: они изучаются в психологии.

Специфические действия отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний, Примерами специфических действий могут служить звуковой анализ, сложение и др.

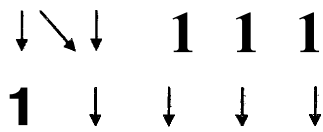
В учебном процессе рассмотренные нами виды познавательной деятельности (виды умений) функционируют не изолированно, а во взаимосвязи друг с другом. Как правило, полноценное усвоение новых знаний предполагает использование как специфических, так и логических действий. Поэтому при построении содержания обучения по предмету и определении последовательности его изучения необходимо учитывать связи и взаимоотношения по трем линиям: а) *предметные, специфические, знания;* б) *специфические виды деятельности;* в) *логические приемы мышления и входящие в них логические знания.* И хотя выделение компонентов, составляющих содержание обучения, условно, для удобства анализа их следует рассмотреть вначале по отдельности. Прежде всего необходимо установить логику предметных (специфических) знаний: построить модели логических связей между понятиями, закономерностями и т. д. Аналогичная работа должна быть проделана по отношению к специфическим видам деятельности и логическим приемам мышления. В результате получится три последовательности: *знания (З), специфические виды деятельности (СД), логические приемы мышления (ЛП).* Теперь они должны быть соотнесены между собой.

В принципе между знаниями *(З),* специфическими действиями *(СД)* и логическими приемами *(ЛП)* могут быть следующие отношения:

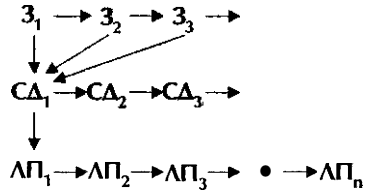


Это означает, что при усвоении каждого нового знания используется новый вид специфической деятельности, которая облекается в новую логическую форму.

Например, при усвоении первого понятия $(З_1)$ используется действие подведения $(ЛП_1)$, при усвоении второго понятия $(З_2)$ — сравнение $(ЛП_2)$ и т. д. Одновременно вводятся новые виды специфической деятельности.



В этом случае усваиваемое знание *($З_1$)* включается сразу в две (или несколько) специфические *($СД_1$ и $СД_2$)* деятельности, каждая из которых связана с новым логическим приемом мышления *($ЛП_1$ и $ЛП_2$).* Например, усвоить некое учебно-научное понятие можно и с помощью подведения под понятие, и с помощью сравнения.



В этом случае одна и та же специфическая деятельность, один и тот же логический прием используются для усвоения ряда предметных знаний. Так, например, действие подведения под понятие можно использовать при усвоении всех понятий, входящих в содержание обучения, если, разумеется, не требуется формирования других видов деятельности. Три указанные последовательности не равнозначны по эффективности. В первом случае обучаемый последовательно обогащается не только знаниями, но и общими, и специфическими приемами их использования. Во втором случае обучаемый, приступая к изучению предмета, получает максимально возможное число новых видов познавательной деятельности. Знаний он приобрел мало, но его познавательные возможности существенно увеличились, что, очевидно, положительно скажется на изучении последующих разделов предмета. Кроме того, усвоение введенных знаний характеризуется многосторонностью, возможностью использования их при решении различного вида задач. В третьем случае обучаемый получил уже много знаний, но глубина усвоения их незначительна: все они могут быть использованы лишь в одном виде деятельности — для решения одного класса задач.

Итак, познавательная деятельность — это не что-то аморфное, а всегда система определенных действий **и** входящих в **них знаний.** Это означает, что познавательную деятельность сле-

дует формировать в строго определенном порядке, считаясь с содержанием слагающих ее действий.

Умение учиться состоит из познавательных действий, которые ранее необходимо было усвоить, приобрести. После этого они используются как средства усвоения новых действий. Так, например, логические приемы мышления вначале должны быть усвоены как специальные предметы усвоения, т. е. войти в состав первой группы действий учения. В дальнейшем логические приемы мышления выступают как познавательные средства, необходимые для успешного усвоения любых учебных предметов, любых умений. Разумеется, усвоенные познавательные действия используются не только в качестве средств усвоения. Они могут быть в дальнейшем средствами трудовой деятельности, использоваться человеком при открытии новых явлений и т.д. Так, логические приемы мышления человек использует в течение всей жизни, при выполнении всех видов деятельности. Больше того, не все усвоенные действия становятся средствами усвоения, т. е. входят в состав деятельности учения. Некоторые из них усваиваются специально, например, для труда.

Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня. К *исполнительным учебным действиям* первого уровня И.И. Ильясов относит:

а) действия уяснения содержания учебного материала;

б) действия обработки учебного материала.

Кроме исполнительных действий по уяснению и обработке материала, параллельно с ними протекают *контрольные действия,* характер и состав которых зависят от тех же условий, что и состав исполнительных действий (источник и форма получения учебной информации). Наряду с мыслительными, в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции, репродуктивные (исполнительские, шаблонные) и продуктивные (направлены на создание нового) действия.

Согласно А.Н. Леонтьеву, операции — это способы действия, отвечающие определенным условиям, в которых дана его цель. Сознательное целенаправленное действие в обучении, многократно повторяясь, включаясь в другие, более сложные действия, постепенно перестает быть объектом сознательного контроля обучающегося, становясь способом выполнения этого более сложного действия. Это так называемые (А.Н. Леонтьев) сознательные операции, бывшие сознательные действия, превращенные в операции. При этом управление операциями осуществляется, по Н.А. Бернштейну, фоновыми его уровнями. *«Процесс переключения технических компонентов движения в низовые, фоно-*

вые условия есть то, что называется обычно автоматизацией движений в процессе выработки новых двигательных навыков и что неизбежно связано с переключением на другие афферентации и разгрузкой активного внимания». Отметим, что переход с уровня действия на операции есть основа технологизации обучения.

Наряду с сознательными операциями, в деятельности существуют операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия. Они возникли в результате «прилаживания» (А.Н. Леонтьев) к определенным условиям жизнедеятельности. А.Н. Леонтьев иллюстрирует эти операции примерами языкового развития ребенка — его интуитивным «прилаживанием» способов грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. Они могут быть результатом либо интериоризированных внешних предметных сознательных действий (Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин), возникающих в развитии или обучении, либо представлять операциональную сторону психических процессов: мышления, памяти, восприятия.

Учебные действия могут рассматриваться с разных точек зрения, с разных позиций: с субъективно-деятельностной, с предметно-целевой; с точки зрения отношения к предмету деятельности (основное или вспомогательное действие); с позиции внутренних или внешних действий; с дифференциации внутренних умственных, интеллектуальных действий, по психическим процессам; с позиции доминирования продуктивности (репродуктивности) и т.д.

В учении прежде всего выделяются *действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия; действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки).* Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его.

Теоретические знания как предмет учебной деятельности усваиваются, по В.В. Давыдову, посредством *исследовательско-воспроизводящих действий,* направленных на содержательное обобщение, и служат для учащегося способом *«открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления, внутреннего единства этого целого».*

В учебной деятельности по критерию продуктивности и репродуктивности могут быть выделены три группы действий. Действия, которые по их функциональному назначению выполня-

ются по заданным параметрам, заданным способом, всегда *репродуктивны*, например, исполнительские; направленные на создание нового, например, целеобразования, *продуктивны*. Промежуточную группу составляют действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми, и другими (например, действия контроля).

Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, осуществляются ли они:

1) — по заданным учителем программам, критериям, способам;
   — уже ранее отработанным, шаблонизированным, стереотипизированным способом

или 2) по самостоятельно формируемым критериям, собственным программам, новыми способами, новым сочетанием средств.

В соотнесенности с психической деятельностью обучающегося выделяют, как отмечалось выше, *мыслительные, перцептивные, мнетические действия, интеллектуальные действия*.

Каждое из этих действий распадается на более мелкие (в определенных условиях — операции). Так, мыслительные действия (или логические) включают, прежде всего, сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию и др. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию и т. д., мнемические — запечатление, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию и т.д. Другими словами, каждое сложное учебное действие, предполагающее интеллектуальные действия, означает включение большого количества часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они не дифференцированы в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

Для преподавателя представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у обучаемых. Фактически речь идет о том, чтобы научить учащихся учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению.

Важными компонентами учебной деятельности являются контроль и оценка достигнутых результатов обучения. Контроль предполагает как бы три звена: 1) модель потребного, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении и коррекции действия. Все эти три звена и есть структура внутреннего конт-

роля субъекта деятельности за ее реализацией. Каждое звено деятельности, каждое ее действие внутренне контролируется по многочисленным каналам, «петлям» обратной связи. Именно это позволяет говорить, вслед за И.П. Павловым, о человеке как о саморегулируемой, самообучающейся, самосовершенствующейся машине.

Формирование собственного внутреннего контроля или, точнее, самоконтроля происходит как поэтапный переход. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного. Учитель как бы создает общую программу такого контроля, который будет основой самоконтроля.

П.П. Блонским были рассмотрены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала: **первая стадия** характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать; **вторая — стадия «полного самоконтроля»,** на которой учащийся прове-

Таблица 3

Уровни становления слухового контроля

Уровни	Отношение к ошибке	Механизм слухового контроля	Характер вербальной реакции говорящего на ошибочное действие
I	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Нет сличения речевого действия с программой его выполнения	Медленное, произвольно анализируемое выполнение требуемого речевого действия после указания на характер его выполнения (необходим внешний контроль со стороны преподавателя)
II	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Есть сличение по произвольно осознаваемой схеме выполнения программ	Немедленное, правильное выполнение действия, но после указания со стороны на ошибку (необходим внешний контроль)
III	Ошибку исправляет сам, но с отставанием времени	Есть сличение, но ошибка осознается в контексте, т. е. после звучания целого — нет текущего слежения	Немедленное, повторное выполнение действия с исправлением допущенной ошибки (включается самоконтроль)
IV	Текущее, немедленное исправление ошибки	Ошибка исправляется по ходу выполнения артикуляционной — слоговой программы	Немедленное, текущее исправление допущенной ошибки в ходе выполнения речевого действия (полное проявление самоконтроля)

ряет полноту репродукции усвоенного материала и правильность репродукции; третья характеризуется П.П. Блонским как стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам; и четвертая характеризуется отсутствием видимого самоконтроля, контроль осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет. Например, формирование слухового самоконтроля при обучении иностранному разговорному языку представлено в табл. 3.

В.Я. Ляудис считает, что учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают *социальные взаимодействия учащихся с преподавателями и между собой.* Характер этих взаимодействий, в свою очередь, зависит от форм сотрудничества преподавателя с учащимися.

Совместная учебная деятельность — это некоторая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые *по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения,* которое и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию индивидуальной деятельности всех участников.

Центральное место В.Я. Ляудис отводит совместной продуктивной деятельности (СПД), возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как «единицу анализа становления личности в процессе учения».

Система совместной деятельности может быть признана нормальной, когда взаимосвязаны между собой все ее компоненты: отношение учащихся между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебная деятельность,

Личностно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию (и управление) учебной деятельностью обучающихся, означает переориентацию общего процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т. д.). Естественно, что при личностно-деятельностном подходе педагогу предстоит определить номенклатуру учебных задач и действий, их иерархию, форму предъявления и организовать выполнение этих действий обучаемыми при условии овладения ими ориентировочной основой и алгоритмом выполнения этих действий.

В связи с тем, что всякая деятельность, и учебная также, предпосылается потребностью, то для учителя, преподавателя, реализующего личностно-деятельностный подход, основным и первостепенным вопросом является формирование не только ком-

муникативной и учебно-познавательной потребности учеников, студентов в общении с ним, но и их собственной учебной потребности в выработке ими обобщенных способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, в формировании более совершенных умений во всех видах изучаемой деятельности.

Само обучение и педагогическое общение в условиях личностно-деятельностного подхода должно, таким образом, реализоваться по схеме $S_1 < S_2$, где S_1 — это учитель, преподаватель. Это человек, вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как к партнеру, информативная для обучающихся содержательная личность, интересный собеседник. S_2 — это ученик, студент, общение с которым рассматривается учителем, преподавателем как сотрудничество в решении учебных задач, при его организующей, координирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей реакциях.

Здесь же должно быть организовано учебное сотрудничество и самих обучающихся в решении учебных задач, чтобы формировался коллективный субъект и реализовался принцип коллективной коммуникативности обучения.

Рассматривая уровни строения учебной деятельности с позиции выделения в ней действий и операций, можно выделить в **функциональной структуре деятельности ориентировочный, исполнительный и контрольно-коррекционный компоненты.** Наиболее существенное значение имеет ориентировочный компонент, составляющий психологическую основу учебной деятельности. Ориентировочная деятельность выполняет двоякую функцию: «строит» ориентировочный образ и ориентирует на его основе предметную деятельность как умение, дающее субъекту учебной деятельности самостоятельно действовать с новым учебным материалом. При этом развивающий эффект обучения заключен, по мнению П.Я. Гальперина, в том, что деятельность учения формирует новый способ ориентировки учащегося, отражающий объекты в новой всеобщей форме бытия, — формирует «оперативные» схемы мышления. Таким образом, содержание и формы организуемой в процессе учения ориентировки составляют лишь одну сторону усваиваемой деятельности. Другую ее сторону представляет превращение деятельности из совместной, внешней и развернутой в деятельность индивидуальную, внутреннюю, свернутую. Процесс интериоризации деятельности во внутренний план, «умственную деятельность» — главное звено в механизме усвоения. Механизм усвоения и развития — центральные моменты деятельностной теории учения.

Процесс усвоения как предметная деятельность индивида характеризуется следующими моментами:

— во-первых, это процесс, воспроизводящий общественно выработанные виды и способы деятельности в конкретно-исторических нормативах. Поэтому при организации обучения необходимо предварительно выделить: вид предметной деятельности, подлежащей усвоению, и учебную задачу, в которой она должна реализовать себя; выделить и фиксировать нормативы усваиваемой деятельности (параметры и показатели по каждому из них); организовать ситуацию, в которой учащийся мог бы принять эту учебную задачу;
— во-вторых, обучение есть совместная деятельность обучающего и обучаемого. Первый организует ориентировочную деятельность учащегося по исследованию объекта, ориентировку в нем, осуществляет контроль за процессом решения задачи и его коррекцию. Обучаемый выполняет деятельность в соответствии с той схемой, которая им выделена, открывая логику предметных отношений деятельности;
— в-третьих, **усвоение есть деятельность, последовательно меняющая характеристики, сначала она выступает в материальной, внешней, развернутой форме, а потом через ряд промежуточных этапов превращается во внутреннюю, свернутую, автоматизированную форму.** В соответствии с этим должна быть намечена программа усвоения (этапы) — формы действия и другие характеристики, которые оно приобретает на каждом из параметров. П.Я. Гальперин выделяет следующие этапы этого процесса: материальная (материализованная) форма действия, форма речевого действия вслух, речевая форма («про себя»), форма внутренней речи («умственная»).

В процессе усвоения выделяют два аспекта: организация ориентировочной деятельности учащегося, определяющей содержание и способ его ориентировки, и интериоризация действия, в котором ориентировка формируется как мысль.

3.3. Психологические факторы, влияющие на процесс обучения

Чтобы успешно вести обучение, педагог должен представлять себе основные характеристики обучаемого — его способность воспринимать материал, запоминать, перерабатывать, использовать его при решении различных задач.

Чему бы ни учить и каким бы способом ни учить, мы прежде всего обращаемся к органам чувств студента, являющимся его «окнами в мир». «В интеллекте нет ничего, чтобы не прошло предварительно через органы чувств». Слушает ли студент лек-

цию или читает, наблюдает ли за действиями экспериментатора во время лабораторных занятий — прежде всего включаются в работу его ощущения и восприятие и только затем — запоминание, установление ассоциаций, осмысление, творческая переработка и т. д.

Психологическую формулу успешного обучения можно охарактеризовать М + 4П + С, где М — мотивация, 1П — прием (либо поиск) информации, 2П — понять информацию, ЗП — помнить, 4П — применять информацию, С — систематичность занятий. Мотивация — побудительные силы, движущие ученика к цели обучения. В качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представленния, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность (Л.И. Божович).

Понятие мотивации включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, идеалы и т. д., которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность (Е.В. Шорохова). В структуре мотивации можно выделить четыре компонента:

— удовольствие от самой деятельности;
— значимость для личности непосредственного результата деятельности;
— мотивирующая сила вознаграждения за деятельность;
— принуждающее давление на личность (Б.И. Додонов).

Мотивы могут быть внешние и внутренние. К ***внешним мотивам*** относятся: наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и т.д. Все они внешние по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения в этих случаях служат лишь средством для достижения других основных целей (избегания неприятного, достижения общественных или личных успехов, выгоды, карьеры, удовлетворения честолюбия). Сама цель — учение — при таких ситуациях может быть безразличной или даже отталкивающей, а учение носит часто вынужденный характер.

К *внутренним мотивам* относят такие, которые побуждают человека к учению как к своей цели (интерес к самим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность в активной и новой информации).

Развитие познавательного интереса проходит три основных этапа: *ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны, неопределенности* и т.д.; *устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности; включение познавательных интересов в общую направленность*

личности, в систему ее жизненных целей и планов. Как весьма эффективное средство активизации познавательной деятельности студентов следует особо отметить новизну методов обучения, вовлеченность студентов в ее экспериментальную форму.

Познавательная мотивация выступает не столько проявлением устойчивой личностной черты, сколько отражением заданных условий деятельности; это открывает возможности для ее формирования посредством специально организованных дидактических воздействий. Познавательная мотивация возникает в проблемной ситуации, что показывает ее не только внутреннюю, но и внешнюю обусловленность, поэтому для активации познавательной мотивации полезно применение в подготовке специалистов форм и методов активного обучения, в которых реализован принцип проблемного образования.

Возникновение и развитие познавательной мотивации во многом обусловлено типом взаимодействия и общения преподавателя и студентов, а также студентов между собой.

Развитие познавательной мотивации студентов во многом зависит от педагогического мастерства преподавателя, его умения правильно организовать деятельность студентов, побуждать их к развитию познавательной мотивации.

Правильное понимание мотивации служит необходимой предпосылкой продуктивной работы преподавателя. Опытный преподаватель целенаправленно развивает и углубляет познавательный интерес студентов к изучаемому предмету. При формировании у студентов специфической мотивации, которая проявляется в решении мыслительных задач, рекомендуется исходить из той простой истины, что знания, подлежащие усвоению, не могут быть переданы в готовом виде, путем простого сообщения или показа. Они могут быть усвоены только в результате выполнения определенных действий.

Прием информации осуществляется посредством органов чувств человека, включаются в работу его ощущения и восприятие и только затем опознание, запоминание, установление ассоциаций, осмысление.

Совершенно необходимым, хотя и не достаточным условием того, чтобы информация была воспринята, является приход к тем органам чувств достаточно интенсивных, четких, не искаженных сигналов, соответствующих характеристикам органов чувств, особенностям человеческого восприятия. К сожалению, преподаватели не всегда помнят об этом, нередко лекции читаются без учета акустики или остроты зрения студен-

тов, находящихся в глубине аудитории, в случае применения таблиц и рисунков.

Острота зрения в большой степени определяется структурными морфологическими особенностями зрительного анализатора. Однако в некоторых пределах воздействие на остроту зрения учащегося находится во власти педагога. Исследования зависимости остроты зрения от освещенности и контраста показали, что с увеличением яркости фона растет острота зрения. При уменьшении контрастности между рассматриваемыми объектами и фоном, на котором они находятся, острота зрения снижается.

Именно в результате ограниченности остроты зрения человека в больших аудиториях таблицы не срабатывают: они слишком мелки. Величина букв на доске играет немаловажную роль. Так, эксперименты показали, что если учащиеся находятся от доски на расстоянии в 3 метра для конформного зрения величина букв на доске должна быть не менее 2 см, а при *расстоянии 6–7 метров буквы должны быть уже 5 см.* Чтобы установить размер букв, которыми нужно писать на доске в данной аудитории, можно измерить длину аудитории шагами и разделить это число шагов: женщине — на 4, а мужчине на 3, то есть буква высотой в 1 см будет видна на расстоянии 4 женских или 3 мужских шагов.

Американские психологи определили, что *лучше всего запоминается информация, расположенная на доске в правом верхнем углу.* Ей принадлежит 33% нашего внимания. Затем идут левый верхний угол доски (28%), правый нижний (23%) и левый нижний углы (16%) (см. схему 4).

Схема 4

28%	33%
16%	23%

Восприятие читаемой информации зависит от удобочитаемости текста, от расположения его на странице (например, текст, напечатанный в узкий столбик, считывается медленнее, чем тот же текст, напечатанный более широким планом), цвета бумаги, способа печати, цветового фона.

Наиболее удобочитаем черный шрифт на белом фоне, затем черный набор на всех цветных планшетках, неудобочитаем желтый на белом фоне.

При подборе цвета в компьютерных программах для дисплея с цветным экраном важно знать, как *цвет влияет на психику и восприятие информации.* По мнению специалистов, к взаимодополняющим цветам относятся три пары: красный—зеленый, желтый—фиолетовый, синий—оранжевый. При таком сочетании цветов не возникает новых оттенков, а происходит лишь взаимное повышение насыщенности и яркости. Например, красные буквы выглядят более насыщенными на зеленом фоне, а зеленые на красном. Цветовой контраст усилится, если очертить буквы черным контуром, но ослабнет, если их очертить белым контуром. Зеленый, голубой цвета успокаивают сангвиника и холерика, клонят ко сну флегматика, располагают к замкнутости меланхолика, т. е. цвет оказывает воздействие на психическое самочувствие. Красный и алый цвета действуют возбуждающе на все типы центральной нервной системы.

Выделение шрифта другим цветом при чтении текста способствует закреплению материала в долговременной памяти. Чем короче, компактнее и выразительнее текст, тем больше шансов на то, что его прочтут и запомнят.

Комбинированное воздействие визуальной и аудиоинформации дает наилучшие результаты. Так, исследования показали, что человек запоминает 15% информации, получаемой им в речевой форме, и 25% — в зрительной, если же оба эти способа передачи информации используются одновременно, он может воспринять до 65% содержания этой информации. Отсюда вытекает роль аудио-визуальных средств обучения (кино, телевизор, компьютерные видеосюжеты в сопровождении речи и музыки). Психолог Б.Г. Ананьев подчеркивает, что через зрительную систему восприятие идет на трех уровнях: ощущение, восприятие и представление, а через слуховую систему — на одном уровне, на уровне представления. Это значит, что при чтении информация воспринимается лучше, чем со слуха. 20% поступающей слуховой информации может потеряться, так как мысли текут в 8—10 раз быстрее, чем речь, есть отвлекающие факторы (реакция на внешние раздражители). К тому же через каждые 5—10 секунд мозг «отключается» на доли секунды от приема информации. Именно поэтому требуется повторение одной и той же информации разными способами и лексическими средствами.

Для восприятия информации важен тип мыслительной деятельности. По данным нейропсихологов, 48% людей мыслят

логическим путем и 52% — образным. 24% логически мыслящих людей переходят к образному мышлению и 26% образно мыслящих людей переходят к логическому мышлению. Одному легче запомнить номера телефонов, другому — теорему, третьему — хронологию исторических событий. Большинство психологов считают, что сохранение того или иного материала в памяти человека тесно связано с характером восприятия мира, с типом мышления. Условно логически мыслящих людей можно разделить на две категории: одни мыслят теоретически, другие — эмпирически. Четко характер мышления человека проявляется в том, как сохраняет материал его логическая память.

В психологическом эксперименте у школьников и студентов определяли тип мышления и просили прочесть и запомнить учебные тексты, составленные по следующей схеме:

1. Проблема — 2. Гипотеза — 3. Уточнение гипотезы — 4. Определение понятия — 5. Пример — 6. Пример — 7. Вывод из примера — 8. Новая формулировка гипотезы — 9. Подтверждение гипотезы — 10. Вывод.

Сразу после чтения текста просили повторить то, что запомнилось. Уже при таком непосредственном воспроизведении материал, удержавшийся в памяти «теоретиков», был переработан: факты расположены «по полочкам», весь материал мысленно разделен на существенное и несущественное, установлены содержательные СЕЯЗИ между отдельными частями текста. «Теоретики» лучше всего воспроизводили блоки 1, 2, 4, 8, 9, 10.

У «практиков», как правило, выделено формально общее, но они лучше всего воспроизводят факты, причем принимают их в данном готовом виде, без попыток выяснить причинную связь между ними. Весь текст «практики» запоминают по частям, лучше всего остаются в памяти блоки 1, 3, 5, 6, 7, 9. В ходе экспериментов исследовали, что сохраняется в памяти «теоретиков» и «практиков» после перерыва в несколько дней, через несколько недель, и наконец, через 20 месяцев. *«Теоретики» лучше всего помнят абстрактный материал, он сохраняется даже через 20 месяцев.* Интересно, что когда испытуемым задавались наводящие вопросы, «теоретики» даже после столь большого перерыва связно воспроизводили почти полный объем текста. У *«практиков» в памяти остались только конкретные факты и их описания.* Сам текст, если и воспроизводился, то только отрывочно. После наводящих вопросов «практикам» удается восстановить гораздо меньший объем текста, чем «теоретикам». Такого рода эксперименты демонстрируют заметное *преимущество теоретического типа мышления.* Психологи счи-

тают, что именно такое мышление следует развивать при обучении школьников и студентов.

И если русская система образования преимущественно строится на запоминании различных фактов, концепций, то следует позаимствовать из американской системы направленность на анализ, критический разбор информации и выработку учащимися собственных выводов.

Восприятие — активный процесс, связанный с выдвижением гипотез. Разные люди могут увидеть разное, даже рассматривая один и тот же объект. Это относится к слуховому восприятию и к восприятию речи. То, что видит или слышит человек, определяется не целиком тем, что ему показали, или тем, что ему сказали. Существенно влияет на восприятие то, чего ждет человек, осуществляемый им вероятностный прогноз.

Если перед показом учебного рисунка внимание не привлечено к тому, что на этом рисунке существенно, учащийся может просматривать изображение так, что увидит и запомнит как раз не то, ради чего педагог показал данный рисунок.

Вопрос о времени экспонирования таблиц, схем, чертежей, рисунков на экране во время лекции подчас бывает очень острым: естественно желание сократить его до минимума, но недопустимо такое сокращение времени, при котором учащийся не успевает рассмотреть предлагаемый материал и проделать с ним мысленно необходимые операции, например, сравнение частей, выделение главного.

Восприятие материала зависит от готовности восприятия его определенным образом, от ожиданий воспринимающего. Но вот названы совершенно новый для слушателей термин или незнакомая фамилия. В аудитории возникает шум, лектора просят повторить, сказать по буквам, написать на доске — возникает непредвиденная задержка. В худшем случае аудитория молчит, но в тетрадях студентов появляются неправильные записи.

Это объясняется тем, что *восприятие зависит не только от сигналов, пришедших в мозг от рецепторов, но и от того, чего ждет субъект, осуществляющий вероятностный прогноз. Чем меньше слушатель ждет того или иного сигнала, тем большая четкость требуется от этого сигнала, чтобы он был принят неискаженным.* Влияние ожидания, вероятностного прогнозирования на восприятие сказывается не только тем, как человек расслышал слово, но и более высоким уровнем восприятия смысла речи. Слушатель может не только не расслышать того, что было сказано, но и услышать не то, что было сказано.

После одной и той же лекции студенты могут уверять, что преподаватель о чем-то вовсе не упоминал, хотя магнитофонная

запись свидетельствует об ошибочности их мнения. Записи студентов, которые они ведут на лекциях, — не стенограмма. Составляемые ими конспекты в значительной степени являются записью их мыслей по поводу того, что говорит лектор. Между тем, студенты уверены, что это и было сказано лектором.

Понимание информации протекает успешнее, если информация предъявлялась педагогом в четкой логической последовательности, теоретические положения иллюстрировались конкретными примерами, излагался учебный материал на доступном уровне с учетом имеющихся знаний и уровня развития мышления учеников.

Например, чтобы усвоить понятия теории множеств, для детей 7—8 лет нужно преподнести эти понятия в предметно-действенной форме (на языке предметов и действий), подросткам — в форме конкретных операций над математическими объектами (на языке образов и операций), для студентов же достаточно речевой и символической форм сообщения соответствующих сведений.

Что значит с психологической точки зрения понимание некоторого содержания? Один (самый простой) вариант ответа: понимать — значит, суметь воспроизвести, выполнить. Это простой объективированный психологический критерий понимания, но он, однако, не исчерпывает всей сложности проблемы.

Оказывается, можно нечто знать, но не понимать. Понимание соотнесено с сознанием. Понимать нечто — значит, осознавать это на себе.

Универсальный компонент любого учения — заучивание: совокупность действий обучающегося, направленных на овладение учебным материалом.

Первое условие заучивания можно сформулировать так: то, что необходимо узнать и усвоить, должно быть *выделено человеком из всех остальных воспринимаемых сторон внешнего и внутреннего мира. Мало смотреть — надо увидеть, мало слушать — надо услышать.*

Проявление личности человека в отборе, переработке и использовании определенных сведений психологи называют *установками.*

В исследованиях было показано, что установка, т. е. готовность к событию, определяет сроки, прочность и характер запоминания. Учение с установкой «до экзамена» сохраняет знания лишь до выхода их экзаменационной аудитории, с установкой на приблизительное заучивание дает приблизительные знания. *Восприятие информации без установки на заучивание часто вообще не дает никаких знаний.*

Результаты учения определяются не только субъективными факторами (отношение к предмету), но и объективными (свойствами самого заучиваемого материала):

— *содержание учебного материала.* Предметом заучивания могут быть фактические сведения, понятия, умения или навыки. От того, какой тип материала является предметом заучивания, в решающей степени зависят характер и методы обучения;

— *форма учебного материала.* Она может быть жизненной, когда обучение осуществляют на реальных предметах или видах деятельности, и дидактической, когда обучение осуществляется на специально препарированных и схематизированных ученых объектах и задачах. Она может быть *предметной, образной, речевой и символической.* Эффективность избранной формы изложения зависит от двух факторов: 1) от того, соответствует ли он характеру заучиваемого материала, *2)* насколько учащиеся владеют данным языком и насколько он соответствует их мышлению, например, детям нужно преподнести понятия в предметно-действенной форме;

— *трудность учебного материала,* влияющая на эффективность заучивания, его быстроту и правильность. Трудность заучивания нового учебного материала при прочих равных условиях зависит от его связи с имеющимся у ученика опытом, знаниями и умениями. *Чем больше таких связей, тем материал легче для заучивания,* и наоборот (при прочих равных условиях);

— *значение, важность учебного материала.* Определенные сведения или действия могут быть важны сами по себе или для усвоения последующего материала. Они могут быть важны для решения задач, с которыми затем встретится учащийся. Наконец, они могут быть важны для формирования поведения или определенных черт личности. Значение некоторого материала может быть *гностическим (познавательным), практическим (деловым), этическим (нравственным), эстетическим (художественным), социальным (общественным), воспитательным (педагогическим).*

Следует подчеркнуть, что одного объективного значения учебного материала самого по себе для успешного заучивания еще недостаточно. Для этого он должен обрести *значимость для самого учащегося, т. е. отвечать его потребностям и интересам;*

— *осмысленность.* Наблюдения и эксперименты свидетельствуют, что осмысленный материал заучивается быстрее, с меньшим числом ошибок, длительнее и полнее сохраняется. *Ос-*

мысленность зависит от того, имеются ли в арсенале обучающегося понятия и действия, необходимые, чтобы понять элементы учебного материала и установить связи между ними. Кроме того, осмысленность может иметь разные степени: от смутного понимания, что «нечто называется чем-то», до отчетливой реконструкции всех полученных сведений. Сама осмысленность и ее степень зависят от существенных связей между новым учебным материалом и уже имеющимися знаниями, понятиями ученика.

Заучивание любого материала облегчается по мере повышения ***структурности, т. е. логических, семантических и синтаксических связей его частей.*** Чем больше в материале таких связей нового со старым, тем теснее связь каждой последующей части с предыдущей, тем легче заучивание. Недаром одним из принципов обучения является принцип последовательности и систематичности. Трудности возникают и тогда, когда связи не выделены четко, а замаскированы в фактическом и описательном материале. Некоторую роль играет также ***расположение частей материала.***

Седьмой фактор, влияющий на заучивание учебного материала, — его ***объем,*** т. е. количество входящих в него отдельных элементов. Измерить число элементов учебного материала еще недостаточно: ведь учащийся заучивает не то, что написано в учебнике, а то, что у него получается в результате мыслительной переработки текста и выражения этих результатов в терминах своего опыта. Объем осмысленного учебного материала можно измерить только косвенно числом новых понятий или действий, которые требуется усвоить, связей, которые в нем устанавливаются, или числом суждений, которые он содержит.

Следует упомянуть еще один фактор заучивания — *эмоциональные* ***особенности учебного материала: привлекательность материала, его способность вызывать определенные чувства и переживания.*** Как показывают исследования, материал, вызывающий сильные положительные чувства, заучивается легче, чем безразличный и скучный.

Ход научения регулируется на основе *обратной связи, т. е.* ***непрерывного или периодического контроля и учета текущих*** *результатов.* При обучении основным средством такого контроля являются ответы и действия учащихся, степень их правильности, число ошибок. Эффективность управления учебной деятельностью в значительной мере зависит от способов и форм осуществления: 1) поисков учащимися правильного ответа и действий; 2) сигнализации о допущенных ошибках; 3) их исправления; 4) реакции педагога на ошибки.

Для активизации познавательных процессов памяти, внимания, мышления важно:

— обеспечить проведение занятий в условиях, соответствующих санитарно-гигиеническим требованиям (без этого уровень активности основных психических процессов не может быть высоким). Сюда же относится необходимость соблюдения студентами режима дня, питания, отдыха, движения;

— давать учебную информацию с достаточно высокой избыточностью, что уменьшает возможность ее искажения при передаче и восприятии;

— соблюдать при использовании средств наглядности норм яркости, освещенности, контрастности, величины изображения в зависимости от размеров аудитории, стремиться к оптимальному уровню сложности языка учебного сообщения;

— полностью использовать возможности устной речи, как средства управления вниманием и восприятием. Громкость, тембр и темп речи, интонации, паузы являются сильными ориентирами для слушателя в содержательной стороне сообщения;

— учитывать возможность прямого управления восприятия (в случае затруднения понимания нужно специально обращать внимание на наиболее важные положения, важно показывать, на какую часть таблицы, диаграммы, графика нужно смотреть, и что именно надо увидеть, чтобы не возникло смысловых барьеров);

— в умеренных пределах разнообразить изложение. Использовать приемы поддержания и возвращения внимания;

— учитывать эмоциональный фактор, за счет которого производительность интеллектуального труда значительно возрастает;

— уделять внимание повторению и дальнейшей разработке уже известной информации;

— использовать наглядность, графики, схемы как опорный материал для активизации восприятия и памяти;

— вводить проблемность, некоторую усложненность для активизации мышления;

— напомнить студентам о важности соблюдения режима дня, так как каждый «недоспанный» час против физиологической нормы снижает умственную работоспособность на 10—20%.

ГЛАВА 4

Психология обучающихся (школьника, студента)

4.1. Соотношение обучения и развития

Развитие — это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека.

Можно выделить **физическое развитие** (изменения роста, веса, силы, пропорций тела человека), **физиологическое развитие** (изменение функций организма в области сердечно-сосудистой, нервной систем, пищеварения, деторождения и пр.), **психическое развитие** (усложнение процессов отражения человеком действительности: ощущения, восприятия, память, мышление, чувства, воображения, а также более сложные психические образования: потребности, мотивы деятельности, способности, интересы, ценностные ориентации). **Социальное развитие** человека состоит в его постепенном вхождении в общество — в общественные, идеологические, экономические, производственные, правовые и другие отношения. Усвоив эти отношения **и** свои функции в них, человек становится членом общества. Венцом является **духовное развитие человека.** Оно означает осмысление им своего высокого предназначения в жизни, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию. Мерой духовного развития может быть степень ответственности человека за свое физическое, психическое, социальное развитие, за свою жизнь и жизнь других людей.

Способность к развитию — важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно происходит в процессе усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведений, присущих данному обществу на данном этапе развития.

Может показаться, что воспитание по отношению к развитию вторично. На самом деле их отношения сложнее, В процессе

воспитания человека идет его развитие, уровень которого затем влияет на воспитание, изменяет его. Более совершенное воспитание ускоряет темпы развития. На протяжении всей жизни человека воспитание и развитие взаимно обеспечивают друг друга.

Связь обучения и развития ребенка, человека является одной из центральных проблем педагогической психологии. При ее рассмотрении важно отметить, что: а) само развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев); б) развитие, особенно личностное, не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Общими характеристиками развития, по Л.И. Анциферовой, являются: необратимость, прогресс (регресс), неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения.

Любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития. К числу ранних психологических теорий относится *концепция рекапитуляции.* Американский психолог Ст. Холл считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. Так, например, даже развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное творчество в истории человечества. Теоретическая несостоятельность этой теории вскоре была понята, но идеи Холла оказали заметное влияние на детскую психологию через исследования его учеников А. Гезелла и Л. Термена. Гезелл разработал практическую систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста. Ввел метод лонгитюдиального продольного изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста, использовал близнецовый метод для анализа отношений между созреванием и научением. Гезелл сводил развитие к простому увеличению, приросту поведения, не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой. Он обратил внимание, что с возрастом происходит снижение темпа развития: чем моложе ребенок, тем быстрее происходят изменения в его поведении. Л. Термен ввел понятие коэффициента интеллектуальности и пытался доказать, что он остается постоянным на протяжении жизни.

Основоположник **теории конвергенции В.** Штерн считал, что и наследственная одаренность, и окружающая среда определяют законы детского развития, что **развитие есть результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни.** Штерн был сторонником концепции рекапитуляции, считал, что развитие психики ребенка повторяет историю развития человечества **и** культуры. Споры о том, какой из факторов — наследственность или среда — имеет решающее значение, не прекратились до сих пор **и** перенеслись в экспериментальную сферу. Так, английский психолог Айзенк считает, что интеллект на 20% определяется вниянием среды **и** 80% влиянием наследственности.

Американский психолог Вулвилл предложил ***четыре модели*** *влияния внешней среды и опыта на развитие поведения:* первая модель — *«больничная койка»* — ребенок **в** первые месяцы жизни находится под влиянием среды как беспомощный пациент; вторая модель — *«луна-парк»* — ребенок выбирает те развлечения, которые он хочет испытать, но он не может изменить их последующее влияние на себя; третья модель — *«соревнование пловцов»* — человек осуществляет свой путь по определенной «плавательной» дорожке фактически независимо от внешних стимулов (среда выступает как поддерживающий контекст для поведения человека); четвертая модель — *«теннисный матч»* — осуществляется постоянное взаимодействие между влиянием среды и человеком, подобно тому, как теннисист должен приспосабливаться к действиям своего противника **и** в то же время он влияет на поведение другого игрока способом отражения.

Существенным является вопрос о характере соотношения обучения и развития. Существуют разные точки зрения на решение этого вопроса:

— обучение и есть развитие (У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хотя природа научения понимается всеми по-разному;
— обучение — это только внешние условия созревания, развития, т.е. «обучение идет в хвосте развития» (В. Штерн);
— «мышление ребенка с необходимостью проходит все фазы и стадии развития, независимо от того, обучается ребенок или нет», т.е. развитие не зависит от обучения (Ж. Пиаже);
— «обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования» (Л.С. Выготский, Дж. Брунер), обучение, опережая развитие, стимулирует его и в то же время само опирается на актуальное развитие, обучение должно ориентироваться на завтрашний день детского развития.

Движущей силой психического развития человека является **противоречие** между достигнутым уровнем развития его знаний, навыков, способностей, системой мотивов и типами его связи с окружающей средой. Такое понимание движущих сил психического развития было сформулировано Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным.

В русле понимания отечественной психологией психического развития как внутренне противоречивого, связанного с возникновением психических и личностных новообразований процесса, Л.С. Выготский, вслед за П.П. Блонским, рассматривает определенные эпохи, стадии, фазы в общей схеме переломов, или кризисов развития. При этом в качестве критериев их разграничения, по Л.С. Выготскому, выступают характеризующие сущность каждого возраста **новообразования.** При этом само психическое развитие трактуется ими как прогрессивное качественное изменение личности, **в** ходе которого с разной динамикой формируются возрастные новообразования. *«Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде; его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период».*

Развитие может протекать медленно, плавно или бурно, стремительно. По определению Л.С. Выготского, оно может носить революционный, иногда катастрофический характер. Резкие сдвиги, обострение противоречий, повороты в развитии могут принимать «форму острого **кризиса».** В психологии известны шесть кризисных **периодов,** по Л.С. Выготскому: кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста; кризис одного года — от младенчества к раннему детству. Кризис 3 лет — переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту (пубертатность — возмужалость, половая зрелость). Кризис 17 лет — переход к юности.

Для педагогической психологии в целом и для определения типического «психологического портрета» обучающегося на каждой ступени образовательной системы важно, в частности, следующее положение Д.Б. Эльконина: *«...то, что в критический период вызывает появление соответствующего новообразования, и представляет собой генеральную линию последующего*

развития в стабильном периоде». За этими изменениями педагогическая система может «не поспевать» (Л.С. Выготский), в результате чего возникает эффект трудновоспитуемости, неуспеваемости, одна из причин которого кроется в самой динамике возрастного становления.

Л.С. Выготский ввел очень важное для педагогической психологии понятие «социальной ситуации развития», которая определяет содержание, формирование центральной линии развития, связанной с основными новообразованиями. Социальная ситуация развития есть некоторая «система отношений» ребенка и социальной среды. Изменение этой системы определяет и основной закон динамики возрастов. *«Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития, и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени».*

При этом Л.С. Выготский все время подчеркивает, что **психическое развитие — это целостное развитие всей** личности. Понятие социальной ситуации развития как отношения ребенка к социальной действительности достаточно емкое, оно включает в себя и средство реализации этого отношения — деятельность. Согласно А.Н. Леонтьеву, *«одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль, другие — подчиненную».*

Считается, что **психическое развитие ребенка, как и целостное развитие человека, осуществляется одновременно по линиям: познавательной сферы (становление интеллекта, развитие механизмов познания); психологической структуры** и **содержания деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов и средств деятельности); личности (направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т. д.).** Линии (стороны) развития ребенка могут быть представлены и несколько по-другому — как развитие: а) знаний и способов деятельности; б) психологических механизмов применения усвоенных способов и в) личности, куда включена и деятельность. Л.И. Айдарова выделяет в качестве таких линий, наряду с интеллектуальным, личностным, и языковое развитие,

Рассмотрим подробнее каждую из трех (интеллект, деятельность, личность) линий развития ребенка, отмечая, что в реальной действительности они нерасчленимы.

4.2. Развитие познавательной сферы и интеллекта

Как происходит развитие мыслительных процессов от детства до зрелого возраста? Согласно **концепции Дж. Брунера** (1966 г.), наше познание мира носит прежде всего чувственный и двигательный характер: ничто не может быть включено в мысль, не пройдя сначала через наши чувства и особенно через двигательную активность. Поэтому **сенсомоторное отображение действительности** — решающее в детские годы жизни. К этому первому способу отображения мира очень быстро добавляется следующий способ — так называемое **иконическое отображение,** когда ребенок интериоризует и откладывает в памяти образы воспринятых им реальных объектов. Такое представление мира **с** помощью мысленных образов служит первым шагом к символическому представлению и характерно для школьного возраста. В течение подросткового и юношеского периодов этот мир образов постепенно уступает место понятиям — символическим отображениям предметов. Стимулом для такого перехода к символическому представлению служит в основном речь. Брунер подчеркивает, что язык представляет собой важнейшее орудие развития когнитивных процессов. Такая же точка зрения, согласно которой развитие познавательных процессов неотделимо от развития речи, была высказана еще в 1934 г. советским психологом Выготским. Язык не только средство передачи культурного наследия, но и регулятор поведения (поскольку слово может вызывать или подавлять то или иное действие).

Согласно **концепции Ж. Пиаже** (1966 г.), развитие когнитивных процессов представляет собой результат постоянных попыток человека адаптироваться **к** изменениям окружающей среды. Внешние воздействия заставляют организм либо видоизменять существующие структуры активности, если они уже не удовлетворяют требованиям адаптации, либо, если это понадобится, вырабатывать новые структуры, т. е. приспособление осуществляется с помощью двух механизмов: 1) ассимиляции, при которой человек пытается приспособить новую ситуацию к существующим структурам и умениям; 2) аккомодации, при которой старые схемы, приемы реагирования модифицируются с целью их приспособления к новой ситуации.

Пиаже выделяет три главные стадии развития познавательных процессов: **сенсомоторная** стадия — становление и развитие чувствительных и двигательных структур (первые два года жизни ребенка); стадия конкретных действий (от 2 до 11 лет): слова все больше начинают означать конкретные предметы, а действия постепенно интериоризуются. Так развивается мышление. Вначале это мышление носит лишь субъективный характер: оно сосредоточено на том, что ребенок видит или знает, а не на действительности самой по себе. Таким образом, мышление ребенка на этой стадии эгоцентрично, однако оно позволяет ему манипулировать предметами, сравнивать их, классифицировать, осуществлять над ними конкретные операции. И лишь к 10 годам ребенок приобретает способность объективно истолковывать конкретную действительность. Эта способность еще больше повышается на **третьей стадии формальных операций,** когда развивается абстрактное мышление и все возрастающую роль начинают играть гипотезы **и** дедуктивные заключения, развивается понятийное мышление, позволяющее подростку представлять себе настолько далекие от конкретного опыта числа, как миллиард, факты из далекого прошлого или усваивать сложные классификации по биологии **и** т. п. Согласно Пиаже, эта стадия достигает полного развития к **14-16** годам. Однако во многих исследованиях было показано, что только часть людей (25—50%) действительно может мыслить абстрактно.

Ж. Пиаже выделил четыре основных периода развития интеллекта вслед за образованием сенсомоторного интеллекта и появлением языка, или «символической функции», делающей возможным его усвоение, что происходит, по его мнению, от полутора до двух лет. Соответственно от 1,5 до 2 лет *«начинается период, который тянется до 4 лет и характеризуется развитием символического и допонятийного мышления;*

- *в период от 4 до 7-8 лет образуется, основываясь на предшествующем, интуитивное (наглядное) мышление, прогрессивные сочленения которого вплотную подводят к операциям;*
- *с 7-8 до 11-12 лет формируются конкретные операции, т. е. операциональные группировки мышления, относящиеся к объектам, которыми можно манипулировать или которые можно «схватить» в интуиции;*
- *с 11—12 лет и в течение всего юношеского периода вырабатывается формальное мышление, группировки которого характеризуют зрелый, рефлексивный интеллект».*

Исследования Пиаже позволили выделить в каждой стадии свои подстадии, или фазы.

Сенсомоторная стадия включает шесть подстадий:

1. Врожденные рефлексы (1-й месяц жизни) — рефлексы сосания, мигания, хватания вызываются внешними стимулами.

2. Моторные навыки (с 1 до 4 месяцев) — формируются условные рефлексы в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой (схватывание бутылочки с соской и т. п.).

3. Циркулярные реакции (с 4 до 8 месяцев) — развитие координации между перцептивными системами и моторными движениями (хватание веревки, вызывающей сотрясение погремушки, с целью заставить ее греметь).

4. Координация средств и цели (с 8 до 12 месяцев) — действия ребенка все более преднамеренны, направлены на достижение своей цели.

5. Случайное открытие новых средств (с 12 до 18 месяцев), — потянув скатерть, можно достать лежащие на столе предметы, и т. п.

6. Изобретение новых средств (с 18 до 24 месяцев) — поиск новых решений для достижения целей, доставание желаемых предметов, решение 2–3-фазных задач.

Сенсомоторная стадия характеризуется функционированием наглядно-действенного мышления и становлением наглядно-образного мышления.

Стадия конкретных операций включает:

1. Предоперационный уровень (с 2 до 5 лет) — для него характерно развитие образного символического мышления, позволяющего ребенку представлять себе объекты с помощью мысленных образов и обозначать их названиями или символами. Мышление ребенка существенно отличается от мышления взрослого и по форме, и по содержанию. Для структуры мышления ребенка свойственны главные особенности: эгоцентризм и синкретичкость. *Эгоцентризм* мышления проявляется в том, что ребенок воспринимает мир как свое продолжение, имеющее смысл только в плане удовлетворения его потребностей, не способен взглянуть на мир с точки зрения другого человека и уловить связь между предметами (например, ребенок звонит по телефону бабушке и говорит: «Бабушка, посмотри, какая у меня красивая кукла!»). *Синкретизм* мышления проявляется в том, что ребенок вычленяет из целого отдельные детали, но не может их связать между собой и с целым, «все перепутано без разбору», не может установить связи между разными элементами ситуации, поэтому не может объяснить свои действия, привести доводы в пользу того, что утверждает, путает причины и следствия. Согласно Пиаже, мышление ребенка характеризуется

также *«детским реализмом»* (например, рисует не то, что видит, а то, что знает, отсюда «прозрачность» детских рисунков), *анимизмом* (проецирует свое «Я» на вещи, наделяя сознанием и жизнью движущиеся предметы: машины, солнце, облака, реки и т. п.), *артифициализмом* (ребенок убежден, что все сущее создано по воле человека и предназначено для служения ему: например, на вопрос «Что такое солнце?» отвечает: «Это чтобы нам светить», на вопрос «Что такое мама?» — «Это кто готовит еду»)»

2. Начальный уровень **конкретных операций** (с 5—6 до 7—8 лет) — ребенок приобретает способность к расположению объектов по уменьшению размеров и их классификации (например, картинки птиц — к группе птиц, рыб — к рыбам), формируется представление о сохранении материала.

3. Сформированный уровень **конкретных** операций (с 8 до 11 лет) — формируются представления о сохранении массы и объема, представление о времени и скорости, а также об измерении с помощью эталона.

Стадия формальных операций (с 11—12 до 15 лет) — мыслительные операции могут осуществляться без какой-либо конкретной опоры, формируется понятийное и абстрактное мышление, функционирующее с помощью понятий, гипотез и логических правил дедукции.

Развитие логики мышления, по Ж. Пиаже, есть развитие операций, *«... действия, которые перенесены внутрь, обратимы и скоординированы в системе, подчиняющейся законам, которые относятся к системе как целому»,* где обратимость как перевод в противоположное действие (например, соединение в разъединение) является основополагающей категорией. Построение операций, по Ж. Пиаже, проходит четыре стадии: 1) «моторные действия», в которых только вырисовывается определенная тенденция к обратимости; 2) дооперациональный период, характеризующийся обратимостью только сенсомоторных действий; 3) конкретные операции, когда *«логические операции... вырастают как продукт координации действий соединения, разъединения, упорядочивания и установления соответствий, обретших форму обратимых систем»,* и, наконец, 4) пропозициональные, или формальные, операции... *«когда у ребенка формируется логика взрослого»*. Работы Пиаже показали, что **развитие интеллекта состоит в переходе от эгоцентризма через децентрацию к объективной позиции ребенка по отношению к внешнему миру и себе самому.**

Таким образом, теория Пиаже рассматривает умственное **развитие как непрерывную и** неизменную последовательность ста-

дии, каждая из которых подготовлена предыдущей и в свою очередь подготавливает последующую.

Другие авторы, например, Валлон, рассматривают этапы психической эволюции как прерывистую последовательность реорганизаций, включающих подавление или добавление каких-то функций в определенные моменты, и поэтому необходимо изучать конфликты, противоречия в ходе развития ребенка. Валлон отмечает, что развитие когнитивных процессов тесно переплетено с эмоциональным и личностным развитием, причем эмоции в генезисе психической жизни появляются раньше всего остального, и ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям, так как именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением. Хотя Валлон не признает единого ритма развития для всех детей, но все равно выделяет периоды, каждый из которых характеризуется своими признаками, особенностями взаимодействия ребенка с другими людьми.

Последовательные стадии детства (по Валлону):

1. *Импульсивная стадия* (до 6 месяцев) — стадия рефлексов, автоматически развивающихся в ответ на раздражения, а затем появление условных рефлексов.

2. Эмоциональная стадия (с 6 до 10 месяцев) — характеризуется накоплением репертуара эмоций (страх, гнев, отвращение, радость, и пр.), позволяющих ребенку устанавливать контакты с людьми, влиять на их поведение. Эмоции тесно связаны с движением; у маленького ребенка движения тела свидетельствуют о психической жизни, являются внешним выражением эмоций. Первые формы контакта ребенка со средой носят эмоциональный аффективный характер, ребенок полностью погружен в свои эмоции и поэтому он сливается с соответствующими ситуациями, которые вызывают эти реакции. Ребенок еще не способен воспринимать себя как существо, отличное от других людей.

3. *Начало практического мышления* (с 10 до 14 месяцев) — начинает узнавать звуки, слова, жесты, выражать свои желания жестами, словами,

4. *Проективная стадия* (с 14 месяцев до 3 лет) — развитие независимости ребенка благодаря овладению ходьбой, речью; ребенок способен исследовать и воздействовать на объекты, названия которых он узнает одновременно с их свойствами. Происходит переход от действия к мысли и это становится возможным благодаря подражанию. Действия подражания, по образцу действия других людей, действия по социальной модели, которая усваивается, ассимилируется человеком, показывают связь

социума и психики ребенка. Реакции ребенка постоянно должны быть дополнены, поняты, проинтерпретированы взрослым человеком. Человеческий ребенок есть существо социально генетическое, социальная природа человека не насаждается путем внешних влияний, социальное выступает как абсолютная необходимость. Такой подход отличает концепцию Валлона от биологизаторской концепции 3. Фрейда (социального в природе человека нет) и от социологической концепции Э. Дюркгейма (все в человеке социально, биология полностью отрицается). Для созревания нервной системы необходимо упражнение, а оно уже заключено в природе эмоций, моторики, имитации.

5. ***Персоналистская*** *стадия* (с 3 до 6 лет) включает три периода:

- *период противопоставления* (в 3 года) — ребенок начинает испытывать потребность утверждать и завоевывать свою самостоятельность, что приводит ко многим конфликтам: ребенок противопоставляет себя другим, самоутверждает себя и при этом невольно оскорбляет окружающих людей, родителей, проявляет непослушание, негативизм. Этот кризис необходим в развитии ребенка. С этого момента, отмечает Валлон, ребенок начинает осознавать свою внутреннюю жизнь. Одновременно в когнитивном плане ребенок приобретает способность различать предметы по форме, цвету, размерам,
- *период нарциссизма* (в 4 года) — ребенок проявляет усиленный интерес к самому себе, стремится выставить себя в выгодном свете, верит в свои сверхспособности (например, что он сильнее тока), упорствует в достижении своих желаний целей. В когнитивном плане восприятие становится более абстрактным, способен различать линии, графические обозначения;
- *период подражания* (в 5 лет) — ребенок проявляет внимание к людям, к миру, испытывает привязанность к людям, поэтому воспитание ребенка в этот период «должно быть насыщено симпатией». Если в этом возрасте лишить ребенка привязанности к людям, то он может стать жертвой страхов и тревожных переживаний или у него наступит психическая атрофия, след которой сохраняется в течение всей жизни. В этот период ребенок подражает и усваивает роли, придумывает себе героя. На протяжении всей персоналистской стадии мышление ребенка отмечено синкретизмом, он расшифровывает ситуации по какой-нибудь одной детали или по набору деталей, между которыми не способен установить причинно-следственные связи.

6. ***Учебная стадия*** (с **6** до **12** лет) — ребенок поворачивается к внешнему миру, осваивает знания о вещах, их свойствах, различной формы активности. Мышление становится более объективным, формируются умственные умения и операции.

7. На *стадии* ***полового*** *созревания* внимание подростка сосредоточивается на своей особе и своих потребностях, он узнает себя как средоточение различных возможностей, утверждает свою независимость и оригинальность. Таким образом, «заканчивается подготовка к жизни, которую составляет детство». В когнитивном плане развивается способность к рассуждениям и к связыванию абстрактных понятий.

Умственные способности человека достигают расцвета к 18—20 годам и до 60 лет существенно не снижаются. Различия между умственным потенциалом в старости и молодости выявляются, если учитывать скорость мыслительной реакции и уровень памяти. С возрастом снижается скорость мышления, ухудшается кратковременная память, скорость заучивания и приема информации, затрудняется процесс организации материала во время запоминания. Резкое ослабление умственной деятельности наблюдается у людей перед смертью. Нарушения познавательных процессов могут происходить в результате соматических и психических заболеваний.

Развитие интеллекта, познавательной сферы ребенка трактуется в отечественной психологии в общем контексте теории развития высших психических функций Л.С. Выготского. В этой теории подчеркивается социальная сущность человека и опосредованный характер его деятельности (ее орудийность, знаковость). В целом интеллектуальное развитие человека осуществляется по следующим основным плоскостям: от непосредственного к опосредованному, «орудийному»; от общего нерасчлененного к дифференцированному, и в то же время к обобщенному (абстрактному) отражению действительности; от непроизвольного, нерегулируемого к произвольному. В ходе интеллектуального развития ребенка происходят изменения и самих психических-познавательных процессов. Они качественно изменяются, например, от непроизвольных форм запоминания к произвольным, от наглядно-действенной, наглядно-образной формы мышления к отвлеченной и абстрактно-логической его форме и к теоретическому мышлению.

Л.С. Выготский сформулировал важное для педагогической психологии положение о двух уровнях умственного развития ребенка: это уровень актуального развития (наличный уровень подготовленности, который характеризуется уровнем интеллек-

туального развития, определяемым с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий зону его ближайшего развития. Этот второй уровень психического развития достигается ребенком в сотрудничестве со взрослым, не путем прямого подражания его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей.

На этой основе был сформулирован принцип «опережающего обучения», которым определяется эффективная организация обучения, направленного на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучаемого, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими обучаемыми, т. е. саморазвиваться. Как подчеркивает Л.В. Занков, *«неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения, многократные однообразные повторения, по-видимому, не могут способствовать интенсивному развитию школьников»*. Изменения должны быть в углублении учебного материала, в большем объеме теоретического анализа, обобщения, развивающего теоретическое мышление ученика.

В качестве критериев интеллектуального, умственного развития выступают: самостоятельность мышления, быстрота и прочность усвоения учебного материала, быстрота ориентировки при решении нестандартных задач, умение отличить существенное от несущественного, различный уровень аналитико-синтетической деятельности, критичность ума (Н.Д. Левитов, Н.А. Менчинская), а также темп продвижения, как скорость формирования обобщения, экономичность мышления (Э.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий). Очевидно, что основным критерием развития интеллекта ребенка является умение самостоятельно, творчески решать задачи разного типа, переходя от репродуктивных к творческим задачам. Существенным показателем развития ребенка, его сознания является уровень рефлексии, т.е. степень осознания ребенком своих действий, самого себя, своего «Я», Последнее становится основным механизмом, опосредствующим разные стороны развития личности ребенка, в том числе и интеллектуальную.

Изменение познавательной сферы ребенка, развивающейся под влиянием (и при участии) взрослых, предметно-коммуникативной деятельности самого ребенка и обучения, с возрастом выявляется как постепенное усложнение его умственной деятельности и формирование целостной структуры интеллекта в таких его компонентах, как сенсорно-перцептивный (ощущение, вос-

приятие), мнемологический (память, мышление), атенционный (внимание) (по Б.Г. Ананьеву). Исследования показали, что структура интеллекта постоянно меняется.

Развитие интеллекта после школьного периода особенно явно проявляется в студенческом возрасте. Студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта (которое очень индивидуально и вариативно). *«Большинство исследователей описывают процесс развития человека в этом возрасте как непрерывное нарастание функциональной работоспособности и продуктивности, динамики прогрессивного движения без каких-либо понижений и кризисов, даже без стабилизации функций. Несомненно, в студенческом возрасте имеются наибольшие возможности развития; именно в этом возрастном диапазоне расположены сензитивные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении... В сложной структуре этого периода развития моменты повышения одной функции (пики или оптимумы) совмещаются не только с моментами стабилизации, но и понижением других функций»* (Б.Г. Ананьев).

По данным Б.Г. Ананьева, структура интеллекта динамично меняется на протяжении всего возрастного развития, как и внутри самого студенческого возраста. Так, в возрасте 18-21 года корреляционная плеяда из разных функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) выступает в виде цепочки связей, тогда как в 22-25 лет образуется сложноветвящийся комплекс, группирующийся вокруг двух центров — мнемологического (единая структура памяти — мышления) и атенционного (фактор внимания). В студенческом возрасте возрастает роль фактора внимания (в 18 лет — 21 год он занимает четвертое место по числу, мощности корреляционных связей, а в 20—25 лет — уже второе). Возраст 18 лет —21 год характеризуется наименьшим объемом внимания, повышением уровня его концентрации. Усиление устойчивости внимания повышается с 22 лет, это свидетельствует о важности целенаправленной работы над организацией внимания студентов в учебном процессе. Развитие мышления и памяти находится в тесной и непрямой зависимости. В 18—19 лет наблюдается относительная стабилизация мыслительных функций. В 19—24 года мнемологические функции опережают логические, а в 20, 23, 25 лет отмечается обратная картина. В 22 года и 26 лет наблюдается снижение показателей обеих функций. В возрасте от 30 до 35 лет в структуре интеллекта формируются уже три ядра: мнемологическое, логическое и атенционное. Существование атенционного ядра показывает, что на-

правленность и сосредоточенность сознания, которые и определяют внимание человека, являются важным условием его интеллектуальной деятельности. В возрасте 34—35 лет в структуре интеллекта образуются опять два ядра, происходит как бы «стягивание» этой структуры и все корреляционные связи группируются вокруг логического и атенционного ядер.

Практический интерес для педагогической деятельности представляет то, что логический компонент, компонент вербального, понятийного мышления остается все время одним из ведущих в структуре интеллекта. Самоочевидно, что учение, образование, и особенно систематическое учение и самообразование, оказываются очень мощным, постоянно действующим фактором, поддерживающим высокий уровень мыслительной активности человека, его интеллектуальной работоспособности.

4.3. Развитие личности

Развитие личности происходит в общем контексте «жизненного пути» человека (С.Л. Рубинштейн). Б.Г. Ананьев определяет жизненный путь человека как историю *«формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения»*. По Б.Г. Ананьеву, жизненный путь имеет определенные фазы, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т. д.

Развитие личности как процесс социализации индивида осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, региона, страны, в определенных социально-политических, экономических условиях, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. В то же время на каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал Л.С. Выготский, складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразные взаимоотношения ребенка и окружающей его социальной действительности. Адаптация к действующим в обществе нормам, формам взаимодействия, сменяется фазой индивидуализации, поиском средств и способов обозначения своей индивидуальности, непохожести, а затем фазой интеграции личности в общности — все это механизмы личностного развития (по А.В. Петровскому).

Социализация личности представляет собой процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе

которого человек преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе или группе. Нормы поведения, нормы морали, убеждения человека определяются теми нормами, которые приняты в данном обществе. Например, в нашем обществе плюнуть на кого-то — это символ презрения, а у представителей племени масаи — это выражение любви и благословения. Или в странах Азии принято ждать от гостя отрыжки после еды в знак того, что он вполне удовлетворен, а в нашем обществе — это некультурно. То есть правила поведения, приличия, нормы морали неодинаковы в разных обществах, и соответственно поведение людей, воспитанных под влиянием различных обществ, будет различаться. Выделяют следующие стадии социализации:

1. Первичная социализация, или стадия адаптации (от рождения до подросткового периода ребенок усваивает социальный опыт некритически, адаптируется, приспосабливается, подражает).

2. Стадия индивидуализации (появляется желание выделить себя среди других, критическое отношение к общественным нормам поведения). В подростковом возрасте стадия индивидуализации, самоопределения «мир и я» характеризуется как промежуточная социализация, так как все еще неустойчиво в мировоззрении и характере подростка.

Юношеский возраст (18-25 лет) характеризуется как устойчиво концептуальная социализация, когда вырабатываются устойчивые свойства личности.

3. Стадия интеграции (появляется желание найти свое место в обществе, «вписаться» в общество). Интеграция проходит благополучно, если свойства человека принимаются группой, обществом. Если не принимаются, возможны следующие исходы:

— сохранение своей непохожести и появление агрессивных взаимодействий (взаимоотношений) с людьми и обществом;

— изменение себя, «стать как все»;

— конформизм, внешнее соглашательство, адаптация.

4. Трудовая стадия социализации охватывает весь период зрелости человека, весь период его трудовой деятельности, когда человек не только усваивает социальный опыт, но и воспроизводит его за счет активного воздействия человека на среду через свою деятельность.

5. Послетрудовая стадия социализации рассматривает пожилой возраст как возраст, вносящий существенный вклад в воспроизводство социального опыта, в процесс передачи его новым поколениям.

Более детальный анализ процесса формирования личности возможен на основе выделения для каждого возраста той ведущей деятельности, которая обусловливает главные изменения в психических процессах и особенностях личности ребенка на данной стадии его развития (табл. 4).

Таблица 4

Формирование личности в зависимости от типа ведущей деятельности

Период	Ведущая деятельность	Ведущая сторона социализации
Младенчество (0-1 год) — этап «доверия к миру»	Эмоциональное общение со взрослыми	А — освоение норм отношении между людьми
Раннее детство (1-3 года) — этап «самостоятельности»	Предметная деятельность	Б — усвоение общественно выработанных способов деятельности с предметами
Дошкольное детство (3-6-7 лет) — этап «выюора инициативы»	Игра	А — освоение социальных ролей, взаимоотношений между людьми
Младший школьный возраст (6-11 лет) — этап «мастерства»	Учебная деятельность	Б — освоение знаний, развитие интеллектуально-познавательной сферы личности
Подростковый (11-14 лет)	Общение со сверстниками	А — освоение норм отношений между людьми
Юношеский (14-18 лет) — этап самоопределения «мир и я»	Учебно-профессиональная деятельность	Б — освоение профессиональных знании, умении
Поздняя юность (18-25 лет) — этап «человеческой близости»	Трудовая деятельность, профессиональная учеба	А, Б — освоение норм отношений между людьми и профессионально-трудовых умений
Этап человеческой зрелости	Трудовая деятельность, семья, воспитание детеи	А, Б

Психоаналитическая концепция развития Фрейда отмечает, что всякий человек рождается с врожденными сексуальными инстинктами, это внутренняя психическая инстанция — «Оно» является наследственным фактором развития, а влияние внешней среды, общества обусловливают возникновение сознания и «Сверх-Я». На «Я» давит «Оно» и «Сверх-Я», давит наследственность и внешняя среда, причем средовые влияния вытесняют сексуальные влечения — они находятся с ними в анта-

гонистических, противоречивых отношениях. А общество выступает как источник всевозможных травм. Развитие личности рассматривается Фрейдом как совпадающее с психосексуальным развитием ребенка, Особенности протекания психосексуальных стадий развития ребенка (оральная, анальная, фаллическая, генитальная стадия) обусловливают ход жизненной судьбы, тип характера и личности, разновидность нарушений психики взрослого человека. Каждый из этапов психосексуального развития характеризуется определенным способом проявления половой энергии-либидо через эрогенные зоны, присущие данному возрасту. Если либидо удовлетворяется неадекватным образом, человек рискует остановиться на этой стадии и у него фиксируются определенные черты личности. При фиксации на оральной стадии формируются некоторые черты личности: ненасытность, жадность, неудовлетворенность всем предлагаемым, стремление получать удовольствие через рот — привычки курения, алкогольной выпивки, гурманства, словесной агрессивности, орального секса и т.п. Уже на оральной стадии, согласно представлениям Фрейда, люди делятся на оптимистов и пессимистов.

Фиксация на анальной стадии закрепляет такие черты личности, как пунктуальность, скупость, чрезмерную чистоплотность, упрямство, скрытность, агрессивность, накопительство, экономность, склонность к коллекционированию. На фаллической стадии (с 2 до 5 лет) ребенок интересуется и манипулирует своими половыми органами, переживает Эдипов комплекс, по мере преодоления которого формируется «Сверх-Я», совесть, а также происходит появление психологической дистанции с родителем противоположного пола и отождествление себя с родителем одного с ним пола, в результате ребенок приобщается к ценностям, ролям, установкам, свойственным его полу. Фиксация на этой стадии может лежать в основе некоторых гомосексуальных ориентаций, а также может толкнуть на поиск партнера, который был бы «заменой» родителей. По мнению Фрейда, самые важные периоды в жизни ребенка завершаются до пяти лет: именно в это время формируются главные структуры личности (уже сформированы структуры «Я» и «Сверх-Я»). Фаллической стадии соответствует зарождение таких черт личности, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление, утрирование социальных проявлений поведения, свойственных тому или иному полу. Латентная стадия (5—12 лет) характеризуется снижением полового интереса, психическая инстанция «Я» полностью контролирует потребности «Оно», энергия человека направлена на школьное обучение, освоение

общечеловеческого опыта и культуры, освоение различных форм поведения, свойственных данному полу, на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения. Генитальная стадия (12—18 лет) характеризуется возвращением детских сексуальных стремлений, все бывшие эрогенные зоны объединяются и появляется стремление к нормальному сексуальному общению. Однако осуществление нормального сексуального общения может быть затруднено и тогда возможны регрессии, возвраты к прежним стадиям развития: усиление агрессивных стремлений «Оно», возврат Эдипова комплекса и стремлений к гомосексуальности, к предпочтительному выбору и общению с лицами своего пола. Нормальное развитие, по Фрейду, происходит с помощью механизма сублимации, а развитие, которое происходит посредством механизмов вытеснения, регрессии или фиксации, рождает патологические характеры. Описаны два наиболее ярких типа характера, формирующихся на этой стадии, — психическая гомосексуальность и нарциссизм. Люди с психической гомосексуальностью не проявляют гомосексуальность как половое извращение, а строят свою жизнь на основе предпочтения общества семье и создают тесные связи в компаниях лиц своего пола, предпочитают дружбу и общественную деятельность в обществе лиц своего пола. Второй тип сексуального характера — нарциссизм — вся энергия либидо направляется человеком на самого себя — все внимание направлено на себя, свои действия, свои переживания, главное место занимает самоудовлетворенность и самодовольство.

Главными критериями достижения психологической зрелости Фрейд считал стремление работать, создавать нечто полезное и ценное и способность любить другого человека ради него самого.

Анна Фрейд (дочь Зигмунда Фрейда), изучая закономерности развития ребенка, отмечала, что параллельно с сексуальным развитием (оральная, анальная, фаллическая, латентная, пубертатная фазы) происходит соответствующее развитие агрессивности (кусание, плевание, цепляние как оральная агрессивность, затем разрушение и жестокость, садизм на анальной стадии, позднее властолюбие, хвастовство, зазнайство на фаллической стадии, и завершаться может дисоциальными проявлениями у подростков на пубертатной стадии). *Каждая фаза развития ребенка, по мнению А. Фрейд, есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничительными требованиями внешнего со-*

циального окружения. Нормальное детское развитие, согласно А. Фрейд, происходит скачками, не постепенно, шаг за шагом, а вперед и снова назад с прогрессивными и регрессивными процессами в их постоянном чередовании. Дети в ходе своего развития делают как бы два шага вперед и один шаг назад. Детское развитие рассматривается как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. Если поиск удовольствия — внутренний принцип ребенка, то удовлетворение желаний ребенка зависит от внешнего мира, а в детстве зависит прежде всего от матери. Поэтому мать выступает первым законодателем для ребенка, и ее настроение, ее пристрастия и антипатии очень сильно влияют на развитие ребенка. «Быстрее всего развивается то, что больше всего нравится матери и ею приветствуется» (А. Фрейд). Ребенок является незрелым до тех пор, пока его собственные желания господствуют над ним, а решение об удовлетворении этих желаний или отказе — принадлежит внешнему миру, родителям и другим людям. Стремление ребенка к удовлетворению своих желаний любой ценой по принципу удовольствия может лежать в основе его асоциального поведения. Лишь когда **ребенок способен действовать по принципу реальности, учитывать требования социального окружения, анализировать и контролировать свои намерения и самостоятельно решать, нужно ли то или иное побуждение отклонить или превратить в действие, — становится возможным переход к взрослому состоянию.** Но следует учитывать, что продвижение к принципу реальности само по себе не гарантирует, что человек будет следовать социальным требованиям.

По мнению А. Фрейд, почти все нормальные элементы детской жизни, например, такие, как жадность, ревность, корысть, толкают ребенка в направлении асоциальности. И с помощью защитных механизмов психики некоторые инстинктивные желания ребенка, не одобряемые в обществе, вытесняются из сознания, другие переходят в свою противоположность (реакционные образования), направляются на другие цели (сублимация), сдвигаются с себя на других людей (проекция) — так сложно и болезненно происходит социализация ребенка, включение его в жизнь общества. Организация защитного процесса — это важная и необходимая составная часть развития «Я». Развитие памяти, речи, мышления является необходимым условием для развития личности и социализации ребенка. Так, разумное мышление способствует пониманию взаимосвязи причины и следствия, а приспособление к требованиям общества и окружа-

ющего мира перестает быть простым подчинением — оно становится осознанным и адекватным. Становление принципа реальности и развитие мыслительных процессов — необходимые компоненты социализации ребенка, что открывает путь для новых механизмов социализации (таких, как подражание, идентификация, интроекция), для выхода ребенка из семьи в школу, из школы в общественную жизнь, когда человек постепенно отказывается от личных преимуществ и учитывает интересы других людей, нормы морали и законы общества.

Эпигенетическая теория развития личности **Э. Эриксона**

Теория Эрика Эриксона возникла из практики психоанализа. Он трактует стуктуру личности так же, как и З. Фрейд (как состоящую из «Оно», «Я», «Сверх-Я»). Стадии развития личности, открытые Фрейдом, не отвергаются Эриксоном, а усложняются и как бы заново осмысливаются с позиции нового исторического времени. Психосоциальная концепция развития личности (схема 5), разработанная Эриксоном, показывает тесную связь психики человека и характера общества, в котором он живет. Сравнение воспитания детей в индейских племенах с воспитанием белых американских детей позволило ему сделать вывод, что в каждой культуре имеется особый стиль воспитания детей — он всегда принимается матерью как единственно правильный. Этот стиль определяется тем, что ожидает от ребенка общество, в котором он живет. Каждой стадии развития человека соответствуют свои, присущие данному обществу, ожидания, которые человек может оправдать или не оправдать. Все развитие человека, от рождения до юности, рассматривается Эриксоном как длительный период формирования зрелой психосоциальной идентичности, в результате которого человек приобретает объективное чувство принадлежности к своей социальной группе, понимание неповторимости своего индивидуального бытия.

Эриксон ввел понятие «групповая идентичность», которая формируется с первых дней жизни, ребенок ориентирован на включение в определенную социальную группу, начинает понимать мир, как эта группа. Но постепенно у ребенка формируется и «эгоидентичность», чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на то, что идут многие процессы изменения. Формирование эгоидентичности — длительный процесс, который включает ряд стадий развития личности. Каждая стадия характеризуется задачами этого возраста, а задачи выдвигаются обществом. Но решение задач определяется уже достигну-

Схема 5

Психосоциальная концепция развития личности по Эриксону

+ окончательная форма эгоидентичности «принятия себя, жизни», мудрость	Стадия 8. Старость, после 50 лет
— разочарование в жизни	
+ творчество, любимая работа, воспитание детей, забота о детях, удовлетворенность жизнью	Стадия 7. До 50 лет
— опустошенность, застой, регрессия	
+ чувство близости, интимности, единство с людьми, любовь	Стадия 6. Молодость, от 20 до 25 лет
— изоляция, одиночество	
+ цельная форма эгоидентичности, находит свое «Я», верность себе, признание себя людьми	Стадия 5. Юношеский, от 11 до 20
— диффузия личности, тревога, одиночество, инфантилизм, не нашел свое «Я», непризнание людьми, «путаница ролей», враждебность	
+ уверенность в себе, компетентность	Стадия 4. Школьный, от 6 до 11 лет
неполноценность, неверие в свои силы	
+ инициативность, целеустремленность, активность, предприимчивость, самостоятельность	Стадия 3. Дошкольный возраст игры, от 3 до 6 лет
— пассивность, подражание образцам, вина	
+ автономия, самостоятельность, опрятность, воля	Стадия 2. Ранний возраст, от 1 до 3 лет
— сомнение, стыд, зависимость от других	
+ базальное доверие к миру, оптимизм, стремление к жизни	Стадия 1. Младенчество
— базальное недоверие к миру, пессимизм, стремление к смерти	

тым уровнем психомоторного развития человека и духовной атмосферой общества, в котором человек живет. **На стадии младенчества (первая стадия)** главную роль в жизни ребенка играет мать, она кормит, ухаживает, дает ласку, заботу, в результате чего у ребенка формируется базовое доверие к миру. Базовое доверие проявляется в легкости кормления, хорошем сне ребенка, нормальной работе кишечника, умении ребенка спокойно ждать мать (не кричит, не зовет, ребенок как бы уверен, что мать придет и сделает то, что нужно). Динамика развития доверия зависит от матери. Здесь важно не количество, пищи, а ка-

чество ухода за ребенком, важна уверенность матери в своих действиях. Если мать тревожна, невротична, если обстановка в семье напряженная, если ребенку уделяют мало внимания (например, ребенок в доме сирот), то формируется базовое недоверие к миру, устойчивый пессимизм. Сильно выраженный дефицит эмоционального общения с младенцем приводит к резкому замедлению психического развития ребенка.

Вторая стадия раннего детства связана с формированием автономии и независимости, ребенок начинает ходить, обучается контролировать себя при выполнении актов дефекации; общество и родители приучают ребенка к аккуратности, опрятности, начинают стыдить за «мокрые штанишки». Социальное неодобрение открывает глаза ребенка внутрь, он чувствует возможность наказания, формируется чувство стыда. В конце стадии должно быть равновесие «автономии» и «стыда». Это соотношение будет положительно благоприятным для развития ребенка, если родители не будут подавлять желания ребенка, не будут бить за провинности.

В возрасте 3-5 лет, на **третьей стадии,** ребенок уже убежден, что он личность, так как он бегает, умеет говорить, расширяет область овладения миром, у ребенка формируется чувство предприимчивости, инициативы, которое закладывается в игре. Игра очень важна для развития ребенка, так как формирует инициативу, творчество, ребенок осваивает отношения между людьми посредством игры, развивает свои психические возможности: волю, память, мышление и пр. Но если родители сильно подавляют ребенка, не уделяют внимания его играм, то это отрицательно влияет на развитие ребенка, способствует закреплению пассивности, неуверенности, чувству вины.

В младшем школьном возрасте (четвертая стадия) ребенок уже исчерпал возможности развития в рамках семьи, и теперь школа приобщает ребенка к знаниям о будущей деятельности, передает технологический эгос культуры. Если ребенок успешно овладевает знаниями, новыми навыками, то он верит в свои силы, уверен, спокоен, но неудачи в школе приводят к появлению, а порой и к закреплению чувства своей неполноценности, неверия в свои силы, отчаяния, потери интереса к учебе. При неполноценности ребенок как бы снова возвращается в семью, она для него убежище, если родители стараются помочь ребенку преодолеть трудности в учебе. В случае, если родители лишь ругают и наказывают за плохие оценки, чувство неполноценности у ребенка закрепляется порой на всю жизнь.

В подростковом возрасте **(пятая** стадия) формируется центральная форма эгоидентичности. Бурный физиологический рост,

половое созревание, озабоченность тем, как он выглядит перед другими, необходимость найти свое профессиональное призвание, способности, умения — вот вопросы, которые встают перед подростком, и это уже есть требования общества к подростку о самоопределении. На этой стадии заново встают все критические прошедшие моменты. Если на ранних стадиях у ребенка сформировались автономия, инициатива, доверие к миру, уверенность в своей полноценности, значимости, то подросток успешно создает целостную форму эгоидентичности, находит свое «Я», признание себя со стороны окружающих. В противном случае, происходит диффузия идентичности, подросток не может найти свое «Я», не осознает своих целей и желаний, происходит возврат, регрессия к инфантильным, детским, иждивенческим реакциям. Появляется смутное, но устойчивое чувство тревоги, чувство одиночества, опустошенности, постоянного ожидания чего-то такого, что может изменить жизнь, но сам человек активно ничего не предпринимает. Возникает страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц противоположного пола, враждебность, презрение к окружающему обществу, чувство «не признания себя» со стороны окружающих людей. Если человек нашел себя, то идентификация облегчается.

На шестой стадии (молодость) для человека актуальным становится поиск спутника жизни, тесное сотрудничество с людьми, укрепление связей со своей социальной группой. Человек не боится обезличивания, он смешивает свою идентичность с другими людьми, появляется чувство близости, единства, сотрудничества, интимности с определенными людьми. Однако, если диффузия идентичности переходит и на этот возраст, человек замыкается, закрепляется изоляция, одиночество.

Седьмая — центральная стадия — взрослый этап развития личности. Развитие идентичности идет всю жизнь, идет воздействие со стороны других людей, особенно детей, они подтверждают, что ты им нужен. Положительные симптомы этой стадии: личность вкладывает себя в хороший, любимый труд и заботу о детях, удовлетворена собой и жизнью. Если не на кого излить свое «Я» (нет любимой работы, семьи, детей), то человек опустошается, намечается застой, косность, психологический и физиологический регресс. Как правило, такие отрицательные симптомы сильно выражены, если личность была подготовлена к этому всем ходом своего развития, если всегда были отрицательные выборы на этапах развития.

После 50 лет (восьмая стадия) происходит создание завершенной формы эгоидентичности на основе всего пути развития

личности. Человек переосмысливает всю свою жизнь, осознается свое «Я» в духовных раздумьях о прожитых годах. Человек должен понять, что его жизнь — это неповторимая судьба, которую не надо переделывать, человек «принимает» себя и свою жизнь, осознается необходимость в логическом завершении жизни, проявляется мудрость, отстраненный интерес к жизни перед лицом смерти. Если «принятия себя и жизни» не произошло, то человек испытывает разочарование, теряет вкус к жизни, чувствует, что жизнь прошла неверно, зря.

Встает вопрос, почему стадии изображены по диагонали? Эриксон отвечает: «Чтобы показать, что то, как решено на первой стадии, так же будет решено и на последней». Понять жизнь можно только к концу, а прожить надо сначала.

По мнению Эриксона, человек на протяжении жизни переживает восемь *психосоциальных кризисов,* специфических для каждого возраста, благоприятный или неблагоприятный исход которых определяет возможность последующего расцвета личности.

Первый кризис человек переживает на первом году жизни. Он связан с тем, удовлетворяются или нет основные физиологические потребности ребенка ухаживающим за ним человеком. В первом случае у ребенка развивается чувство глубокого *доверия* к окружающему его миру, а во втором, наоборот, — *недоверие* к нему.

Второй кризис связан с первым опытом обучения, особенно с приучением ребенка к чистоплотности. Если родители понимают ребенке и помогают ему контролировать естественные отправления, ребенок получает опыт *автономии.* Напротив, слишком строгий или слишком непоследовательный внешний контроль приводит к развитию у ребенка *стыда* или *сомнений,* связанных, главным образом, со страхом потерять контроль над собственным организмом.

Третий кризис соответствует второму детству. В этом возрасте происходит самоутверждение ребенка. Планы, которые он постоянно строит и которые ему позволяют осуществить, способствуют развитию у него чувства *инициативы.* Наоборот, переживания повторных неудач и безответственности могут привести ого к покорности и чувству *вины.*

Четвертый кризис происходит в школьном возрасте. В школе ребенок учится работать, готовясь к выполнению будущих задач. В зависимости от царящей в школе атмосферы и принятых методов воспитания у ребенка развивается вкус к *работе* или же, напротив, чувство *неполноценности* как в плане ис-

пользования средств и возможностей, так и в плане собственного статуса среди товарищей.

Пятый кризис переживают подростки обоего пола в поисках *идентификаций* (усвоения образцов поведения значимых для подростка других людей). Этот процесс предполагает объединение прошлого опыта подростка, его потенциальных возможностей и выборов, которые он должен сделать. Неспособность подростка к идентификации или связанные с ней трудности могут привести к ее «распылению» или же к путанице ролей, которые подросток играет или будет играть в аффективной, социальной и профессиональной сферах.

Шестой кризис свойственен молодым взрослым людям. Он связан с поиском *близости* с любимым человеком, вместе с которым ему предстоит совершать цикл «работа—рождение детей—отдых», чтобы обеспечить своим детям надлежащее развитие. Отсутствие подобного опыта приводит к *изоляции* человека и его замыканию на самом себе.

Седьмой кризис переживается человеком в сорокалетнем возрасте. Он характеризуется развитием чувства сохранения рода *(генеративности)*выражающегося, главным образом, в «интересе к следующему поколению и его воспитанию». Этот период жизни отличается высокой продуктивностью и созидательностью в самых разных областях. Если, напротив, эволюция супружеской жизни идет иным путем, она может застыть в состоянии псевдоблизости (стагнация), что обрекает супругов на существование лишь для самих себя с риском оскудения межличностных отношений.

Восьмой кризис переживается во время старения. Он знаменует собой завершение предшествующего жизненного пути, а разрешение зависит от того, как этот путь был пройден. Достижение человеком *цельности* основывается на подведении им итогов своей прошлой жизни и осознании ее как единого целого, в котором уже ничего нельзя изменить. Если человек не может свести свои прошлые поступки в единое целое, он завершает свою жизнь в страхе перед смертью и в отчаянии от невозможности начать жизнь заново.

Концепции развития личности по Адлеру и Э. Берну

Процесс развития личности рассматривается как процесс преодоления чувства неполноценности ребенка, который может проходить разными путями, обусловливая разные типы личности и разные стили жизненного сценария и реальной жизни человека. Представим основные идеи указанных концепций в виде схем.

Развитие личности (по Адлеру)

В детстве:
чувство неполноценности, беспомощности.
→ Стиль жизни:
1. *Стремление расти, стать лучше, самоутверждение через самоусовершенствование,, развитие способностей, умений.*
Условия саморазвития:
— заинтересованность в благополучии других;
— социальные интересы;
— сотрудничество с людьми.
2. *Стремление к превосходству за счет унижения и господства над другими* (при отсутствии социального интереса).
3. *Комплекс неполноценности — формы проявления:*
— пассивность, неверие в себя;
— критичность к другим;
— агрессивность, враждебность к другим;
— комплекс превосходства и власти.
Причины закрепления комплекса неполноценности:
— органическая неполноценность, частые болезни ребенка;
— избалованность ребенка;
— отверженность ребенка (нежеланный, нелюбимый ребенок);
— фиксация на неудачах, школьных и жизненных трудностях.

Теория интенциональности (намерений)

Ш. Бюллер установила, что человек в течение жизни делает выборы для достижения некоторых целей, которые может сам и не осознавать. И зачастую лишь в самом конце жизни человек может осознавать глубинную суть своих ожиданий и целей и оценить, насколько они исполнились. Бюллер рассматривает в связи с формированием и достижением целей 5 фаз жизненного цикла. Фаза 1 продолжается до 15-летнего возраста. Характеризуется отсутствием четких целей, т.е. ребенок живет настоящим и имеет о будущем смутное представление. Фаза 2 (длится от 15 до 20 лет) — человек осознает свои потребности, способности, интересы, осуществляет выбор профессии, партнера, смысла своей жизни (выбор целей происходит на осознанном и неосознанном уровне). Фаза 3 (длится с 20 до 40—45 лет) — характерна постановкой четких и точных целей, позволяющих добиться стабильности на профессиональном поприще и в личной жизни, принимаются решения по созданию и укреплению своей семьи, рождению детей.

Развитие личности (по Э. Берну)

Внешние факторы воспитания	Варианты личности и судьбы (психологические позиции)
— подтверждение от взрослых «нехорошести» ребенка	«Я — нехороший, Другие — хорошие» (комплекс неполноценности). Кредо: «Моя жизнь не много стоит». Варианты: — пассивное переживание неудач («Зеленая лягушка»); — стремление улучшить себя с помощью каких-то предметов (внешнее превосходство за счет модной одежды, дорогостоящей автомашины и т.п.); — стремление улучшить себя за счет достижения успехов в карьере, спорте, сексе (внешнее превосходство)
— отверженность ребенка; — противоречивое поведение родителей; — жесткие наказания	«Я — нехороший, другие плохие» (полная безнадежность). «Серая Лягушка». Кредо: «Жить вообще не стоит!» Варианты: — неудачи; — алкоголизм, наркотики; — самоубийство
— побои; — избалованность ребенка	«Другие плохие, я — хороший». Кредо: «Чужая жизнь не много стоит!» Варианты: — «жертва» («Все плохие»); — желание делать больно другим: словесная агрессия (критика других) или физическая агрессия (убийства, избиения); — желание распоряжаться другими: стремление к власти

Внешние факторы воспитания	Варианты личности и судьбы (психологические позиции)
— утверждения взрослых о положительных качествах ребенка; — принятие ребенка таким, какой он есть; — усилия самого человека по самосовершенствованию; признание человеком своих прав и таких же прав за другими; — стремление быть самим собой; — принятие ответственности за свою жизнь; — стремление сделать жизнь вокруг себя лучше; — продуктивный подход к неудачам: «Так не получи-лось, как найти другой способ решения проблемы?»; — заинтересованность в бла-гополучии других, в сотрудничестве с людьми	«Я — хороший, другие — хорошие, жизнь — хороша» («Принц», «Побудитель»). Кредо: «Жизнь стоит того, чтобы жить!» Для того, чтобы стать Побудителем, необходимы сознательные действия и целеустремленность

Общая позиция и половая позиция могут не совпадать: «Я хорошая, но некрасивая и нехозяйственная, плохая».

Сценарий — то, что в детстве человек планирует как свои будущие поступки и чувства (чему радоваться и чему огорчаться, как относиться к себе и другим, на ком жениться и сколько иметь детей, когда и от чего умереть), — формируется под влиянием:

— родительского программирования (слов, предписаний, инструкций, образцов поведения родителей);

— детского решения на основе переживаний;

— формирующейся психологической позиции.

Под выбранный сценарий человек неосознанно подбирает соответствующих людей, ситуации и обстоятельства.

Реальная судьба (жизненный путь, то, что происходит в действительности) определяется сценарием, генетическим кодом, внешними обстоятельствами, решениями человека). От последних трех факторов зависит и тип судьбы, которая может быть как сценарной, так и несценарной.

Фаза 4 (длится от 45 до 65 лет) — человек подводит итоги своей прошлой деятельности и свои свершениям, вынужден пересмотреть свои цели с учетом своего профессионального статуса, физического состояния и положения дел в семье.

Фаза 5 (65—70 лет) — многие люди перестают преследовать цели, которые они ставили перед собой в юности. Оставшиеся силы тратят на семью или различные формы досуга. Осознают свою жизнь как целое, пытаются придать смысл своему существованию: одни чувствуют, что поставленные перед собой задачи они выполнили и жизнь прожита не зря, другие чувствуют разочарование, так как поставленные цели достигнуты не были либо цели оказались пустыми.

Гуманистический подход к развитию личности

Согласно американскому психологу К. Роджерсу, каждый организм наделен стремлением заботиться о своей жизни с целью сохранять ее и улучшать. У человека на основе разнообразного жизненного опыта общения с другими людьми и поведения людей в отношении к нему формируется система представлений о себе — «реальное Я». То, каким человеку хотелось бы стать в результате реализации своих возможностей, — образует **«идеальное Я».** К этому «идеальному Я» и стремится приблизиться «Я реальное». Поскольку у человека есть потребность в самоуважении и он хочет получить положительное отношение к себе людей, то человек порой скрывает свои истинные мысли и чувства, желания, внешне демонстрируя вместо этого те, которые получат одобрение окружающих. В результате человек все меньше остается самим собой, возникает внутренний разлад между желаниями и внешним поведением человека, какая-то часть личности подавляется, прячется, что вызывает внутреннюю напряженность, невротичность и дальнейшее отделение от «идеального Я». Личность уравновешена тем больше, чем больше согласия или конгруэнтности между «реальным Я» и его чувствами, мыслями, поведением, что позволяет ему приблизиться к своему «идеальному Я», а именно в этом суть актуализации. Стремление к саморазвитию, к самоактуализации, к пониманию и реализации смысла жизни является высшей духовной потребностью, потенциально присущей каждому человеку, - но часто нереализованной в действительной жизни человека.

Личностное развитие человека соотносится с формированием его самосознания, образа Я-концепции, его самооценки. Лишь к концу младшего школьного возраста процесс самооценивания ребенка приводит к формированию у него самооценки как лич-

ностного образования. При этом «... с возрастом во всех видах деятельности снижается количество завышенных самооценок и увеличивается число заниженных, что свидетельствует о росте у детей критического отношения к себе» (А.В. Захарова). Однако это не повышает адекватность самооценки. По данным А.И. Липкиной и Л.А. Рыбак, количество учащихся даже девятых классов с адекватной самооценкой не превышает 40—50%.

В личностном плане развитие ребенка идет от непроизвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реакций к произвольности, регулируемости поведения. Эта тенденция проявляется в умении ребенка управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции, к становлению самоконтроля.

В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович было показано, что развитие ребенка как личности определяется последовательным формированием личностных новообразований. Л.И. Божович приводит их анализ внутри пяти возрастных этапов личностного развития:

1) центральным личностным новообразованием первого года жизни является *возникновение аффективно заряженных представлений,* которые и обуславливают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды; 2) к концу раннего детства, к 3 годам, центральным новообразованием является *«система Я» и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому («Я сам»);* в этот период сталкиваются две силы: «хочу» и «надо», происходит формирование самосознания; 3) период 7—8 лет — это *становление ребенка как «социального индивида»,* у ребенка возникает потребность в общественно значимой деятельности; 4) к 12—14 годам формируется *«способность к целеполаганию»,* к определению и постановке сознательных целей; 5) к 15-16 годам у подростка появляется *«жизненная перспектива»*.

В.С. Мухина рассматривает развитие личности как последовательное формирование структуры самосознания ребенка: «Общезначимой ценностью для общества и личности является структура человеческого самосознания, которую формируют имя собственное, самооценка и притязание на признание, представление себя как представителя определенного пола, представление себя во времени (в прошлом, настоящем и будущем), оценка себя в отношении прав и обязанностей».

4.4. Развитие деятельности

Как показывают исследования Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, деятельность ребенка качественно изменяется в ходе его развития, представляя третью — наряду с умственным, личностным — линию этого сложного пути становления человека. Д.Б. Эльконин, последовательно рассматривая изменение предметного действия ребенка в раннем детстве (совместность его выполнения со взрослым, включающую прослеживание и пробы), отмечает изменение не только социальной ситуации развития, но и самого предметного действия. В игре, учебе (учении) деятельность ребенка совершенствуется в плане осознанности, целенаправленности, установления произвольного отношения между мотивами и целями, усложнения операциональной стороны деятельности. В процессе развития у ребенка формируется прежде всего умение произвольно устанавливать отношения между мотивом (тем, ради чего выполняется деятельность) и целью (тем, что должно быть получено в результате деятельности). Ребенок научается планировать, организовывать, соподчинять свои действия, варьировать операции (способы) деятельности.

В более сложных действиях выделяется последовательность операций, отрабатывается обобщенный способ действия, затем — в ролевых играх, следуя правилам действия, ребенок принимает и проигрывает определенную роль. У ребенка вырабатываются навыки самоконтроля и саморегуляции на основе становления способности отражать цели, действия, способы их осуществления, т.е. на основе предметной рефлексии. Другими словами, в процессе развития ребенка как субъекта деятельности формируются целенаправленность (целеполагание), произвольность, саморегулятивность, четкое разграничение способов, приемов действия для решения разных задач в различных жизненных ситуациях. Анализ основных положений, характеризующих процесс развития ребенка, показывает, что: а) реально все рассмотренные линии взаимообусловлены, взаимосвязаны. Это означает, что только их совместное осуществление составляет такое прогрессивное изменение, которое может быть названо психическим, личностным развитием человека в полном смысле этого слова; б) вместе с этим подчеркивается, что это развитие происходит под воздействием социальной среды, общности в определенной социальной ситуации развития и прежде всего в ситуации обучения и воспитания. Это соотносится с тем, что все положения прогрессивной педагогической психологии акцентируют важность развивающего, воспитывающего обучения средствами всех учебных предметов; в) развитие человека происхо-

дит в его взаимодействии с другими людьми, в деятельности, в процессе обучения и воспитания, и это одно из основных положений в педагогической психологии.

Как подчеркивал С. Л. Рубинштейн, *«ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается и обучается. Это значит: воспитание и обучение включаются в сам процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним...»* и далее *«...личностные психические свойства ребенка, его способности, черты характера и т. д.... не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка»*.

4.5. Обучаемость и ее критерии

Человек, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся. В этом понятии подчеркивается то, что он обучается сам при помощи других (педагогов), являясь активным субъектом образовательного процесса. Каждый обучающийся обладает индивидуальными личностными, познавательными и деятельностными особенностями, т. е. особенностями задатков (индивидуально-типологическими предпосылками), способностей, уровня притязаний, самооценки, работоспособности, особенностями выполнения деятельности (планируемость, организация, точность и т. д.). Каждый обучающийся характеризуется собственным стилем учебной деятельности, отношением к ней, обучаемостью.

В то же время обучающиеся на определенной ступени образовательной системы могут характеризоваться исходными общими типическими для них особенностями, чертами. Каждая образовательная ступень соотнесена с определенным возрастным периодом в жизни человека, и с определенным социокультурным содержанием, реализуемым на данной образовательной ступени. На основании этих двух (возрастного и социокультурного) оснований выделяются абстрактно-типические субъекты учебной деятельности такие как «школьник» и «студент».

Обучаемость человека является одним из основных показателей его готовности к учению, к усвоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы.

Обучаемость психофизиологически соотносится с таким свойством нервной системы, как динамичность, т. е. скорость образования временной связи (В.Д. Небылицын). Обучаемость в широком смысле этого слова может трактоваться как *«...потенци-*

альная *возможность к овладению новыми знаниями в содружественной «со взрослыми» работе»* (Б.В. Зейгарник), как *«зона ближайшего развития»* (Л.С. Выготский). Выделяется понятие «специальной обучаемости» как подготовленности психики к быстрому ее развитию в определенном направлении, к определенной сфере знаний, умений.

Один из ведущих отечественных исследователей обучаемости З.И. Калмыкова под обучаемостью понимает *«...совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) зависит продуктивность учебной деятельности»*. В данном определении обучаемость поставлена в связь с продуктивностью. Под продуктивностью понимается прежде всего качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом труда. Продуктивность учебной деятельности может характеризоваться этими параметрами применительно к осваиваемым знаниям и формируемым обобщенным способам действий.

Обучаемость соотносится с понятием «обученность» (А.К. Маркова) как той совокупностью всех характеристик психического развития, которые суть результат предыдущего обучения. В такой трактовке обученность соотносится с уровнем актуального развития, а обучаемость — с зоной ближайшего развития. Важно положение А.К. Марковой, что обучаемость — это *«восприимчивость ученика к усвоению новых знаний, его готовность к переходу на новые уровни умственного развития»*.

Основными показателями обучаемости являются: темп продвижения в освоении знаний и формировании умений, легкость этого освоения (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения от освоения знаний), гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного материала.

Суммарными показателями обучаемости, по З.И. Калмыковой, являются экономичность и темп мышления; количество конкретного материала, на основе которого достигается решение новой задачи, количество «шагов» для ее самостоятельного решения и порции дозированной помощи, на основе которой был достигнут результат, а также время, затраченное на решение; способность к самообучению; работоспособность и выносливость.

Существенны показатели обучаемости, предложенные А.К. Марковой, в качестве которых выступают:

— активность ориентировки в новых условиях;
— инициатива в выборе необязательных решений, самостоятельное обращение к более трудным заданиям могут быть соотнесены с понятием интеллектуальной инициативы как единицы творческой активности (по Д.Б. Богоявленской);
— настойчивость в достижении поставленной цели и «помехоустойчивость» как умение работать в ситуациях помех, отвлечении, препятствий;
— восприимчивость, готовность к помощи другого человека, отсутствие сопротивления.

Обучаемость субъекта учебной деятельности проявляется в ее особенностях и характере, влияя на стиль этой деятельности. Вырабатываемые индивидуальные стили могут быть схематически представлены двумя полюсами: «позитивный» — «негативный». Приводимая табл. 4 иллюстрирует содержание учебной деятельности, отражающей такие стили, в значительной мере основывающиеся на лежащей в их основе обучаемости.

Обучаемость — это динамичная характеристика. В разных возрастных периодах обучаемость одного и того же человека может меняться: возрастать либо ослабевать. Тем не менее четко выделяются группы учащихся с различной степенью обучаемости: от высокой, к средней, до заниженной и низкой.

Для каждой из этих групп обучающихся целесообразно использование своих специфических методов индивидуальной и групповой учебной деятельности.

4.6. Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников

«Каждый возраст представляет собой качественно особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразные структуры личности ребенка на данном этапе его развития». «В процессе исторического развития изменяются общие социальные условия, в которых развивается ребенок, изменяются содержание и методы обучения и все это не может не сказаться на изменении возрастных этапов развития» (А.В. Петровский).

Переход от дошкольного детства к школьной жизни — один из переломных моментов в психическом развитии человека. Ведущая деятельность дошкольника — игра. Она является добровольным занятием ребенка: хочет — играет, не хочет — не игра-

Таблица 5

Индивидуальные различия обучаемых в учебной деятельности (по Г. Клаусу)

Параметр сравнения	Позитивный тип	Негативный тип
Скорость	Быстро	Медленно
	Легко, без труда	С трудом, напряженно, тяжело
	Прочно, устойчиво во времени	Поверхностно, мимолетно, быстро забывается
	Легко переучивается	С трудом переучивается
	Обладает гибкостью	Характеризуется ригидностью, застылостью
Тщательность	Добросовестно	Халатно
	Аккуратно	Небрежно, неряшливо
	Основательно	Поверхностно
Мотивация	Охотно	Неохотно
	Добровольно	По обязанности
	По собственному побуждению	Под давлением
	Активно, включение, увлеченно	Пассивно, вяло, безучастно
	Старательно, усердно, изо всех сил	Нерадиво, лениво
Регуляция действия	Самостоятельно	Несамостоятельно
	Автономно, независимо	Подражая
	Планомерно, целенаправленно	Бесцельно, бессистемно, без плана
	Настойчиво, постоянно	Периодически, неустойчиво
Когнитивная организация	Осознанно, с пониманием	Механически, не понимая, методом проб и ошибок
	Направленно, предвидя последствия	Случайно, непреднамеренно
	Рационально, экономно	Нерационально, неэффективно
Общая оценка	Хорошо	Плохо

ет. Переступив порог школы, ребенок должен перейти к деятельности учения. Именно эта деятельность должна быть теперь ведущей для ребенка. Но эта деятельность предъявляет принципиально новые требования к нему по сравнению с игровой.

Включение в учебную деятельность связано с новым типом отношений ребёнка как в семье, так и в школе. Дома, с одной стороны, к его жизни, его занятиям более уважительное отношение, чем к дошкольным играм. Одновременно к нему предъявляются более строгие требования. В школе главное лицо — это учитель. От него исходят все основные требования. Отношения с учителем совсем не похожи на отношения с родителями и с воспитателем детского сада. Первое время учитель для ребенка — чужой человек, и малыш невольно испытывает страх, робость перед ним. Отношения с другими учениками тоже вначале не так просты: нет знакомых детей, нет друзей, с которыми ребенок привык общаться. В садике ученики первого класса были старшими, а в школе стали малышами. Не все дети легко проходят период адаптации к школьной жизни. Некоторые первоклассники чувствуют себя скованно; другие — наоборот, бывают перевозбуждены, трудно управляемы.

Младший школьник характеризуется степенью пригодности, готовности и включенности в учебную деятельность. Пригодность определяется уровнем физиологического (анатомо-морфологического) и психического, интеллектуального развития, обеспечивающего возможность учиться. Готовность к школьному обучению означает сформированность положительного отношения к школе, к учению как к радости открытия нового и вхождения в мир взрослых. Ожидание нового, интерес к нему, готовность к новым обязанностям ученика лежит в основе учебной мотивации младшего школьника. «Готовность к школе — это итог всего предшествующего психического развития ребенка, результат всей системы воспитания и обучения в семье и в детском саду» (В.В. Давыдов).

По имеющимся в науке данным, анатомо-физиологическое развитие шестилетнего ребенка достигает уровня, требуемого учебной деятельностью. Но организм ребенка в этом возрасте интенсивно развивается, что требует создания для него соответствующих условий. Так, незаконченность окостенения скелета открывает большие возможности для физического воспитания, для занятий различными видами спорта. Но эта особенность скелета требует постоянного внимания к размерам мебели, к тому, как ребенок сидит, не перегружен ли письменными заданиями, имеет ли возможность своевременно свободно подвигаться и т. д. Шестилетний ребенок быстро утомляется и поэтому нуждается в соответствующем режиме работы.

Следует также учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Физическое развитие школьника требует не только

постоянного внимания учителя, но и систематического наблюдения врача.

Надо помнить, что у ребенка возникает целый ряд серьезных трудностей. Прежде всего у него устанавливается новый распорядок жизни: вставать в определенное время, на уроках сидеть спокойно, выполнять разные задания и в школе, и дома. Поэтому учитель должен не только предъявлять к детям необходимые требования, но и помогать им, поощрять и поддерживать их.

Говоря о психической готовности ребенка к учебной деятельности, прежде всего необходимо рассмотреть **мотивационно-потребностный** аспект. Важно знать, есть ли у ребенка потребность в новой деятельности, хочет ли он заниматься ею, заинтересован ли он в получении знаний, которые и составляют цель учения.

Ребенок не всегда осознает мотивы, побуждающие его стремиться к школьной жизни.

Фактически эти мотивы можно разделить на две группы. Первая — главная — желание занять новую позицию. Ребенок уже знает, что позиция школьника имеет высокую оценку в глазах взрослых. В учении малыш видит деятельность, которая делает его более взрослым и которая оценивается окружающими как важная, общественно значимая. Разумеется, к такому видению учебной деятельности ребенок подготовлен взрослыми. К этому возрасту малыш уже знает о многих профессиях; больше того — в играх он имитирует деятельность, соответствующую некоторым из них. И он хорошо знает, что люди всему учатся, что без этого нельзя стать ни летчиком, ни врачом, ни мореплавателем. В. подавляющем большинстве случаев дети приходят в школу любознательными, готовыми к познанию.

Вторая группа мотивов, побуждающих ребенка стремиться к позиции школьника, связана с внешней атрибутикой: новым видом одежды, ранцем, учебниками и т. д. Обычно вся семья участвует в «оснащении» будущего школьника. Первое сентября • — праздник всей семьи, И ребенок трепетно ждет этого дня, торопит его приход.

Для того чтобы сохранить положительное отношение детей к учебной деятельности, надо выполнять хотя бы два условия. Во-первых, включать учащихся в решение познавательных задач, решая которые, они будут узнавать новое в окружающем их мире. При этом специально следует подчеркнуть, что учащиеся должны получать ие готовые знания и просто запоминать их, а именно — как бы открывать их для себя. В классе всегда най-

дутся ученики, которые еще не наигрались и у которых игровая деятельность сохраняет свою ведущую роль. Учитывая это, учителя в начальный период обучения стараются использовать различные игры. И это правильно: дидактические игры должны органически входить в учебный процесс начальной школы. Учение как ведущая деятельность не может быть сформировано мгновенно. Но, вводя игры, учитель всегда должен использовать их для формирования деятельности учения. Кроме того, нельзя чрезмерно увлекаться игровыми ситуациями. Известно, что некоторые первоклассники разочаровываются в школьной жизни именно потому, что «там не учатся, а играют».

А желание ребенка — это главный двигатель его успешного обучения. Известно, что если человек не хочет учиться, то научить его ничему нельзя.

Второе условие связано со стилем поведения учителя с детьми. Некоторые учителя используют «запретительный» стиль. Они с первого дня пребывания ребенка в школе акцентируют его внимание на том, чего нельзя делать. Ученику без конца говорится о том, что школа это не детский сад, поэтому он не должен вставать с места, не должен разговаривать, не должен поворачиваться назад, не должен во время переменки бегать и т.д.

Психологически ребенку легче усвоить правила поведения в школе, если учитель естественно подведет его к этим правилам. Педагог вместе с детьми обсуждает, что, как и почему надо делать в классе. В этом случае ребенок подводится к правилам поведения логикой нового вида деятельности, он как бы сам их формулирует, они не выступают как приказ учителя.

Если учитель считается с указанными условиями, то сохранит и разовьет у детей познавательные потребности, без которых истинная деятельность учения просто невозможна.

Подчеркивая важность мотивационной готовности ребенка к обучению, следует учесть, что ее одной для успешного обучения недостаточно.

Диагностика готовности ребенка к школе должна опираться не на педагогический подход (определяют готовность по уровню сформированности учебных навыков: читать, писать, учить стихи, считать), а на психологический (готовность к школе выступает как результат общего психического развития ребенка, комплексный показатель психологической зрелости, развитости комплекса психологических характеристик, которые определяют умственное, эмоциональное и социальное развитие ребенка).

Наличие тех или иных конкретных знаний и умений (читает или считает) у ребенка не может служить критерием его

готовности к школе. Готовность ребенка к школе определяется удовлетворением ряда требований, к которым относятся: общее физическое развитие ребенка, владение достаточным объемом знаний, владение «бытовыми» навыками самообслуживания, культуры поведения, общения, элементарного труда, владение речью, достаточный уровень развития основных психических функций, когнитивного и интеллектуального развития, предпосылки овладения письмом (развитие мелкой мускулатуры кисти руки); умение сотрудничества; произвольность поведения, желание и интерес учиться.

Более адекватный подход к установлению готовности ребенка к школе состоит в проверке степени развития основных психических функций: восприятия, памяти, внимания, голи и т.д.

Сенсорное развитие. При поступлении в школу ребенок должен уметь устанавливать идентичность предметов и их свойств тому или иному эталону. Если речь идет о цвете, то он должен уметь дифференцировать цвета. Аналогично — видеть форму, размер предмета. Однако у большинства детей еще отсутствует умение анализировать воспринимаемые свойства предметов. Так, детям первого класса давали цветной кувшин и просили нарисовать его. Дети называли предмет, его цвет. Но в процессе рисования не обращались к нему. В результате кувшины получились разных размеров, разной формы, разного цвета. Это означает, что дети еще не умеют целенаправленно анализировать и дифференцировать воспринимаемые предметы. В процессе учебной деятельности у них необходимо это постоянно формировать, учить их наблюдать.

Внимание. Известно, что внимание бывает двух видов: непроизвольное и произвольное. Шестилетний ребенок может длительное время заниматься, не отвлекаясь, только тем, что привлекает его, вызывает у него интерес. Но у него фактически еще не сформировалось произвольное внимание, которое обеспечивает сосредоточение на том, что само по себе не интересно. Учебная деятельность не может обойтись без произвольного внимания, поэтому с первых же дней учебного года учитель должен планомерно формировать этот вид внимания у детей.

Память. Характеристика памяти у детей шести лет аналогична характеристике внимания. Ребенок легко и быстро запоминает то, что привлекает его внимание своей яркостью, необычностью, т. е. то, что непосредственно интересно для него. Это и есть непроизвольная память. Как и в случае с вниманием, для учебкой деятельности ребенку необходима произвольная память.

В первые же дни школьной жизни он должен запоминать правила поведения, постоянно помнить их и вести себя согласно этим правилам. Ученик должен запомнить то, что ему надо сделать дома, и т. д. Учебная деятельность постепенно приведет ребенка к произвольным видам памяти, внимания. Но, как показывает опыт, без специального обучения учащиеся редко овладевают правильными приемами запоминания и воспроизведения.

Мышление и речь шестилеток. Развитие мышления человека проходит несколько стадий. Начальная из них — наглядно-действенная. Эта стадия мышления характеризуется тем, что дети, находящиеся на данной стадии, не могут выполнять действия без опоры на предметы или их материальные заменители (модели). Но в этом возрасте ребенок может быть и на стадии наглядно-образного мышления. В этом случае он может понимать и выполнять действия, не используя рук. Глаз заменяет руки, но необходимость во внешних предметах сохраняется. Обобщения производятся детьми этого возраста обычно на основе внешних, легко воспринимаемых признаков или признаков функциональных. Вместе с тем шестилетки обнаруживают интерес к причинам возникновения тех или иных явлений, к строению предметов.

Они пытаются сами экспериментировать, чтобы найти интересующий их ответ. Дети этого возраста задают множество вопросов, касающихся разных явлений и предметов окружающего мира. К шести годам у ребенка достаточно хорошо развита речь. Дети в практике общения уже усвоили грамматику родного языка, правильно строят свою речь, но делают это чисто интуитивно. Язык как предмет изучения войдет в их жизнь в школе. Если ребенок посещал детский сад или если с ним специально занимались в семье, то он к шести годам способен произвести звуковой анализ слов. Расчленение слова на составляющие его звуки и указание порядка этих звуков в слове имеют первостепенное значение для обучения детей чтению и письму. Запас слов существенно расширяется (от трех до семи тысяч). Это зависит от условий жизни и воспитания ребенка в дошкольном детстве.

Воображение. И эта познавательная функция ребенка шести лет активно используется им. Ребенок может сочинить сказку, придумать рассказ по картинке, нарисовать воображаемую ситуацию. При этом одни дети стремятся нарисовать то, что есть в реальности, а других больше занимает фантастическая картина мира. Развитие воображения детей, поступающих в школу, подготовлено дошкольными играми, сказками. Воображение име-

ет большое значение не только для учебной деятельности, но и для воспитания творческой личности, поэтому учитель должен продолжать развитие этой функции методами, адекватными учебной деятельности.

Американские психологи оценивают готовность к школе преимущественно через диагностику интеллектуальных компонентов, выявляя функции зрительного и слухового различения и понимания на слух, словарный запас, общую осведомленность, уровень развития сенсомоторики, понимание количественных отношений (в США имеется национальный тест оценки готовности детей 1-го уровня (для детей 4—5 лет) и 2-го уровня (6—7 лет).

Но комплексный показатель готовности к школе должен учитывать не только интеллектуальную зрелость, но и зрелость в эмоциональной и социальной сфере. Иерасик предлагает анализировать следующие показатели школьной зрелости: *в интеллектуальной сфере* — концентрация внимания, рациональный подход к действительности, логическое запоминание, интерес к новым знаниям и трудным занятиям, способность понимания на слух, способность к управлению тонкими движениями рук; *в эмоциональной сфере* — учебная мотивация (желание учиться, а не играть), эмоциональная устойчивость; *в социальной сфере* — способность выполнять социальную роль ученика, потребность общаться с другими детьми, умение подчиняться интересам группы. Тест Йерасика—Керна по диагностике готовности ребенка к школе включает 3 задания: 1 — рисование человека; 2 — копирование письменного предложения; 3 — срисбвывание группы точек, что позволяет диагностировать уровень зрительно-моторной координации, волевые качества, произвольность и концентрацию внимания, общую интеллектуальную зрелость ребенка. Но квалифицированно провести и проинтерпретировать результаты данного теста может лишь опытный психолог-диагност.

Возраст 6—7 лет является переходным критическим возрастом, поэтому известный психолог Д.В. Эльконин отмечал, что психодиагностика в переходный возраст должна оценить новообразования прошедшего возрастного периода, т. е. *оценить сформированность игровой деятельности, произвольность, умение управлять своим поведением, подчиняться правилу,* социальные навыки продуктивного взаимодействия со сверстниками, хорошее развитие наглядно- образного мышления и воображения, а также диагностировать зачатки учебных новообразований: уровень развития общих представлений, осведомленности, способность к элементарным логическим выводам.

Психологические особенности дошкольного возраста (3-6 лет)

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — ИГРА, освоение норм поведения и деятельности людей);

— 3-4 года — самоутверждение; возможные реакции: непослушание, упрямство, негативизм, строптивость, «обзывание взрослых» («Я сам», «Я сам знаю», нарциссизм — восхваляет себя);
— ИГРЫ в одиночку (предметные, конструкторские, сюжетно-ролевые);
— 5–6 лет — гармонизация отношений со взрослыми, развитие отношений с детьми, совместные игры с детьми (сюжетно-ролевые игры с правилами), формирование отношений лидерства и подчинения среди детей, «игры-соревнования»;
— развитие конструкторских игр, развитие ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ;
— развитие способностей рисования, музыкальных способностей (понимать музыку, петь, танцевать), развитие творчества;
— ЭГОЦЕНТРИЗМ мышления;
— развитие восприятия (усвоение перцептивных действий, усвоение перцептивных эталонов), внимания, памяти (от непроизвольных форм к произвольным формам), развитие воли;
— любознательность (в 4–5 лет — «почемучки»);
— развитие воображения (от репродуктивных форм к творчески продуктивному воображению: выполняет познавательно-интеллектуальную и аффективно-защитную функции (защита от тяжелых переживаний через воображаемую ситуацию));
— развитие диалогической речи с другими людьми (к 6 годам — лексикон до 14 тысяч слов, полное овладение грамматическими нормами языка) и ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ (речи для самого себя, сопровождает деятельность ребенка, помогает ему планировать действия в 4–5 лет), затем перерастает во ВНУТРЕННЮЮ РЕЧЬ;
— развитие понятий (в 3–5 лет слова — как ярлыки, заменяющие предметы или действия, к 6–7 годам слова обозначают существенные признаки предметов — конкретные понятия);
— развитие мышления на дооперациональном уровне (Пиаже), постепенный переход к операционному уровню;
— интерес к половым органам, к рождению детей:
а)-фаллическая стадия психосексуального развития (в 3–4 года);
б) формирование и преодоление Эдипова комплекса (в 5–6 лет), формирование внутренней совести, цензора, моральных суждений;
— формирование инициативности, целеустремленности, активности, предприимчивости, самостоятельности либо в случае негативного хода развития — формирование пассивности, чувства вины, склонности к подражанию образцам;
— формирование готовности к школе.

Центральным психологическим новообразованием этого возраста, по Л.С. Выготскому, является *«обобщение переживания»* — «интеллектуализация аффекта». Ребенок, который прошел этот период, приобретает принципиально новый вид поведения. До этого периода его поведение диктовалось ситуацией, в которой он находился, которую воспринимал. Теперь он способен не быть на поводу ситуации, он строит свое поведение в соответствии с определенными правилами и социальными нормами. Если ребенок поступил в школу, не приобретя этого качества в игровой деятельности до школы, необходима коррекционная работа. Коррекцию надо производить, используя игровую деятельность ребенка. Исследования Е.Е. Кравцовой показали, что для развития произвольности у ребенка при коррекционной работе необходимо выполнять целый ряд условий. В частности, необходимо сочетание индивидуальных и коллективных форм деятельности, адекватных возрасту ребенка, использование игр с правилами и др.

Исследования показали, что для школьников первого класса с низким уровнем произвольности характерен низкий уровень игровой деятельности. После проведения с ними специальных игр уровень их игровой деятельности заметно повысился. Благодаря этому произошли положительные изменения и в их произвольном поведении. Данное новообразование является центральным при диагностике готовности ребенка к школе.

Для диагностики уровня сформированности произвольности можно использовать методику Д.Б. Эльконина, которая известна под названием «графический диктант».

Суть этой методики в следующем. Детям дается лист бумаги в клеточку. Указывается точка отсчета. Учитель показывает ее на доске, где работает с одним из учеников (на доске имеется увеличенная копия листка). После этого идет «диктант»: куда должен двигаться ребенок от указанной точки отсчета. Например, учитель говорит: «Вверх на клеточку; на две клеточки вправо, на одну влево» и т. д. Дети, следуя по маршруту, указанному учителем, создают какой-то узор. После этого предлагается работать самостоятельно. Всего выполняется три-четыре задания.

Кроме произвольности, готовность к школе включает еще несколько важных новообразований. Следует отметить, что разные авторы акцентируют внимание на различных из них. Так, Д.Б. Эльконин указывает еще два: *уровень владения средствами, прежде всего — знаково-символическимиа также умение учитывать позицию другого человека.*

Важность умения использовать в деятельности знаково-символические средства подчеркивается многими специалистами. Так, Н.Г. Салмина считает, что к моменту поступления ребенка в школу у него должен быть сформирован такой вид знаково-символической деятельности, как *замещение* (употребление заместителей, которые выполняют ту же функцию, что и замещаемый предмет. Так, в игре ребенок замещает лошадку палочкой и скачет на ней верхом).

Кодирование — второй вид знаково-символической деятельности. Суть его в умении отобразить явление, событие в определенном алфавите, по определенным правилам.

Схематизация и *моделирование* — также важные виды знаково-символической деятельности.

Ряд авторов включают в готовность определенный *уровень общения ребенка* (М.И. Лисина, Н.Г. Салмина, Е.Е. Кравцова). Безусловно, это важный показатель готовности ребенка к школе. Именно в общении формируется у ребенка умение подчиняться правилам, ориентироваться на социальные нормы. М.И. Лисина считает, что показателем готовности является уровень сформированности у ребенка внеситуативно-личностного общения. Этот вид общения характеризуется стремлением ребенка к сопереживанию и взаимопониманию.

Е.Е. Кравцова считает, что *воображение* является центральным психологическим новообразованием, обеспечивающим готовность к школьному обучению.

Очевидно, что все названные новообразования важны для учебной деятельности. Так, знаково-символическая деятельность используется в школе постоянно. Каждый учебный предмет имеет свою систему знаков и символов. С их помощью ученик кодирует изучаемую информацию (например, использует математические знаки), а впоследствии он должен декодировать ее, идентифицировать использованные знаки с реальностью. (Например, за знаком «=» увидеть равенство двух величин.)

Моделирование занимает важное место в учебной деятельности младшего школьника. Это необходимый компонент умения учиться. Выделяется несколько видов учебного моделирования. Л.И. Айдарова разработала модели, которые успешно используются при изучении русского языка: 1) модели конкретных явлений в виде драматизации (представление в роли), используемых в качестве моделей сообщений; 2) схематическое изображение слова, отражающее в нем характерные признаки определенной грамматической категории, и др.

Моделирование широко используется при решении математических задач. Например, Л.М. Фридман пишет, что тексто-

вая задача — это «словесная модель заданной ситуации», а процесс решения задачи — это процесс преобразования модели. Главное состоит в том, чтобы уметь переходить от словесной к тематической модели. При этом ученик должен уметь построить ряд вспомогательных моделей — схемы, таблицы и т. п.

Решение задачи идет как переход от одной модели к другой: от текстовой модели к вспомогательным (таблицы, схемы); от них — к математическим, на которых и происходит решение задачи. Отсюда логично следует вывод о необходимости учета степени готовности детей к использованию моделей. Исследования показали, что приемы моделирования доступны уже дошкольникам. Л.А. Венгер и его сотрудники установили, что дошкольники успешно работают с тремя видами моделей: а) отражающими структуру отдельного объекта; б) отражающими структуру класса объектов; в) условно-символическими, отображающими не наглядные отношения.

Н.И. Гуткина отмечает, что именно произвольность поведения определяет успешность обучения ребенка. Произвольность поведения включает: умение ребенка контролировать свою двигательную активность, действовать точно по указаниям взрослого, подчиняться правилам, иметь высокий уровень произвольного внимания, работать по образцу, срисовывать по образцу, умение волевого управления собой на трудных занятиях, доминирование познавательного мотива над игровым мотивом, наличие внутренней позиции школьника.

Традиционный психологический подход к оценке готовности ребенка к школе базируется на следующем положении: дети 6—7 лет в среднем способны выполнять определенный набор интеллектуальных заданий на определенном уровне, и если результаты тестирования ребенка не хуже возрастного норматива интеллектуального развития — он готов к школе. Тест Витцлака позволяет оценить уровень интеллектуального развития, уровень речевого развития и уровень обучаемости ребенка, на основе чего можно определить как степень готовности ребенка к школе, так и степень задержки в развитии ребенка, если она имеется.

Показатель обучаемости показывает возможности ребенка по усвоению новой информации и новых умственных умений. Еще Выготский указывал, что важен не только наличный уровень развития ребенка, но более важны его потенциальные возможности, и обучение возможно не только на основе созревших психических функций ребенка, а обучение можно начинать, когда эти функции еще только начинают свой основной цикл развития, учитывая зону ближайшего развития ребенка. Так, у де-

тей 6—7 лет еще не развились ни произвольная память, ни произвольное внимание, но произвольность уже зародилась. И она, при выполнении ребенком с помощью учителя требований учебной деятельности, постепенно приведет к развитию и произвольной памяти, и произвольного внимания, и умения произвольно вести наблюдение.

Деятельность учения, которая в качестве ведущей приходит на смену игровой, поведет развитие детей начальной школы дальше, позволит им овладеть всеми основными сторонами своей психической деятельности. Однако это произойдет только в том случае, если процесс обучения будет строиться с учетом условий, определяющих его развивающий эффект.

Компьютерный пакет «Готовность к школе», разработанный Н.И. Улановской (Психологический институт РАО), диагностирует следующие параметры готовности:

1) личностное и социальное развитие: а) сформированность отношения к себе как к школьнику; б) сформированность отношения к взрослому как к учителю; в) преобладание познавательных, учебных, игровых или коммуникативных мотивов; г) критичность к своим действиям, знаниям, умение найти свои ошибки; д) запас знаний по ориентировке в окружающем мире; е) динамические характеристики поведения (импульсивность, заторможенность);
2) развитие произвольности: а) умение самостоятельно выполнять последовательность действий; б) умение действовать по заданному наглядному образцу; в) умение действовать по устной инструкции взрослого; г) умение подчинить свои действия правилу;
3) интеллектуальное развитие: а) развитие общего интеллекта; (проводят тестирование по «Прогрессивным матрицам Равена» — 2 серии по 12 матриц); б) развитие пространственных представлений и наглядно-образного мышления; в) умение ориентироваться на систему признаков; г) развитие знаково-символической функции;
4) развитие отдельных психических процессов: а) развитие речи б) умение считать, читать и учебных навыков; в) развитие тонких движений руки.

Этом пакет методик проводят в начале учебного года и в конце 1-го класса. Используются методики: 1) «Прогрессивные матрицы Равена» для оценки общего интеллекта; 2) «Лабиринт» (ребенок управляет компьютерной «мышкой» по лабиринту) — диагностируются тонкие движения руки, наглядно-образное мышление, пространственное воображение, умение выполнять

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — УЧЕБА

— перестройка познавательных процессов — формирование произвольности, продуктивности и устойчивости — развитие произвольного внимания, восприятия, памяти (прежде всего механической памяти), мышления (переход от наглядно-образного мышления к СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ на уровне КОНКРЕТНЫХ ПОНЯТИЙ
— развитие саморегуляции поведения, воли;
— усвоение умений чтения, письма, арифметических вычислений, накопление знаний;
— овладение навыками домашнего труда;
— расширение сферы общения, появление новых авторитетов (учитель), формирование отношений в учебном коллективе;
— игры развивающие занимают второе место после учебы
— формирование самооценки на основе оценивания учителями и достигнутых результатов в учении, часто снижение самооценки;
— формируются уверенность в себе, компетентность либо в случае затруднений в учебе, критичности учителей и родителей формируются неверие в свои силы, чувство неполноценности, фрустрированность, потеря интереса к учению, «школьные неврозы».

действия по инструкции взрослого; 3) «Образец и правило» и «Оценка критичности» — умение исправить свою ошибку на материале методики «Образец и правило»; 4) беседа о школе.

4.7* Психологические новообразования в младшем школьном возрасте

При любом обучении дети, заканчивающие начальную школу, существенно отличаются от поступивших в первый класс.

Младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в ней, осваивая новые способы анализа (синтеза), обобщения, классификации. В условиях целенаправленного развивающего обучения, по В.В. Давыдову, это формирование осуществляется быстрее и эффективнее за счет системности и обобщенности освоения знаний. *«Учебная деятельность является, ведущей в школьном возрасте потому,*

что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в ней осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов», — подчеркивает Д.Б. Эльконин. Отношение к себе, к миру, к обществу, к другим людям формируется в учебной деятельности младшего школьника, но и, что самое главное, эти отношения и реализуются в основном через нее как отношение к содержанию, методам обучения, учителю, классу, школе и т. д. Примечательно, что *фактором развития личности младшего школьника является отношение взрослых к успеваемости, дисциплине и прилежанию ребенка.*

Требования учебной деятельности неизбежно ведут учеников к формированию произвольности как характеристики всех их психических процессов. Произвольность формируется в результате того, что ребенок ежедневно делает то, что требует его позиция ученика: слушает объяснения, решает задачи и т. д. Постепенно он научается делать то, что надо, а не то, что ему хотелось бы. Таким образом, учащиеся научаются управлять своим поведением (в той или иной степени).

Второе важное новообразование — рефлексия. Учитель требует от ребенка не только решения задачи, но и обоснования его правильности. Это постепенно формирует способность у ребенка осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает, что сделал. Больше того — оценить, а правильно ли он сделал и почему он считает, что правильно. Таким образом, ученик постепенно научается смотреть на себя как бы глазами другого человека — со стороны — и оценивать свою деятельность. Умение человека осознавать то, что он делает, и аргументировать, обосновывать свою деятельность и называется рефлексией.

В начальный период обучения учащимся первого класса требуется опора на внешние предметы, модели, рисунки. Постепенно они научаются заменять предметы словами (устный счет, например), удерживать в голове образы предметов. К окончанию начальной школы учащиеся уже могут выполнять действия про себя — в умственном плане. Это означает, что их интеллектуальное развитие поднялось на новую ступеньку, у них сформировался внутренний план действий.

Итак, психическая деятельность ученика, закончившего начальную школу, должна характеризоваться тремя новообразованиями: *произвольностью, рефлексией, внутренним планом действий.*

Развитие указанных особенностей психики школьников идет в неразрывной связи с овладением ими различными видами по-

знавательной деятельности. Так, при поступлении в школу дети неспособны провести анализ различных свойств воспринимаемых объектов. Они обычно ограничиваются называнием цвета и формы. В процессе учения дети научаются целенаправленному восприятию предметов. Вначале учитель дает внешний образец движения взора по воспринимаемому объекту, используя указку. Затем ребенок научается составлять схему, словесный план наблюдения, исходя из его цели. Таким образом, формируется произвольное, целенаправленное наблюдение — один из важных видов познавательной деятельности.

Учение постоянно требует нового типа запоминания, где вначале происходит анализ запоминаемого, выделение главного, группировка материала и т.д. Постепенно формируются приемы произвольного, осмысленного запоминания. Непроизвольное запоминание сохраняет свою ценность, но и оно претерпевает изменения, идущие в сторону осмысления запоминаемого материала. Предварительная работа с материалом оказывается решающей для запоминания: материал запоминается как бы сам собой. Постепенное формирование внутреннего плана действий приводит к существенным изменениям во всех интеллектуальных процессах. Вначале дети склонны делать обобщения по внешним, как правило, несущественным признакам. Но в процессе обучения учитель фиксирует их внимание на связях, отношениях, на том, что непосредственно не воспринимается, поэтому учащиеся переходят на более высокий уровень обобщений, оказываются способными усваивать научные понятия, не опираясь на наглядный материал.

В начальной школе происходит развитие всех познавательных процессов, но Д.Б. Эльконин, вслед за Л.С. Выготским, считает, что изменения в восприятии, в памяти являются производными от *мышления*. Именно мышление становится з центр развития в этот период детства, в силу этого развитие восприятия и памяти идет по пути интеллектуализации. Учащиеся используют мыслительные действия при решении задач на восприятие, запоминание и воспроизведение. «Благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень происходит перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие думающим. Переход процессов мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте».

. Многолетние исследования, проведенные под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, показали, что у современных

детей, в силу принципиально новых социальных условии их развития, можно сформировать более широкие и более богатые умственные способности, чем это делалось до сих пор.

В учебной деятельности младшего школьника формируются такие частные виды деятельности, как письмо, чтение, работа на компьютере, изобразительная и конструкторско-композиционная деятельность.

Выделяя характерные особенности детей данного возраста, мы должны в то же время отметить, что дети разные. Фактически в классе невозможно найти двух совершенно одинаковых учеников.

Обучаемые отличаются друг от друга не только разным уровнем подготовленности к усвоению знаний. Каждый из них обладает более устойчивыми индивидуальными особенностями, которые не могут (да и не должны) быть ликвидированы при всем старании преподавателя. В то же время эти индивидуальные особенности налагают свои требования на организацию учебного процесса. Прежде всего люди родятся на свет с разными типами нервной системы, которые дают разные типы темпераментов: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик.

Темперамент сам по себе не определяет ни способностей, ни характера человека. Так, например, сангвиники отличаются быстротой реакции, а флегматики характеризуются медлительностью, им трудно переключаться с одного дела на другое, в то время как сангвиники делают это легко. Холерики способны к длительной активной работе, но им трудно тормозить себя, сдерживать. Меланхолики отличаются быстрой утомляемостью, хотя, в свою очередь, обладают рядом других положительных качеств. Уже эти характеристики показывают, что людям с разными темпераментами нужен разный темп и разный режим работы.

Наблюдения показывают, что преподаватели склонны задавать темп, отвечающий их темпераменту. Например, учительница математики с типичным сангвиническим темпераментом постоянно подгоняла учеников, требовала, чтобы они выполняли задания быстро. При этом задавался такой темп, который был явно непосилен многим ученикам, причем не по уровню знаний, а именно по свойствам темперамента. И вот такие ученики, приступая к ответственной контрольной работе, уже заранее знали, что со всеми заданиями они справиться не смогут, потому что им был задан слишком высокий темп работы.

Индивидуальные различия касаются и познавательной сферы людей: одни имеют зрительный тип памяти, другие — слуховой, третьи — зрительно-двигательный и т.д. У одних наглядно-

образное мышление, а у других — абстрактно-логическое. Это означает, что одним легче воспринимать материал с помощью зрения, другим — на слух; одним требуется конкретное представление материала, а другим — схематическое и т. д. Пренебрежение индивидуальными особенностями учащихся при обучении ведет к возникновению у них различного рода трудностей, осложняет путь достижения поставленных целей.

Степень достижения поставленных целей отдельным учеником существенно зависит от того, насколько процесс усвоения строится с учетом всех указанных особенностей данного учащегося.

К концу начальной школы, когда основной период адаптации как макрофазы развития (по А.В. Петровскому) закончен, школьник становится субъектом не только учебной деятельности, но и, что очень важно, активного межличностного взаимодействия. Младший школьник становится подростком.

4.8. Подросток как субъект учебной деятельности

Американский психолог А. Гезел описал особенности биологического созревания, интересов и поведения детей в подростковом и юношеском возрасте. Переход от детства к взрослости продолжается от 11 до 21 года, особенно важны первые 5 лет (от 11 до 16).

10 лет — ребенок. Уравновешен, доверчив, ровен с родителями, мало заботится о внешности, легко воспринимает жизнь.

11 лет — ребенок. Импульсивен, частая смена настроения, бунт против родителей, ссоры со сверстниками.

12 лет — ребенок. Вспыльчивость частично проходит, отношение к миру более позитивно, растет автономия от семьи, усиливается влияние сверстников, заботится о внешности, растет интерес к противоположному полу.

13 лет — подросток. Обращенность внутрь (интравертность), самокритичность, чувствителен к критике, критически относится к родителям, избирателен в дружбе.

14 лёт — подросток. Экстраверсия, энергичен, общителен, уверенность в себе, интерес к другим людям, обсуждает себя и сравнивает с героями.

15 лет — подросток «Приобретаются» индивидуальные различия: дух независимости, свобода от внешнего контроля, начало сознательного самовоспитания. Ранимость, восприимчивость к вредным влияниям.

16 лет — подросток. Равновесие. Мятежность уступает место жизнерадостности, увеличивается внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность.

Но календарный возраст сам по себе не может быть основой содержательной возрастной периодизации, так как он смазывает индивидуальные различия и социальные условия восприятия.

Л.С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростка, которые он назвал доминантами:

— эгоцентрическая доминанта (интерес подростка к собственной личности);
— доминанта дали (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него наиболее субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние);
— доминанта усилия (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета, протесте и других негативных проявлениях);
— доминанта романтики (стремление подростка к неизвестному, к рискованному, к приключениям, героизму).

Особенности развития подростка в этом возрасте (11—12—15 лет) проявляются в следующих симптомах, характеризующих систему социальных отношений подростка:

— вновь возникают трудности во взаимоотношениях со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка теперь происходит вне школы;
— детские компании (поиск друга, поиски того, кто может тебя понять).

У подростка меняется система ценностей: семья, школа, сверстники обретают новые значения и смыслы.

Согласно теории Левина, важнейшими процессами переходного возраста являются расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых она ориентируется.

В среднем школьном возрасте (от 10—11 до 14—15 лет) *ведущую роль играет общение со сверстниками* в контексте собственной деятельности подростка. Присущая детям от 10-11 до 14—15 лет деятельность включает в себя такие ее виды, как учебная, общественно-организационная, спортивная и художественная, трудовая. При выполнении этих видов общественно полезной деятельности у подростков возникает осознанное стремление участвовать в общественно необходимой работе,, становится личностно-значимым. Он учится строить общение в различных

коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений, рефлексии собственного поведения, умению оценивать возможности своего «Я». Это наиболее сложный переходный возраст от детства к взрослости, когда **возникает центральное психическое, личностное новообразование человека — «чувство взрослости».** Специфическая социальная активность подростка заключается **в** большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют **в** мире взрослых и **в** их отношениях.

В этом возрасте главная ценность — система отношений со сверстниками, взрослыми, подражание осознаваемому или бессознательно следуемому «идеалу», устремленность **в** будущее (недооценка настоящего). Отстаивая свою самостоятельность, подросток формирует и развивает на основе рефлексии свое самосознание, образ «Я», соотношение «реального» и «идеального Я». На основе интеллектуализации психических процессов происходит их качественное изменение по линии все большей произвольности, опосредованности.

Эта эпоха отрочества соотносится с макрофазой индивидуализации, цо А.В. Петровскому, *«характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности...»*

Поведение подростка определяется промежуточностью (маргинальностью) его положения. Это проявляется в психике, для которой типичны внутренняя застенчивость, неопределенность уровня притязаний, внутренние противоречия, агрессивность, склонность к крайним точкам зрения и позициям. Конфликтность тем больше, чем резче различия между миром детства и миром взрослости.

Подростковый кризис знаменует собой *второе психологическое рождение ребенка.* Подростком этот конфликт переживается *как страх потери «Я»,* как дилемма: быть собой со своим особым и отдельным душевным миром и индивидуальными способностями или быть вместе — с теми, кто дорог и ценим.

Объектом недовольства и беспокойства родителей, как правило, являются:

1. Поведение ребенка дома или в школе — неуправляем, «не желает подчиняться школьным требованиям», «невозможно заставить за собой вымыть чашку».

2. Черты характера, расцениваемые как неприемлемые, — «на первом месте удовольствие», «сын агрессивен» и т.п.

Объектом недовольства педагогов являются: снижение интереса к учебе подростков, их резкость, конфликтность, усиление агрессивности, усиление роли друзей по сравнению с влиянием

педагогов и родителей, нарушения дисциплины, протест против запретов и нравоучений.

Если для младшего школьного возраста учебная деятельность является ведущей (вхождение в нее, принятие роли субъекта этой деятельности, формирование учебных мотивов, овладение ее предметным содержанием и структурой и т, д.), то для школьника среднего возраста (подростка) **в качестве ведущей выступает общественно полезная деятельность в разнообразных формах, в русле которой и интимно-личное общение со сверстниками, и очень важное общение с представителями другого пола.**

Подростку особенно присущи, как отмечает В.А. Караковский, потребность в достойном положении в коллективе сверстников и семье; стремление обзавестись верным другом; стремление избежать изоляции как в классе, так и в малом коллективе; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; стремление отмежеваться от всего подчеркнуто детского; отсутствие авторитета возраста; отвращение к необоснованным запретам; восприимчивость к промахам учителей; переоценка своих возможностей, реализация которых предполагается в отдаленном будущем; отсутствие адаптации к неудачам; отсутствие адаптации к положению «худшего»; тенденция предаваться мечтаниям; боязнь осквернения мечты; требовательность к соответствию слова делу; увлечение современной музыкой, киноискусством и т. д. Наряду с этим подросток характеризуется повышенной утомляемостью, ярко выраженной эмоциональностью, иногда резкостью в суждениях (до грубости). К концу этого периода учащиеся начинают осознавать необходимость самостоятельного выбора дальнейшей программы образования, что предполагает сформированность достаточно устойчивых интересов и предпочтений, ориентацию в различных сферах труда и общественно полезной деятельности.

Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, «индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности — ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, особенно в составляющую «награды», «успеха». Учебная мотивация как единство познавательной и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия.

Педагогическая психология подчеркивает важность реализации всех активизирующих интеллектуальную деятельность подростка принципов обучения: его проблематизацию, диалогизацию; индивидуализацию, активно-действенные формы организации усвоения. Содержание учебной деятельности должно включаться в общий социокультурный контекст современной литературы, музыки, живописи, танца так же, как и в современные условия общественно-экономических, жизненно-бытовых отношений.

У подростков происходят психологические процессы самооценивания, формирования самоотношения. Выделяют следующие типы самоотношения подростка:

1. *«Самооценка» ребенка является прямым воспроизводством оценки матери.* Дети отмечают в себе, прежде всего, те качества, которые подчеркиваются родителями. Если внушается негативный образ и ребенок разделяет полностью эту точку зрения, у него формируется устойчивое негативное отношение к себе с преобладанием чувства неполноценности и самонеприятия. Для ребенка с узким диапазоном социальных контактов вне семьи родительские оценки становятся единственными внутренними самооценками в силу авторитетности и значимости родителей, тесной эмоциональной связи с ним. Неблагоприятность этой самооценки (пусть даже и в позитивном ее варианте) заключена в опасности фиксации крайней зависимости самоотношения от прямой оценки значимых других, что препятствует выработке собственных внутренних критериев, обеспечивающих стабильность позитивного отношения к себе, несмотря на колебания уровня самооценки.

2. Смешанная самооценка, в которой существуют противоречивые компоненты: один — это формирующийся у подростка образ своего «Я» в связи с успешным опытом социального взаимодействия, второй — отголосок родительского видения ребенка. Образ «Я» оказывается противоречивым. Тем не менее ребенку удается в некоторой степени разрешить конфликт: успешность взаимодействия вне семьи позволяет ему испытывать необходимое чувство самоуважения, а, принимая родительские требования, он сохраняет аутосимпатию и чувство близости с родителями.

3. *Подросток воспроизводит точку зрения родителей на себя, но дает ей другую оценку.* Упрямство он не называет бесхарактерностью. Поскольку для подростка этого возраста по-прежнему важны одобрение и поддержка взрослых, то ради сохранения чувства «мы» им воспроизводится негативная оценка свое-

го «упрямого» поведения. Но одновременно послушание означает отказ от автономности и утрату собственного «Я». Переживания этого конфликта, как невозможность ответа требованиям родителей и сохранения своего «Я», приводили к тому, что подросток оценивает себя как плохого, но сильного.

4. *Подросток ведет борьбу против мнений родителей, но при этом оценивает себя в рамках той же системы ценностей.* В данном случае ребенок воспроизводит в самооценке не реальную оценку родителей, а их идеализированные ожидания.

5. *Подросток воспроизводит в самооценке негативное мнение родителей о себе, но при этом подчеркивает, что таким он и хочет быть.* Это отвержение родительских требований приводит к очень напряженным отношениям в семье.

6. *Подросток не замечает негативной оценки родителей.* Ожидаемая оценка значительно выше самооценки, хотя реальная родительская оценка является негативной. Игнорируя реальное эмоциональное отвержение со стороны родителей, ребенок трансформирует в самосознании родительское отношение так, как если бы он был любим и ценим.

Наиболее часто встречающаяся причина детско-родительских конфликтов связана с родительским переживанием утраты близости с ребенком и безуспешными попытками воспитать его в строгом соответствии со своим замыслом.

Можно установить некоторые механизмы воздействия родительского отношения на самооценку ребенка. При *симметричном стиле общения* арсенал средств общения, используемый родителями и педагогами, направлен *на поддержку инициативы подростка, его уверенности в себе и чувства принадлежности к семейному «мы».* Формируется система собственных критериев самооценивания, идет развитие в направлении независимости. Самоотношение становится менее хрупким, более стабильным. При *«асимметричном» стиле* посредством «маневров» и «ловушек» ребенку *навязывается представление о себе как о слабом, неспособном самостоятельно мыслить и действовать.* Следует отметить, что ребенок не пассивно относится к конфликту с родителями, а активно берется за «выживание», поддержку и сохранение самоуважения.

Выделено несколько ответных тактик, развиваемых ребенком против родительского насилия: так, в ответ на родительское доминирование ребенок отвечает открытой или скрытой борьбой за лидерство, вплоть до использования таких приемов, которые использовали родители по отношению к нему. Другая тактика — отказ от борьбы, утаивание своей позиции, принятие на

Психологические особенности подросткового возраста (11–14 лет)

— интенсивное половое созревание и развитие, бурная физиологическая перестройка организма;
— неустойчивая эмоциональная сфера, всплески и неуправляемость эмоций и настроений;
— САМОУТВЕРЖДЕНИЕ своей самостоятельности и индивидуальности, возможность возникновения конфликтных отношений с взрослыми;
— ВЕДУЩАЯ деятельность — ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ, освоение новых норм поведения и отношений с людьми на основе необходимости «завоевать» признание, расположение и уважение сверстников к себе;
— Формирование САМООЦЕНКИ, ХАРАКТЕРА;
— возможно возникновение акцентуаций характера и ДЕЗАДАПТИВНЫХ ФОРМ поведения;
— формирование собственных взглядов, протест против диктата взрослых, самостоятельный выбор референтной группы;
— отсутствие подлинной самостоятельности, наличие повышенной внушаемости и конформизма по отношению к ровесникам;
— развитие ЛОГИЧЕСКОГО мышления, способности к теоретическим рассуждениям и самоанализу, к оперированию абстрактными понятиями;
— самоконтроль и планирование деятельности еще затруднены;
— склонность к риску, агрессивности как приемам самоутверждения;
— появление сексуальных влечений и интересов;
— формирование САМОСОЗНАНИЯ своего «Я», эгоидентичности;
— избирательность в учении, сензитивность для развития общих и специальных способностей.

себя роли потерпевшей жертвы. И, наконец, третья тактика состоит в противопоставлениях «жестко отклоняющему» родительскому поведению собственного «защитного», приглашающего к сотрудничеству.

Борьба за самоутверждение подростка проходит не только в семье, но начинает проявляться в некоторой степени и в школе, в снижении в глазах подростков авторитетности учителей, в появлении тенденций скрытого или открытого противодействия требованиям педагогов. От педагогов требуется гармоничное со-

четание требовательности к подросткам и чуткого понимания, авторитарности и демократичности в стиле общения.

Основное новообразование **этого возраста** — социальное сознание, перенесенное внутрь — самосознание. Развитие рефлексии не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с которыми также становится возможным и более глубокое понимание других людей. Развитие самосознания как центрального новообразования подросткового возраста становится возможным и целиком зависит от культурного содержания среды.

Еще одно новообразование, возникающее в конце переходного возраста (по данным **Л.И.** Божович), — это самоопределение. С субъективной точки зрения оно связано с осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции. Самоопределение возникает в конце учебы в школе, когда человек стоит перед необходимостью решать проблемы своего будущего. Оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта, предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств, опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии. Подросток начинает присматриваться к многообразию профессий. Осуществляя предварительный выбор, он оценивает различные виды деятельности с точки зрения своих интересов и склонностей, а также с точки зрения общественных ценностных ориентаций.

Идеи выбора жизненного пути, своих ценностных ориентаций, своего идеала, своего друга, своей профессии становятся основополагающими целями подросткового возраста.

Подросток как субъект учебной деятельности специфичен не только своей мотивацией, позицией, отношением, «Я»-концепцией, но и местом в жизни на отрезке непрерывного, многоступенчатого образования. Он для себя решает, прогнозирует форму продолжения этого образования, в зависимости от этого ориентируясь либо на ценности учения, либо на ценности трудовой деятельности, общественной занятости, межличностного взаимодействия. При ориентации на учение подросток переходит в статус старшего школьника.

4.9. Старшеклассник как субъект учебной деятельности

Старшеклассник (период ранней юности с 14—15 до 17 **лет)** вступает в новую социальную ситуацию развития сразу же при переходеиз средней школы в старшие классы или в новые учебные заведения — гимназии, колледжи, училища, Эту ситуацию характеризуют не только новые коллективы, но, самое главное, направленность на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей. Необходимость этого выбора диктуется самой жизненной ситуацией, инициируется родителями и направляется учебным заведением. Соответственно в этот период основное значение приобретает **ценностно-ориентационная активность.** Она связывается со стремлением **к автономии, правом быть самим собой.**

Разграничивают поведенческую автономию (потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы), эмоциональную автономию (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), моральную и ценностную автономию (потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых). Большое значение в этом возрасте имеют дружба, доверительные отношения. Дружба представляет для юношей и девушек одну из важнейших форм отношений, часто дополняясь, а иногда заменяясь всем многообразием отношений любви.

Юношеский возраст — этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, этап человеческой близости, когда ценности дружбы, любви, интимной близости могут быть первостепенными.

Отвечая самому себе на вопросы «Кто я? Какой я? К чему я стремлюсь?», молодой человек формирует: 1) самосознание — целостное представление о самом себе, эмоциональное отношение к самому себе, самооценка своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств, осознание своих достоинств и недостатков, на основе чего возникают возможности целенаправленного самосовершенствования, самовоспитания; 2) собственное мировоззрение как целостную систему взглядов, знаний, убеждений, своей жизненной философии, которая опирается на усвоенную ранее значительную сумму знаний и сформировавшуюся способность к абстрактно-теоретическому мышлению, без чего разрозненные знания не складываются в единую систему; 3) стремление заново и критически осмыслить все окружающее, утвердить свою самостоятельность и оригинальность, со-

здать собственные теории смысла жизни, любви, счастья, политики И т. п.

Для юношества свойственны максимализм суждений, своеобразный эгоцентризм мышления: разрабатывая свои теории, юноша ведет себя так, как если бы мир должен был подчиняться его теориям, а не теории — действительности. Стремления доказать свою независимость и самобытность сопровождаются **типичными поведенческими реакциями: «пренебрежительного** отношения» к советам старших, недоверие и критиканство по отношению к старшим поколениям, иногда даже открытое противодействие. Но в такой ситуации юноша вынужден опираться на моральную поддержку ровесников, и это приводит **к** типичной реакции **«повышенной подверженности»** (неосознанная внушаемость, сознательный конформизм) — **влиянию** ровесников, которая обусловливает единообразие вкусов, стилей поведения, норм морали (молодежная мода, жаргон, субкультура). Даже преступления среди молодежи, как правило, носят групповой характер, совершаются под влиянием группы.

В этот период старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии. Этот выбор диктуется не только ориентацией на жизненное требование призвания, на сферу деятельности, в которой человек может быть максимально полезен другим (например, врач, педагог, исследователь), но и конъюнктурой, выгодой, практической ценностью данной профессии в конкретной ситуации общественного развития страны. Только очень целеустремленные и по-настоящему увлеченные люди 15–17 лет сохраняют верность призванию на пути дальнейшего профессионального становления, личностного самоопределения. Личностное самоопределение наиболее тесно связано с типом учебного заведения (М.Р. Гинзбург).

Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста потребность в самоопределении (Л.И. Божович) не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее. Это относится прежде всего к выбору учебного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнорированию предметов того или иного цикла: гуманитарного или естественно-научного. «Мне математика неинтересна, я не буду заниматься математикой, физикой — никогда, я люблю историю, и это то, что мне понадобится при продолжении учебы», — часто утверждают старшеклассники. С одной стороны, это выражение направленности личности, проецирование себя в будущее, профессиональная ориентация, но, **с** другой — это невы-

полнение требований общей образовательной программы учебного заведения, основа недовольства и претензий со стороны учителей, родителей, почва для конфликтов.

Важнейший психологический процесс юношеского возраста — становление самосознания и устойчивого образа своей личности, своего «Я». Становление самосознания происходит по нескольким направлениям:

1) **открытие своего внутреннего мира.** Юноша начинает воспринимать свои эмоции не как производные от внешних событий, а как состояние своего «Я», появляется чувство своей особенности, непохожести на других, порой появляется и чувство одиночества («Другие люди меня не понимают, я одинок»);
2) появляется **осознание необратимости времени,** понимание конечности своего существования. Именно понимание неизбежности смерти заставляет человека всерьез **задуматься о смысле жизни, о своих перспективах, о своем будущем, о своих целях.** Постепенно из мечты, где все возможно, и идеала, как абстрактного, но часто недосягаемого образца, начинают вырисовываться несколько более или менее реалистичных планов деятельности, между которыми предстоит выбрать. Жизненный план охватывает всю сферу личного самоопределения: моральный облик, стиль жизни, уровень притязаний, выбор профессии и своего места в жизни. Осознание своих целей, жизненных устремлений, выработка жизненного плана — важный элемент самосознания;
3) формируется целостное представление о самом себе, отношение к себе, причем вначале осознаются и оцениваются человеком особенности своего тела, внешности, привлекательности, а затем уже морально-психологические, интеллектуальные, волевые свои качества. Юношеские самооценки часто бывают противоречивы («Я в своем представлении — гений + ничтожество»). На основе анализа достигнутых результатов в разных видах деятельности, учета мнений других людей о себе и самонаблюдения, самоанализа своих качеств и способностей у юноши формируется самоуважение — обобщенное отношение к себе;
4) происходит осознание и формируется отношение к зарождающейся сексуальной чувственности. Юношеская сексуальность отличается от сексуальности взрослого человека. Если зрелая половая любовь взрослых людей представляет собой гармоническое единство чувственно сексуального влечения и потребности в глубоком духовном общении и взаимопонимании любящих людей, то в юности эти два влечения созрева-

ют не одновременно и к тому же по-разному у девушек и юношей. Хотя девушки раньше созревают физиологически, у них на первых порах потребность в нежности, ласке, эмоциональном тепле и понимании выражена сильнее, чем в физической близости. У юношей, наоборот, в большинстве случаев раньше появляется чувственно сексуальное влечение к физической близости, и значительно позднее возникает потребность в духовной близости, взаимопонимании. Потребность в душевном понимании и сексуальные желания очень часто не совпадают и могут быть направлены на разные объекты. По образному выражению одного ученого-сексолога, «юноша не любит женщину, к которой его сексуально, физиологически влечет, и его не влечет сексуально к девушке, которую он любит, у него целомудренное отношение к девушке, вызывающей у него нежные чувства».

Исходя из различных особенностей сексуального созревания девушек и юношей могут возникать взаимное непонимание, напрасные иллюзии и затем разочарование. Поскольку у девушек вначале созревает духовная потребность любви, а не сексуальная, то, как правило, в свой первый добровольный сексуальный контакт девушка вступает с тем парнем, который ей действительно нравится, в которого она влюблена. О других судят обычно по себе, поэтому многие девушки думают, что и парень влюблен в нее, вступая с ней в сексуальную близость. Но у юношей процесс сексуального созревания и сексуальных желаний опережает этап духовной потребности в любви, поэтому порой при сильных сексуальных желаниях мужчина готов на сексуальный контакт с женщиной, которая ему безразлична или даже неприятна как человек. Вследствие этого сексуальные отношения юноши могут не сочетаться с влюбленностью, причем он предполагает, что и девушка вступает в сексуальную связь потому, что испытывает физиологические потребности секса, а не чувство любви. В такой ситуации несовпадения психосексуальных особенностей юношей и девушек часто наступают взаимные разочарования, когда девушка думает, что «он — подлец, бросил меня, обманул мою любовь», а юноша искренне возмущен: «Я ей ничего не обещал. Мы просто занимались сексом, причем тут любовь и замужество?».

В древнеиндийском эпосе формулу любви выразили так: «Потребности души рождают дружбу, потребности ума — уважение, потребности тела — сексуальное желание. А все три вместе рождают любовь», т.е. любовь = дружба + уважение + секс. Все эти явления могут существовать и обособленно., отдельно, но тог-

да это уже не любовь. И собственно секс без сочетания с духовными компонентами — дружбой, уважением — остается только сексом, не перерастая в любовь. Французы грубо шутят: «Секс — это еще не повод для знакомства, а тем более не повод для создания семьи».

Любовь с первого взгляда возможна, она вырастает из влечения, появившегося в начале знакомства и усиливается потом дружбой, взаимоуважением. Если же влечение не подкрепляется дружбой, уважением, взаимопониманием, то влюбленность уходит, не перерастая в любовь. Влюбленность — это состояние, когда из «всех трех составляющих любви» в чувстве человека отсутствуют «потребности ума», что обусловливает своеобразное «опьянение чувством» с потерей ответственности и аналитических мыслительных способностей, в результате человек не задумывается о последствиях, не замечает недостатков избранника, не чувствует уважения и осознания личностных качеств друг друга («слепота влюбленных»). Влюбленность может перерасти в любовь (если к чувству влюбленности присоединится взаимоуважение и взаимопонимание), а может и угаснуть (что чаще бывает). Влюбленность сравнительно легко возникает и естественным путем, а также в результате «своеобразных ловушек влюбленности»: 1) ловушка «обоюдного актерства», чтоб выглядеть значительнее, интереснее в глазах друг друга; 2) ловушка «уязвленного самолюбия»; 3) ловушка «интимной удачи»; 4) ловушка «простоты отношений» и пр.

В юношеском возрасте многим приходится столкнуться с подобными «ловушками», но каждому неизбежно приходится осознать свои сексуальные устремления и сформировать свое отношение к зародившейся сексуальной чувственности — это важный компонент юношеского самосознания. Отношение молодых людей к своим сексуальным устремлениям может быть различно: 1) преувеличение физических аспектов сексуальности, разрядка сексуального напряжения с помощью циничных разговоров, сальных анекдотов и т. п.; 2) аскетизм, подчеркнуто презрительное отношение к сексуальной чувственности как к чему-то низменному, стремление подавить в себе сексуальное влечение; 3) интеллектуализм, когда сексуальную чувственность считают «неинтересной», примитивной и тем самым пытаются избавиться от нее; 4) разрядка сексуальных влечений в онанизме (профессор сексологии Свядощ считает, что «умеренный онанизм (мастурбация) в юношеском возрасте обычно носит характер саморегуляции половой функции, способствует снижению повышенной половой возбудимости и является безвредным. Но

чрезмерный онанизм может ослаблять организм и поэтому следует избегать факторов, способствующих половому возбуждению»); 5) начало половой жизни вследствие: а) появления влюбленности, либо б) сильных сексуальных желаний, либо в) как средство доказательства своей взрослости, как средство самоутверждения и повышения своего престижа в глазах сверстников.

Взаимоотношение юношей и девушек сталкивает их с множеством моральных проблем, порой они остро нуждаются в мудром совете старших, но одновременно молодые люди хотят — и имеют на это полное право — оградить свой интимный мир от бесцеремонного вторжения и подглядывания, от «ощупывания сердца железными рукавицами». Ибо любовь должна навсегда, на всю жизнь остаться для человека самым светлым, интимнейшим, неприкосновенным. Любовь мужчины и женщины бывает, по крайней мере, двух типов: 1) любовь как чувство предпочтения одного человека перед всеми другими, даже может быть более красивыми, умными и т. п., но вам необходим именно данный единственный человек, вы желаете постоянно иметь возле себя объект любви, боитесь его потерять» Это любовь эгоистическая, человек заботится, главным образом, о себе, выступает лишь в качестве потребителя удовольствия; 2) и есть любовь альтруистическая, когда преобладает желание не столько получать удовольствие от объекта любви, сколько все дать ему, даже если это в ущерб себе. В некоторых языках слово «любить» имеет только этот второй смысл (например, украинское «кохаю»). Формирование отношения к любви, своих ожиданий и установок (на эгоистический либо альтруистический тип любви), выбор спутника жизни — важнейшие проявления юношеского самосознания.

Ранний юношеский возраст — период подготовки к выбору будущей профессии и осуществления профессионального выбора, перехода к профессиональному обучению.

Определенность выбора профессии и его устойчивость рассматривается М.Р. Гинзбургом как два параметра «определенности будущего», которая является одним из основных показателей, характеризующих смысловое будущее старшеклассника. Вторым является «валентность», которая объединяет параметры ценностной насыщенности эмоциональной привлекательности и активности смыслового будущего.

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно другим содержанием этой деятельности. Наряду с внутренними познавательными мотива-

ми освоения знании в имеющих личностную смысловую ценность учебных предметах, появляются широкие социальные и узколичные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо сама учебная деятельность является для старшеклассника средством реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует не многих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

Основным предметом учебной деятельности старшеклассника, т. е. тем, на что она направлена, является структурная организация, систематизация индивидуального опыта, за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации. Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умения принимать решения, анализировать существующие варианты и критически конструктивно их осмысливать также составляет содержание учебной деятельности старшеклассника.

«Важнейшее психологическое новообразование данного возраста — умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации» (Д.И. Фельдштейн) определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника. Она сама становится средством реализации этих планов, все более уходя от положения ведущей деятельности. Существенно, что если авторитет учителя и родителей как бы уравновешивается для подростков, дополняясь авторитетом сверстников, то для старшеклассника авторитет отдельного учителя-предметника дифференцируется от авторитета школы. Возрастает авторитет родителей, которые участвуют в личностном самоопределении старшеклассника.

Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включают систему ценностных ориентаций, явно выраженные профессиональную ориентацию и профессиональные интересы, развитые формы теоретического мышления, овладение методами научного познания, умение самовоспитания. Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы.

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности — учебно-профессиональную, правильная органи-

Основные психологические особенности.
Ранняя юность (14-18 лет)

- формируется САМОСОЗНАНИЕ — представление о себе самом, самооценивание **своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств;**

- происходит соотношение себя с идеалом, появляется возможность САМОВОСПИТАНИЯ;

- возрастает ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ;

- возрастает концентрация внимания, объем памяти, логизация учебного материала, сформировалось АБСТРАКТНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ;

- появляется умение самостоятельно разбираться в сложных вопросах;

• формируется собственное МИРОВОЗЗРЕНИЕ — как целостной системы взглядов, знаний, убеждений, своей жизненной философии;

• увлечение псевдонаучными теориями, создание собственных теорий жизни, любви, политики, МАКСИМАЛИЗМ СУЖДЕНИЙ;

• СТРЕМЛЕНИЕ К САМОУТВЕРЖДЕНИЮ СВОЕЙ НЕЗАВИСИМОСТИ, ОРИГИНАЛЬНОСТИ;

• пренебрежение **к** советам старших;

• КРИТИКАНСТВО, проявление недоверия;

• сухой рационализм, практицизм;

• стремление **к** САМОУПРАВЛЕНИЮ, заново осмыслить все окружающее, происходит ЖИЗНЕННОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ человека, приобретение определенной степени психологической зрелости;

стремление ПРИОБРЕСТИ ПРОФЕССИЮ — основной мотив познавательной деятельности;

ОТСУТСТВИЕ подлинной самостоятельности, ПОДВЕРЖЕННОСТЬ ВЛИЯНИЮ СВЕРСТНИКОВ, повышенная внушаемость и конформизм по отношению **к** сверстникам;

ЗАВЕРШЕНО ПОЛОВОЕ СОЗРЕВАНИЕ. Формируется отношение **к** зарождающимся СЕКСУАЛЬНЫМ ЖЕЛАНИЯМ;

• возникает первое чувство ЛЮБВИ, дружбы;

• происходит существенная перестройка эмоциональной сферы;

• недостаточное осознание последствий своих поступков.

зация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду, Это еще в большей степени определяет как бы подчинение учебной деятельности более важной цели — будущей деятельности. Человек учится не ради самого учения, а для чего-то значимого для него в будущем. Это в наибольшей степени проявляется в студенческом возрасте, который будет рассмотрен ниже.

4.10. Студент как субъект учебной деятельности

Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердно работающий, занимающийся, то есть овладевающий знаниями.

Студенчество — это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со времени возникновения первых университетов в XI–XII вв. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора и адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

1. С психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне — психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности каждого данного индивида, его психических процессов и состояний.

2. С социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т. д.

3. С биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т. д. Эта сторона в основном предопределена

наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Так, если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т. д. Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Если же изучить студента как личность, то возраст 18-20 лет — это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включения человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. *Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией — с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта.* Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

В исследованиях, посвященных личности студента, показывается противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования яркой, высококультурной индивидуальности.

Студенческий возраст характеризуется и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продол-

жаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт — процесс, проанализированный в работах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, З.Ф. Есарева и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах, — целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В.Т. Лисовский отмечает, что 19—20 лет — это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

Юность — пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «я» с реальным. Но «идеальное Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости.

Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг *кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений.* Если юноше не удается разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям: 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений; 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен; 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности; 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Оперируя в основном клиническими данными, Эриксон не пытался выразить описываемые явления количественно. Канадский психолог Джеймс Марша в 1966 г. восполнил этот пробел, выделив четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.

2. «Досрочная, преждевременная идентификация» имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.

3. **Этап «моратория»** характеризуется тем, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

4. **«Достигнутая, зрелая идентичность»** определяется тем, что кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

Обследовав свыше 5 тыс. старшеклассников (15—18 лет), американский психолог Морис Розенберг (1965 г.) нашел, что для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов **«Я»** и мнений о себе. Они больше других склонны «закрываться» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо» — «представляемое Я». С суждениями типа: «Я часто ловлю себя на том, что разыгрываю роль, чтобы произвести на людей впечатление» и «Я склонен надевать «маску» перед людьми» — юноши с низким самоуважением соглашались в 6 раз чаще, чем обладатели высокого самоуважения.

Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. Они болезненнее других реагируют на критику, смех, порицание. Их больше беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается в работе или если они обнаруживают в себе какой-то недостаток. Вследствие этого многим из них свойственны застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения личности, тем вероятнее, что она страдает от одиночества.

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полнокровную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. По данным, приводимым В.Т. Лисовским, лишь 64% старшекурсников четырех крупнейших вузов Ленинграда однозначно решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам. Зачастую наблюдаются сдвиги в настроении студентов — от восторженного в первые месяцы учебы в вузе до скептического при оценке вузовского режима, системы преподавания, отдельных преподавателей и т.п.

Довольно часто профессиональный выбор человека определяют случайные факторы. Это явление особенно нежелательно при выборе вуза, так как такие ошибки дорого обходятся и обществу, и личности, Поэтому профориентационная работа с молодыми людьми, поступающими в высшую школу, чрезвычайно важна.

Для определения способностей, необходимых для овладения той или иной профессией, которой обучают в вузе, требуется предварительное описание профессиограмм. В соответствии с требованиями, предъявляемыми профессиограммой к психике человека, выделяются три уровня: 1) абсолютно необходимые; 2) относительно необходимые; 3) желательные. Использование этих профессиограмм дает положительные результаты.

Уровень представлений студентов о профессии включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватно — неадекватно) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем ниже у него положительное отношение к учебе. При этом показало, что большинство студентов положительно относится к учебе.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество — социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зре-

лости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. Основным направлением обучения для студенчества является контекстное (А.А. Вербицкий).

Полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Такая постановка вопросов уже находит отражение в целом ряде учебников, учебных пособий, разработок, где отмечается неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов при решении проблемных задач. Активизация познавательной активности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации.

Студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая прежде всего определяется через два типа мотивов: *мотивация достижения* и *познавательная мотивация*. Последняя является основой учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности. Она возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. *«Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной»* (А.А. Вербицкий). Однако результаты опросов показывают, что в технических вузах у половины студентов нет мотива интереса к профессии при выборе вуза. Более трети студентов не уверены в правильности выбора или отри-

— ЗРЕЛОСТЬ в умственном, нравственном отношениях;
— убежденность, сложившееся мировоззрение;
— ЧУВСТВО НОВОГО — СМЕЛОСТЬ, РЕШИТЕЛЬНОСТЬ;
— СПОСОБНОСТЬ К УВЛЕЧЕНИЮ — ОПТИМИЗМ;
— САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ — ПРЯМОЛИНЕЙНОСТЬ;
— КРИТИЧНОСТЬ и САМОКРИТИЧНОСТЬ. Самооценка противоречива, что вызывает внутренную неуверенность, сопровождающуюся резкостью и развязностью;
— СКЕПТИЧЕСКОЕ, критическое, ироническое отношение к преподавателям и режиму учебного заведения;
— сохраняется МАКСИМАЛИЗМ и КРИТИЧНОСТЬ, отрицательное отношение к мнению старших;
— неприятие лицемерия, ханжества, грубости, стремления воздействовать окриком;
— ПИК интеллектуальных и познавательных возможностей;
— ПРИНЯТИЕ ОТВЕТСТВЕННЫХ РЕШЕНИЙ: выбор и овладение профессией, выбор стиля и своего места в жизни;
— ВЫБОР СПУТНИКА ЖИЗНИ, создание своей семьи, активность в сексуальной сфере.

цательно относятся к будущей профессии (А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова).

Существенным показателем студента — субъекта учебной деятельности — служит его умение выполнять все ее виды и формы. Однако результаты специальных исследований показывают, что большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу (в большинстве случаев записывается только 18—20% лекционного материала). Они не умеют выступать перед аудиторией (28,8%), вести спор (18,6%), давать аналитическую оценку проблем (16,3%). На материале конкретно-социологического исследования было показано, что 37,5% студентов стремятся хорошо учиться, 53,6% не всегда стараются, а 8% не стремятся к хорошей учебе. Но и у тех, кто стремится хорошо учиться, в 67,2% случаев учеба не идет хорошо (В.Т. Лисовский).

Перед преподавателем возникает ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность. Подобная постановка вопроса требует определить учебные

действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на I курсе.

Отношение к студенту как социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учитывать, что это не только система взглядов человека на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, *формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью.* Это в свою очередь означает для преподавателя необходимость усиления диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в учебно-воспитательной работе.

4.11. Мотивация и учебные мотивы

«Когда люди общаются друг с другом... то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о *тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой»* (П.М. Якобсон). В самом общем плане мотив это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обусловливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К, Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомет-Эминов, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, 3. Фрейд, П. Фресс, В.Э, Чудновский, П.М. Якобсон и др.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. Мотивацию рассматривают как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д.

Трактовка «мотива» соотносит это понятие либо с потребностью (драйвом) (А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом потребности» Так, в контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется не для *«обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях, и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее.* Согласно Л.И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность.

Под мотивом понимают внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельности, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности,. (А.А. Реан).

Наиболее широким является понятие «мотивационной сферы», включающее и аффективную, и волевую сферу личности (Л.С. Выготский), переживание удовлетворения потребности. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность. Под мотивационной сферой личности понимают совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности. Мотивационная сфера, или мотивация, в широком смысле слова с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики.

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б.И. Додоновым ее четырех структурных компонентов: удовольствия от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность.

Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей

Инструкция: перед вами 15 утверждений, которые вы должны оценить, попарно сравнивая их между собой.

Сравните 1-е утверждение со 2, 3-м и т. д. л результат впишите в 1-ю колонку. Так, если при сравнении первого утверждения со вторым, предпочтительным для себя вы сочтете второе, то в начальную клеточку впишите цифру 2. Если же предпочтительным окажется первое утверждение, то впишите цифру 1. Затем то же самое проделайте со вторым утверждением: сравните его сначала с 8-м, потом с 4-м и т. д. и впишите результат во вторую колонку.

Подобным же образом работайте с остальными утверждениями, постепенно заполняя весь бланк.

Во время работы полезно к каждому утверждению вслух проговорить фразу «Я хочу...»

1. Добиться признания и уважения.
2. Иметь теплые отношения с людьми.
3. Обеспечить себе будущее.
4. Зарабатывать на жизнь.
5. Иметь хороших собеседников.
6. Упрочить свое положение.
7. Развивать свои силы и способности.
8. Обеспечить себе материальный комфорт.
9. Повышать уровень мастерства и компетентности.
.10. Избегать неприятностей.
11. Стремиться к новому и неизведанному.
12. Обеспечить себе положение влияния.
13. Покупать хорошие вещи.
14. Заниматься делом, требующим полной отдачи.
15. Быть понятым другими.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

КЛЮЧ:

а) закончив работу, подсчитайте количество баллов (т.е. выборов), выпавших на каждое утверждение.

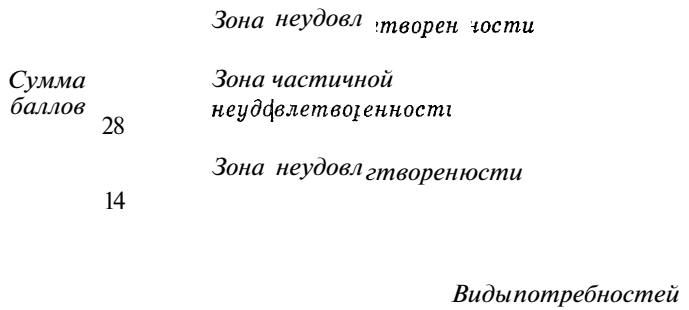
Выберите 5 утверждений, получивших наибольшее количество баллов и расположите их по иерархии. Это ваши главные потребности;

б) для определения степени удовлетворенности пяти главных потребностей подсчитайте сумму баллов по пяти секциям по следующим вопросам.

1. Материальные потребности: 4, 8, 13.
2. Потребности в безопасности: 3, 6, 10.
3. Социальные (межличностные) потребности: 2, 5, 15.
4. Потребности в признании: 3, 9, 12.
5. Потребности в самовыражении: 7, 11, 14.

Результат. Подсчитайте суммы баллов по каждой из пяти секций; отложите на вертикальной оси графика результаты. По точкам-баллам постройте общий график результата, который укажет три зоны удовлетворенности по пяти потребностям.

График результата: степень удовлетворенности потребностей



Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Г. *Элерса*

Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет».

Вопросы

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.

2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие — это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.

30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

КЛЮЧ

Вы получили по 1 баллу за ответы «да» на следующие вопросы: *2,* 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 87, 41. Бы также получили по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Подсчитайте сумму набранных баллов.

Результат. От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации; свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Анализ результата. Результат теста «Мотивация к успеху» следует анализировать вместе с результатами двух следующих тестов: теста «Мотивация к избеганию неудач» и теста «Готовность к риску».

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху — достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, кото-

рые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху • — достижению цели.

Методика диагностики личности на мотивацию к

Инструкция: вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке выберите только одно из трех слов, которое наиболее точно вас характеризует, и пометьте его.

1	2	3
1. Смелый	бдительный	предприимчивый
2. Кроткий	робкий	упрямый
3. Осторожный	решительный	пессимистичный
4. Непостоянный	бесцеремонный	внимательный
5. Неумный	трусливый	недумающий
6. Ловкий	бойкий	предусмотрительный
7. Хладнокровный	колеблющийся	удалой
8. Стремительный	легкомысленный	боязливый
9. Незадумывающийся	жеманный	непредусмотрительный
10. Оптимистичный	добросовестный	чуткий
11. Меланхоличный	сомневающийся	неустойчивый
12. Трусливый	небрежный	взволнованный
13. Опрометчивый	тихий	боязливый
14. Внимательный	неблагоразумный	смелый
15. Рассудительный	быстрый	мужественный
16. Предприимчивый	осторожный	предусмотрительный
17. Взволнованный	рассеянный	робкий
18. Малодушный	неосторожный	бесцеремонный
19. Пугливый	нерешительный	нервный
20. Исполнительный	преданный	авантюрный
21. Предусмотрительный	бойкий	отчаянный
22. Укрощенный	безразличный	небрежный
23. Осторожный	беззаботный	терпеливый
24. Разумный	заботливый	храбрый
25. Предвидящий	неустрашимый	добросовестный
26. Поспешный	пугливый	беззаботный
27. Рассеянный	опрометчивый	пессимистичный
28. Осмотрительный	рассудительный	предприимчивый
29. Тихий	неорганизованный	боязливый
30. Оптимистичный	бдительный	беззаботный

Вы получаете по 1 баллу за следующие выборы, приведенные в ключе (первая цифра перед чертой означает номер строки, вторая цифра после черты — номер столбца, в котором нужное слово. Например, 1/2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце — «бдительный»). Другие выборы баллов не получают.

Ключ подсчета:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/ 2; **11/1;** 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; **18/1; 19/1;** 19/2; **20/1;** 20/2; **21/1;** 22/1; 23/1; 23/ 3; 24/1; **24/2;** 25/ 1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; **29/1;** 29/3; 30/2.

Результат. Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач, защите. От 2 до 10 баллов: низкая мотивация к защите; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: высокий уровень мотивации; свыше 20 баллов: слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Анализ результата. Результат анализируется вместе с тестами «Мотивация к успеху» и «Готовность к риску».

Исследования Д. Мак-Клеланда показали, что люди с высоким уровней защиты, т. е. страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех. Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Немецкий ученый Ф. Буркард утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трех факторов:

И степени предполагаемого риска;

- преобладающей мотивации;
- опыта неудач на работе.

Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: *первое* — когда без риска удается получить желаемый результат; *второе* — когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т. е. мотивацию к избеганию неудач.

Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта

Инструкция: оцените степень своей готовности совершить действия, о которых, вас спрашивают. При ответе на каждый из 25 вопросов поставьте соответствующий балл по следующей схеме:

2 балла — полностью согласен, полное «да»;

1 балл — • больше «да», чем «нет»;

О баллов — ни «да», ни «нет», нечто среднее;

— 1 балл — больше «нет», чем «да»;

— 2 балла — полное «нет».

Вопросы.

1. Превысили бы вы установленную скорость, чтобы быстрее оказать необходимую медицинскую помощь тяжелобольному человеку?
2. Согласились бы вы ради хорошего заработка участвовать в опасной и длительной экспедиции?
3. Стали бы вы на пути убегающего опасного взломщика?
4. Могли бы ехать на подножке товарного вагона при скорости более 100 км/ч?
5. Можете ли вы на другой день после бессонной ночи нормально работать?
6. Стали бы вы первым переходить очень холодную реку?
7. Одолжили бы вы другу большую сумму денег, будучи не совсем уверенным, что он сможет вам вернуть эти деньги?
8. Вошли бы вы вместе с укротителем в клетку со львами при его заверении, что это безопасно?
9. Могли бы вы под руководством извне залезть на высокую фабричную трубу?
10. Могли бы вы без тренировки управлять парусной лодкой?
11. Рискнули бы вы схватить за уздечку бегущую лошадь?
12. Могли бы вы после 10 стаканов пива ехать на велосипеде?
13. Могли бы вы совершить прыжок с парашютом?
14. Могли бы вы при необходимости проехать без билета от Таллинна до Москвы?
15. Могли бы вы совершить автотурне, если бы за рулем сидел ваш знакомый, который совсем недавно был в тяжелом дорожном происшествии?
16. Могли бы вы с 10-метровой высоты прыгнуть на тент пожарной команды?
17. Могли бы вы, чтобы избавиться от затяжной болезни с постельным режимом, пойти на опасную для жизни операцию?
18. Могли бы вы спрыгнуть с подножки товарного вагона, движущегося со скоростью 50 км/ч?

19, Могли бы вы в виде исключения вместе с семью другими людьми, подняться в лифте, рассчитанном только на шесть человек?
20. Могли бы вы за большое денежное вознаграждение перейти с завязанными глазами оживленный уличный перекресток?
21. Взялись бы вы за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили?
22. Могли бы вы после 10 рюмок водки вычислять проценты?
23. Могли бы вы по указанию вашего начальника взяться за высоковольтный провод, если бы он заверил вас, что провод обесточен?
24. Могли бы вы после некоторых предварительных объяснений управлять вертолетом?
25» Могли бы вы, имея билеты, но без денег и продуктов, доехать из Москвы до Хабаровска?

КЛЮЧ

Подсчитайте сумму набранных вами баллов в соответствии с инструкцией.

Общая оценка теста дается по непрерывной шкале как отклонение от среднего значения. Положительные ответы, свидетельствуют о склонности к риску. Значения теста: от —50 до +50 баллов,

Результат. Меньше —30 баллов: слишком осторожны; от —10 до +10 баллов: средние значения; свыше +20 баллов: склонны к риску.

Высокая готовность к риску сопровождается низкой мотивацией к избеганию неудач (защитой). Готовность к риску достоверно связана прямо пропорционально с числом допущенных оши-

Исследования дали также следующие результаты:
— с возрастом готовность к риску падает;
— у более опытных работников готовность к риску ниже, чем у неопытных;
— у женщин готовность к риску реализуется при более определенных условиях, чем у мужчин;
— у военных командиров и руководителей предприятий готовность к риску выше, чем у студентов;
— с ростом отверженности личности, в ситуации внутреннего конфликта растет готовность к риску;
— в условиях группы готовность к риску проявляется сильней, чем при действиях в одиночку, и зависит от групповых ожиданий.

4.12. Индивидуальные особенности темперамента, психосоциотипа, характера обучающихся

Темперамент — это врожденные характеристики человека со стороны динамических особенностей его психической деятельности, т.е темпа, быстроты, ритма, интенсивности деятельности психических процессов и состояний, степени эмоциональности.

Можно выделить следующие признаки свойств темперамента: 1) их обусловленность свойствами нервной системы; 2) психологические признаки: постоянные индивидуальные особенности эмоциональной сферы:

— сила, скорость эмоций, эмоциональная возбудимость;
— устойчивость или изменчивость, плавность или резкость изменения эмоций;
— регуляция динамики психических процессов и психической деятельности в целом (скорость, темп реагирования).

Типы темперамента и их психологическая характеристика

Холерик — это человек, нервная система (н/с) которого определяется преобладанием возбуждения над торможением, вследствие чего он реагирует очень быстро, часто необдуманно, не успевает себя затормозить, сдержать, проявляет нетерпение, порывистость, резкость движений, вспыльчивость, необузданность, несдержанность. Неуравновешенность его нервной системы предопределяет цикличность в смене его активности и бодрости: увлекшись каким-нибудь делом, он страстно, с полной отдачей работает, но сил ему хватает ненадолго, и, как только они истощаются, он дорабатывается до того, что ему все невмоготу. Появляется раздраженное состояние, плохое настроение, упадок сил и вялость («все падает из рук»). Чередование положительных циклов подъема настроения и энергичности с отрицательными циклами спада, депрессии, обусловливают неровность поведения и самочувствия, его повышенную подверженность к появлению невротических срывов и конфликтов с людьми.

Сангвиник — человек с сильной, уравновешенной, подвижной н/с, обладает быстрой скоростью реакции, его поступки обдуманны, жизнерадостен, благодаря чему его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни. Подвижность его н/с обусловливает изменчивость чувств, привязанностей, интересов, взглядов, высокую приспособляемость к новым условиям. Это общительный человек, легко сходится с новыми людьми и поэтому у него широкий круг знакомств, хотя он и не

отличается постоянством в общении и привязанности. Он продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел, т. е. при постоянном возбуждении, в противном случае он становится скучным, вялым, отвлекается. В стрессовой ситуации проявляет «реакцию льва», т. е. активно, обдуманно защищает себя, борется за нормализацию обстановки.

Флегматик — человек с сильной, уравновешенной, но инертной н/с, вследствие чего реагирует медленно, неразговорчив, эмоции проявляются замедленно (трудно рассердить, развеселить}; обладает высокой работоспособностью, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям, трудностям, но не способен быстро реагировать в неожиданных новых ситуациях. Прочно запоминает все усвоенное, не способен отказаться от выработанных навыков и стереотипов, не любит менять привычки, распорядок жизни, работу, друзей, трудно и замедленно приспосабливается к новым условиям. Настроение стабильное, ровное. При серьезных неприятностях флегматик остается внешне спокойным.

Меланхолик — человек со слабой н/с, обладающий повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель уже может вызвать «срыв», «стопор», растерянность, «стресс кролика», поэтому в стрессовых ситуациях (экзамен, соревнования, опасность и т. п.) могут ухудшиться результаты деятельности меланхолика по сравнению со спокойной привычной ситуацией. Повышенная чувствительность приводит к быстрому утомлению и падению работоспособности (требуется более длительный отдых). Незначительный повод может вызвать обиду, слезы. Настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается скрыть, не проявлять внешне свои чувства, не рассказывает о своих переживаниях, хотя очень склонен отдаваться переживаниям, часто грустен, подавлен, неуверен в себе, тревожен, у него могут возникнуть невротические расстройства. Однако, обладая высокой чувствительностью н/с, они часто имеют выраженные художественные и интеллектуальные способности.

Психосоциотип личности является врожденной психической структурой, определяющей конкретный вид информационного обмена личности со средой в зависимости от уровня развития таких психических функций, как эмоции, ощущения, интуиция и мышление и специфики предпочтений: экстраверсии или интроверсии. В основе выделения психосоциотипов лежит типология личности, разработанная известным психологом Юнгом.

Юнг утверждал, что очевидная разница в поведении людей определяется разными предпочтениями, которые выявляются очень рано, формируя основу нашей особой индивидуальности,

Существуют четыре основных предпочтения:

— первое имеет отношение к тому, откуда вы черпаете свою энергию — из внешнего мира (экстравертный) или внутри себя (интровертный);
— второе связано с тем, как вы собираете информацию о мире — дословно и последовательно, опираясь на текущие реальные ощущения (сенсорно-ощущающий) или более произвольно, доверяя своей интуиции (интуитивный);
— третье относится к тому, как вы принимаете решения — объективно и беспристрастно, тщательно все продумывая, анализируя и планируя (мыслительно-логический) или субъективно и межличностно, по велению чувств (эмоционально-чувствующий);
— четвертое имеет отношение к нашему образу жизни — способны ли вы быть решительным и методичным (решающий, рациональный тип) или уступчивым, гибким, непосредственным, несколько стихийным (воспринимающий, иррациональный **тип).**

Согласно типологии Юнга, людей можно разделить на типы по следующим характеристикам:

1) экстраверсия — интроверсия; 2) рациональный — иррациональный; 3) мыслительный тип (логик) — эмоциональный тип (этик); 4) ощущающий тип (сенсорик) — интуитивный тип (интуит).

Экстраверт заряжается энергией от людей и действий, поэтому направлен к внешнему миру, к общению (экстраверта обозначим буквой Е). Интроверт черпает энергию внутри себя, направлен внутрь себя, сконцентрирован на своем внутреннем мире, малообщителен (после разговора с собеседником ему хочется остаться наедине с самим собой и своими мыслями, как бы «перезарядиться) (интроверта обозначим буквой I).

Оба типа поведения абсолютно нормальны, они просто по-своему черпают силу и энергию. Они не должны надолго выходить за рамки своих предпочтений, хотя и в школе, и на работе поощряют экстравертов, заявляя «Ваша оценка будет зависеть от того, как вы работаете в классе». Следует помнить, что интроверту необходимо предоставлять личное время для размышлений — это объективно необходимо для них. Экстравертов мы видим выплескивающими свои мысли и чувства, а интроверты внешне проявляют себя лишь частично, они начинают раскры-

ваться не сразу, а лишь при доверии окружающим или в исключительных обстоятельствах,

Для мыслительного, логического типа характерно стремление понять, объяснить существенные черты, закономерности событий, жизни (логический тип обозначим Л). Для эмоционального типа — главное выражение отношения к событию, оценка события, «принятие или непринятие события», принятие решения в соответствии с чувствами, учитывая как это решение повлияет на других, на межличностные отношения (эмоциональный тип обозначим Э). Шкала Л-Э единственная, по которой отмечены половые различия. Шесть из десяти мужчин — Л-люди, среди женщин соотношение прямо противоположное: 60% относят себя к Э-категории.

Сенсорному (ощущающему) типу присуще принятие событий как реальность, как факт, как чувственный опыт (ощущения, восприятие), присуще умение воспринимать реальность, сенсорики предпочитают конкретную информацию, то, что можно увидеть, услышать, потрогать, фокусируя внимание на фактах и деталях, критерием для принятий решения им служит здравый смысл и опыт окружающих, им чуждо фантазерство, они предпочитают «синицу в руках журавлю в небе» (сенсорный тип обозначим С). Интуитивному типу свойственна способность прогнозировать будущее развитие событий, присуще воображение, склонность собирать информацию произвольным путем, иногда «скачками», ища в ней свой смысл и взаимосвязи между различными явлениями, доверяя интуиции и предчувствиям, при принятии решений опираются на внутренний голос, собственную интуицию вне зависимости от того, как поступают в подобных ситуациях окружающие люди (интуитивный тип обозначим И). Когда два человека по-разному собирают информацию, то их отношения могут быть поставлены под угрозу: например, человек сенсорного типа спрашивает: «Который час?» и ожидает услышать точный ответ, а ответ человека интуитивного типа обычно иной: «Уже поздно и пора идти». Сенсорик, теряя терпение, повторяет вопрос: «Скажи конкретно, который час?», на что интуит, уверенный в своей правоте, может ответить: «Нельзя быть таким капризным. Я ведь сказал, пора идти, уже больше трех».

Рациональный тип — это человек решительный, способный принимать решение с минимальным напряжением, четко понимая, почему именно такое решение принято, последовательно и настойчиво осуществляющий свое решение, не меняя его, склонный четко планировать и контролировать свою жизнь и даже

жизнь окружающих. Люди решающего типа имеют тенденцию к тому, чтобы быстро выносить решение вместо того, чтобы учесть новую информацию, даже если эта информация говорит, что следует изменить их решение (рационально-решающий тип обозначим Р). Иррациональный, или воспринимающий тип склонен накапливать информацию вместо того, чтобы торопиться с решением, принятое решение может неоднократно меняться в зависимости от различных обстоятельств, причем часто человек сам не может объяснить, почему изменил решение, такая гибкость, спонтанность, некоторая стихийность жизни и поведения не всегда понимается адекватно окружающими людьми (иррационально-воспринимающий тип обозначим В).

Людей с преобладающей сферой ощущений или интуиций относят к иррациональному типу, поскольку они способны гибко изменять свое решение и поведение в зависимости от текущих ощущений или интуитивных предчувствий. Людей с преобладанием логики либо эмоций относят к рациональному типу, они склонны принимать четкие решения, для них «суждения важнее, чем ощущения».

В зависимости от психосоциотипа обучающиеся по-разному воспринимают информацию, по-разному мыслят, своеобразно принимают решения, склонны к различному стилю обучения и усвоения, специфически ведут себя в конфликтных отношениях, склонны к специфическим видам взаимодействий с партнерами различных психосоциотипов. В педагогической практике все острее встает необходимость более полного учета особенностей психосоциотипов обучающихся при выборе педагогом методов обучения и воспитания.

Наряду с врожденными особенностями темперамента и психосоциотипа ученика, большую роль играют его устойчивые приобретенные качества характера, которые постоянно влияют на поведение, реакции, учебную и трудовую деятельность, общение. Не встречаются дети или взрослые с идентичными характерами.

Характер — это каркас личности, в который входят только наиболее выраженные и тесно взаимосвязанные свойства личности, отчетливо проявляющиеся в различных видах деятельности.

Характер — индивидуальное сочетание наиболее устойчивых, существенных, приобретенных особенностей личности, проявляющихся в поведении человека, в определенном отношении: 1) к себе (степень требовательности, критичности, самооценки); 2) к другим людям (индивидуализм или коллективизм, эгоизм или альтруизм, жестокость или доброта, безраз-

личие или чуткость, грубость или вежливость, лживость или правдивость и т. п.); 3) к порученному делу (лень или трудолюбие, аккуратность или неряшливость, инициативность или пассивность, усидчивость или нетерпеливость, ответственность или безответственность, организованность и т. п.); 4) в характере отражаются волевые качества: готовность преодолевать препятствия, душевную и физическую боль, степень настойчивости, самостоятельности, решительности, дисциплинированности.

Какова связь темперамента с характером? Существуют различные подходы к оценке взаимоотношения темперамента и характера: 1) отождествление темперамента и характера (Кречмер); 2) противопоставление, установление антагонистических отношений между ними, указание на то, что характер может входить в конфликт с темпераментом (Вирениус, Викторов, Левитов); 3) признание темперамента элементом характера; 4) признание темперамента основой формирования характера, как врожденную основу характера (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев).

Характер человека — это сплав врожденных свойств высшей нервной деятельности с приобретенными в течение жизни индивидуальными чертами. Правдивыми, добрыми, тактичными или, наоборот, лживыми, злыми, грубыми бывают люди с любым типом темперамента. Однако при определенном темпераменте одни черты приобретаются легче, другие — труднее. Например, организованность, дисциплинированность легче выработать флегматику, чем холерику; доброту, отзывчивость — меланхолику. Быть хорошим организатором, общительным человеком проще сангвинику и холерику. Однако недопустимо оправдывать дефекты своего характера врожденными свойствами, темпераментом. Отзывчивым, добрым, тактичным, выдержанным можно быть при любом темпераменте.

Среди свойств характера принято различать *общие (глобальные) и частные.* Глобальные свойства характера оказывают свое действие на широкую сферу поведенческих проявлений. Принято выделять 5 глобальных черт характера (А.Г. Шмелев, М.В. Бодунов, У. Норман и др.):

самоуверенность — неуверенность;
согласие, дружелюбие — враждебность;
сознательность — импульсивность;
эмоциональная стабильность — тревожность;
интеллектуальная гибкость — ригидность.

Такие черты, как экстраверсия — интроверсия, сопоставляются с глобальными чертами характера, как уверенность и не-

уверенность; так, общительность, экстравертированность склонны проявлять уверенные в себе люди, а неуверенные в себе проявляют замкнутость, интровертированность.

Среди локальных, частных свойств характера, которые влияют на частные, узкие ситуации, можно выделить следующие: общительность — замкнутость, доминантность (лидерство) — подчиненность, оптимизм — уныние, совестливость — бессовестность, смелость — осторожность, впечатлительность — толстокожесть, доверчивость — подозрительность, мечтательность — практицизм, тревожная ранимость — спокойная безмятежность, деликатность — грубость, самостоятельность — конформизм (зависимость от группы), самоконтроль — импульсивность, страстная увлеченность — апатичная вялость, миролюбивость — агрессивность, деятельная активность — пассивность, гибкость — ригидность, демонстративность — скромность, честолюбие — непритязательность, оригинальность — стереотипность.

Акцентуациихарактера

Как считает известный немецкий психиатр К. Леонгард, у 20—50% людей некоторые черты характера столь заострены (акцентуированы), что это при определенных обстоятельствах приводит к однотипным конфликтам и нервным срывам- **Акцентуация характера** — преувеличенное развитие отдельных свойств характера в ущерб другим, в **результате чего ухудшается взаимодействие с окружающими людьми.** Выраженность акцентуации может быть различной — от легкой, заметной лишь ближайшему окружению, до крайних вариантов, когда приходится задумываться, нет ли болезни — психопатии. *Психопатия — болезненное уродство характера (при сохранении интеллекта человека), в результате резко нарушаются взаимоотношения с окружающими людьми, психопаты могут быть даже социально опасны для окружающих.*

Но в отличие от психопатии, акцентуации характера проявляются не постоянно, с годами могут существенно сгладиться, приблизиться к норме. Леонгард выделяет 12 типов акцентуации, каждый из которых предопределяет избирательную устойчивость человека к одним жизненным невзгодам, при повышенной чувствительности к другим, к частым однотипным конфликтам, к определенным нервным срывам. В благоприятных условиях, когда не попадают под удар именно слабые звенья личности, такой человек может стать и незаурядным; например, акцентуация характера по так называемому экзальтиро-

ванному типу может способствовать расцвету таланта артиста, художника.

Акцентуации характера часто встречаются у подростков и юношей (50—80%). Определить тип акцентуации или ее отсутствие можно с помощью специальных психологических тестов, например, тест Шмишека. Педагогу нередко приходится иметь дело с акцентуированными личностями и важно знать и предвидеть специфические особенности поведения людей.

Приведем краткую характеристику особенностей поведения в зависимости от типов акцентуации:

1. **Гипертимный (гиперактивный)** — чрезмерно приподнятое настроение, всегда весел, разговорчив, очень энергичен, самостоятелен, стремится к лидерству, рискам, авантюрам, не реагирует на замечания, игнорирует наказания, теряет грань недозволенного, отсутствует самокритичность. Важнейшими особенностями гипертимов являются их большая подвижность, активность, склонность к озорству, неугомонность, общительность, болтливость. В учебном процессе все это проявляется в виде неусидчивости и недисциплинированности. Поведение гипертимов очень часто вызывает неудовольствие и резкую реакцию педагогов. Неудовольствие может перерастать в устойчиво негативное отношение педагога к такому учащемуся. В целях предупреждения формирования у педагогов устойчивого негативного отношения к учащемуся-гипертиму психологу целесообразно проводить коррекционную работу не только с учащимися, но и с самими педагогами. При этом следует особо акцентировать внимание на том, что в основе недисциплинированности и неусидчивости (а также иных аналогичных поведенческих реакций) лежат определенные характерологические особенности, а вовсе не негативная учебная мотивация или, тем более, неприязненное отношение учащегося к педагогу. При работе с гипертимами педагогам следует иметь в виду, что особые трудности возникают у таких учащихся в ситуациях строгой регламентации, жесткой дисциплины, постоянной навязчивой опеки и мелочного контроля. В таких ситуациях не только повышается вероятность нарушения дисциплины со стороны учащегося, но и возникает опасность внезапных вспышек гнева, конфликта с педагогами. Делинквентность гипертимов обусловлена не столько антисоциальными установками, сколько легкомыслием, гиперактивностью, реакцией группирования и склонностью к риску. По данным А. Личко, гипертимный тип входит в пятерку наиболее «рискованных» с точки зрения делинквентности. В группе подростков-делинквентов, состоящих на учете за различ-

ные правонарушения, гипертимная и неустойчивая акцентуация составляет 76% (А. Реан).

2. Дистимичный — постоянно пониженное настроение, грусть, замкнутость, немногословность, пессимичность, тяготятся шумным обществом, с сослуживцами близко не сходятся. В конфликты вступают редко, чаще являются в них пассивной стороной.

3= Циклоидный — общительность циклически меняется (высокая в период повышенного настроения и низкая в период подавленности).

4. **Эмотивный** (эмоциональный) — чрезмерная чувствительность, ранимость, глубоко переживают малейшие неприятности, излишне чувствительны к замечаниям, неудачам, поэтому у них чаще печальное настроение. Доля эмотивных акцентуантов в группе делинквентов достаточно высока и составляет порядка 36%. Эмотивную акцентуацию в характере подростка педагоги часто не замечают, игнорируют такие особенности подростка, как повышенные чувствительность и впечатлительность, характерные для эмотивного типа, представители которого наиболее чувствительны к тому, что «их не понимают», чувствуют свою изоляцию и отчужденность, эмоциональную депривацию, остро реагируют на любые оплошности в поведении педагога, родителей, склонны к побегам из дома.

5. Демонстративный — выражено стремление быть в центре внимания и добиваться своих целей любой ценой: слезы, обморок, скандалы, болезни, хвастовство, наряды, необычное увлечение, ложь. Легко забывают о своих неблаговидных поступках. Следует быть осторожным в разоблачении фантазий и выдумок демонстративных акцентуантов. Угроза неминуемого разоблачения, раскрытия обмана часто невыносима для «демонстративной» личности — реакции могут быть самые разные и опасные: побеги из дома, уходы из школы, попытки суицида и другие действия, свидетельствующие о стремлении любым способом превратить выдумку в реальность. Девушки демонстративной акцентуации часто афишируют свои реальные и мнимые сексуальные связи, свой опыт общения с юношами, но в результате провоцируют насильственные действия юношей, часто оказываются жертвой изнасилования.

6. Возбудимый — повышенная раздражительность, несдержанность, агрессивность, угрюмость, занудливость, но возможны льстивость, услужливость (как маскировка). Склонность к хамству и нецензурной брани или молчаливости, замедленности в беседе. Активно и часто конфликтуют. Возбудимый **тип**

характеризуется импульсивностью поведения, неконтролируемыми побуждениями, нетерпимостью к замечаниям. Необходимо выработать у педагога готовность к проявлению неконтролируемых действий, импульсивности или агрессивности со стороны акцентуанта, обучить педагога некоторым методам саморегуляции и технике эффективного общения. Возбудимый тип входит в группу особого риска делинквентного поведения. По данным А. Личко, называющего такой тип «эпилептоидным», он занимает второе место по частоте делинквентности среди всех типов акцентуаций.

7. Застревающий — «застревает» на своих чувствах, мыслях, не может забыть обид, «сводит счеты», служебная и бытовая несговорчивость, склонность к затяжным склокам, в конфликтах чаще бывают активной стороной. Концентрация на обиде влекут за собой часто не только проблемы в личных взаимоотношениях, но и сказываются на отношении к предмету, на успеваемости. Отношение к предмету («люблю — не люблю, нравится — не нравится») опосредовано отношением ученика к педагогу. Устойчивость аффекта и обидчивость проявляются у застревающего акцентуанта и во взаимоотношениях со сверстниками, приводит к желанию отомстить. Эта месть может быть достаточно тонкой, отсроченной по времени. Работа по психопедагогической коррекции застревающего акцентуанта может проводиться по поводу конкретной ситуации обиды, по изменению отношения к конкретной ситуации или к конкретному человеку. Распространенность застревающей акцентуации в группе делинквентов составляет 24%, или 5–6 ранговое место. Педагоги не обращают внимание на ярко выраженную застревающую акцентуацию, а ведь часто представителями этого типа являются учащиеся с асоциальной направленностью, с выраженной социальной дезадаптацией.

8. Педантичный — выраженная занудливость в виде «переживания» подробностей, на службе способны замучить посетителей формальными требованиями, изнурят домашних чрезмерной аккуратностью.

9. Тревожный (психастенический)— пониженный фон настроения, опасения за себя, близких, робость, неуверенность в себе, крайняя нерешительность, долго переживает неудачу, сомневается в своих действиях.

10. Экзальтированный (лабильный) — очень изменчивое настроение, эмоции ярко выражены, повышенная отвлекаемость на внешние события, словоохотливость, влюбчивость.

11. **Интровертированный** (шизоидный, аутистический) — малая общительность, замкнут, в стороне от всех, общение по

необходимости, погружен в себя, о себе ничего не рассказывает, свои переживания не раскрывает, хотя свойственна повышенная ранимость. Сдержанно, холодно относится к другим людям, даже к близким.

12. **Экстравертированный** (конформный) — высокая общительность, словоохотливость до болтливости, своего мнения не имеет, очень несамостоятелен, стремится быть как все, неорганизован, предпочитает подчиняться.

4.13. **Я-концепция** и самооценка школьника

Я-концепция — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности или, по выражению немецкого психолога W. **Neubauer,** «теория самого себя».

Формирование **«Я-концепции»** начинается с раннего детства, проходя ряд этапов.

1. Телесное выделение себя из окружающего мира начинается в младенчестве и завершается к двум годам, когда ребенок понимает, что его тело существует независимо от внешнего мира и принадлежит только ему. Двухлетний ребенок способен узнавать себя в зеркале, устанавливает границы своих владений («мой **ботинок»,** «моя кукла»), выделяя себя и другого ребенка как отдельных существ.

2. Формирование отношения к себе происходит в течение дошкольного детства: ребенок, например, считает себя «хорошим» или признает себя «неумехой», в основном такие самооценки ребенка являются прямым отражением отношений к нему окружающих, прежде всего родителей, братьев, сестер. Эти ранние отношения к себе со временем становятся базисными элементами «Я-концепции» человека, хотя их трудно выявить впоследствии, поскольку они приобретаются в то время, когда речевое развитие ребенка еще не позволяет их адекватно вербализовать. Дошкольники очарованы собой, и поэтому многие их занятия и мысли направлены на то, чтобы как можно больше узнать о себе. Они сравнивают себя с другими детьми, обнаруживая различия в росте, цвете волос, поле, происхождении, симпатиях. Они сравнивают себя со своими **родителями,** узнают, что у них есть общие с ними черты, и открывают для себя формы поведения, которые стараются перенять. Желая как можно больше узнать о себе, дошкольники задают множество вопросов: о том, откуда они появились, почему им становятся малы их ботинки, хорошие они дети или плохие и т.д. По мере того как дети узнают,

кто они и что собой представляют и начинают расценивать себя как активную силу в своем окружении, они создают из разрозненных знаний когнитивную теорию себя, или «личный сценарий», помогающий им интегрировать свое поведение. Наиболее сильное влияние на развивающийся у ребенка «Я-образ» обычно оказывают родители, поскольку именно они снабжают детей определениями правильных и неправильных действий, образцами поведения и оценками поступков, и все это кладется в основу собственных представлений ребенка. Происходит процесс интернализации, в ходе которого ребенок делает социальные правила и нормы поведения частью самого себя, т.е. принимает их как собственные ценности. Как дети интернализируют эти ценности? Вначале ребенок может просто копировать словесные формулировки родителей: например, рисуя мелком на стене, ребенок говорит себе: «Нельзя, нельзя, нельзя!», т.е. ребенок делает то, что ему хочется и в то же время пытается сдержать себя, говоря, что этого делать не следует. Через несколько месяцев он, вероятно, сможет настолько контролировать себя, что не поддастся побуждению, которое сейчас еще не способе побороть. Развивающаяся «Я-концепция» и формирующиеся социальные понятия способствуют попыткам детей управлять своим поведением.

3. В школьном возрасте происходит существенное изменение «Я-образа» в зависимости от успехов (неудач) в учебе, от отношения учителей, родителей и сверстников к ребенку. Если ребенок способен добиться успеха в учебе, он включает трудолюбие в качестве составной части в свой «Я-образ». А дети, не успевающие в школе, могут начать чувствовать себя неполноценными по сравнению со сверстниками, и это чувство может остаться у них на всю жизнь, особенно обостряясь в ситуациях оценивания. Если, однако, они все же могут преуспеть в чем-то, что ценится в их среде (в спорте, музыке, искусстве или иных занятиях), у них есть еще шанс сохранить трудовой настрой, положительный «Я-образ» и желание доводить дела до конца.

Способность видеть себя отличным от других людей, обладающим определенными свойствами, составляет «Я-образ». Самоуважение означает видение себя человеком, обладающим положительными качествами, т.е. человеком, способным достигать успеха в том, что является для него важным. В младшем школьном возрасте самоуважение в значительной степени связано с уверенностью в своих академических способностях, которая соотносится со школьной успеваемостью. Дети, которые хорошо учатся в школе, имеют более высокую самооценку, чем неуспе-

вающие ученики. Если ребенок принадлежит к социальной среде, где образованию не придается большого значения, его самоуважение может быть вообще не связано с достижениями в учебе.

4. В отрочестве и юности самооценки принимают более отвлеченный характер, и у подростков появляется заметная озабоченность тем, как их воспитывают окружающие. Найти себя, собрать из мозаики знаний о себе собственную идентичность становится для подростков и юношей первостепенной задачей. Именно в этот период их интеллект достигает такого уровня развития, который позволяет им задумываться над тем, что представляет собой окружающий мир и каким ему следует быть. С обнаружением в себе этих новых познавательных способностей юноши и девушки развивают **эго-идентичность** — целостное, связное представление о себе.

Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. На формирование самоуважения и самооценки влияют многие факторы, действующие уже в раннем детстве — отношение родителей, положение среди сверстников, отношение педагогов. Сопоставляя мнение о себе окружающих людей, человек формирует самооценку себя, причем любопытно, что человек вначале учится оценивать других, а потом уже оценивать себя. И лишь к 14–15 годам подросток овладевает умением самоанализа, самонаблюдения и рефлексии, анализирует достигнутые собственные результаты и тем самым оценивает себя («если я не спасовал в трудной ситуации, значит, я не трус», «если смог осилить трудную задачу, значит, я способный» и т. п.). Сложившаяся у человека самооценка может быть адекватной (человек правильно, объективно оценивает себя) либо неадекватно завышенной или неадекватно заниженной. А это, в свою очередь, будет влиять на *уровень притязаний личности, который характеризует степень трудности тех целей, к которым стремится человек и достижение которых представляется ему привлекательным и* ***возможным.*** Уровень притязаний — тот уровень трудности задания, который человек обязуется достигнуть, зная уровень своего предыдущего выполнения. На уровень притязания оказывает влияние динамика неудач и удач на жизненном пути, динамика успеха и неуспеха в конкретной деятельности. Уровень притязания может быть адекватным (человек выбирает цели, которые реально может достичь, которые соответствуют его способностям, умениям, возможностям) либо не-

адекватно завышенным, заниженным. Чем адекватнее самооценка, тем адекватнее уровень притязаний.

Уровень самооценки влияет на уровень притязаний личности, на выбираемый круг трудности жизненных целей, на соотношение удач и неудач на жизненном пути человека, обусловливает тенденции развития личности и ее жизненной судьбы, вероятность нарастания фрустрированности и невротичности.

Завышенный уровень притязаний, когда человек ставит перед собой слишком сложные, нереальные цели, объективно может приводить к частым неудачам, к разочарованию, фрустрациям. В юности часто выдвигают завышенные, нереалистические притязания, переоценивают свои способности, в результате эта беспочвенная самоуверенность часто раздражает окружающих, вызывает конфликты, неудачи, разочарования. Только путем многочисленных проб и ошибок человек постигает меру своих реальных возможностей. Но, как ни неприятна бывает юношеская самоуверенность, психологически гораздо опаснее пониженное самоуважение, заниженный уровень социальных притязаний человека, побуждающий его уклоняться от всякой деятельности, отказываться от достижения поставленных целей, избегать людей (так как не верит в себя, боится критики, насмешки) либо быть послушным орудием в руках других людей. Для таких ребят нужно постараться создавать ситуации, в которых бы они получали ощутимое доказательство своей социальной и человеческой ценности, «поверили в себя», чтобы блокировать этот опасный для личности процесс.

Если человек выдвигает нереалистические притязания, он часто сталкивается с непреодолимыми препятствиями на пути к достижению цели, терпит неудачи, испытывает фрустрацию.

Фрустрации — специфические эмоциональные состояния человека, возникающие в случае появления непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели. Фрустрация проявляется как агрессия, озлобленность, которая может быть направлена на других (агрессивная фрустрация) либо на себя, обвиняет в неудачах самого себя (регрессивная фрустрация). Часто повторяющиеся состояния фрустрации могут закрепить в личности человека некоторые характерные черты: агрессивность, завистливость, озлобленность — у одних; вялость, неверие в себя, «комплекс неполноценности», безразличие, безынициативность — у других. Если человек длительное время не выходит из фрустрационного состояния, то формируется невроз — болезнь, возникающая вследствие конфликта человека с окружа-

ющей средой на почве столкновений желаний человека и действительности, которая их не удовлетворяет.

Неадекватная, завышенная самооценка, связанная с социальной дезадаптацией личности, создает достаточно широкую зону конфликтных ситуаций и при определенных условиях способствует проявлению делинквентного поведения (А.Р. Ратинов, 1983).

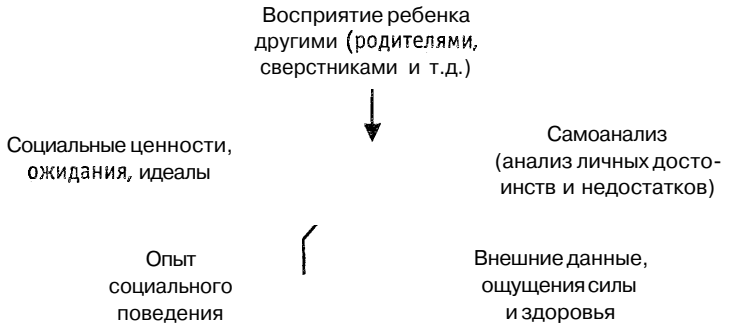
Но если поведение подростка оценивается другими исключительно негативно, тогда потребность в (само)уважении остается нереализованной, — развивается резкое ощущение личностного дискомфорта. Одним из распространенных путей решения этой проблемы является переход подростка в группу, в которой характеристика его личности окружающими адекватна самооценке или даже превосходит ее. В такой среде подростка ценят и постоянно подтверждают это вербально и невербально, что приводит к удовлетворению потребности в уважении, а следовательно, и к состоянию комфорта от принадлежности к группе.

Попытки педагогов и родителей вырвать подростка из «нехорошей компании» часто обречены на провал, поскольку подростка снова пытаются лишить социальной опоры, включив его в неприемлемую и отторгаемую им (а может, в первую очередь, отторгающую его) группу. Надо не просто пытаться вырвать подростка из одной группы — необходимо «подставить» ему вместо данной асоциальной группы другую группу просоциальной ориентации, но новая группа должна быть такой, чтобы самооценка подростка находила бы в ней адекватную опору в виде социальной оценки его личности.

На протяжении всего взрослого периода жизни «Я-концепция» человека одновременно стремиться сохранить преемственность и претерпевает изменения. Важные события жизни — смена работы, женитьба, рождение детей и внуков, развод, потеря работы, война, личные трагедии — заставляют нас пересматривать отношение к себе.

Ниже на рис. приведены различные факторы, влияющие на «Я-концепцию».

«Я-концепция» играет важную роль в формировании целостной личности. Представления человека о самом себе даже в детском возрасте, а тем более во взрослом периоде жизни, стремятся быть согласованными, не противоречащими друг другу, иначе произойдет фрагментация личности и человек будет страдать от смешения ролей. «Я-концепция» включает в себя как реальное, так и идеальное «Я» — наши представления о том, каковы мы на самом деле и какими бы нам хотелось и следова-



ло быть. Человек, воспринимающий эти два «Я» как не слишком далеко отстоящие друг от друга, скорее станет зрелым и приспособленным к жизни, чем тот, который ставит свое «реальное Я» намного ниже «идеального Я».

Если какая-то информация идет вразрез с нашими представлениями о себе, мы, скорее всего, не пропустим ее через наш «фильтр». Когда поведение человека согласуется с его «Я-образом», он часто может обойтись и без одобрения со стороны окружающих: он доволен собой и ему не надо других наград. То есть «Я-концепция» может выполнять функцию самопоощрения. Но «Я-концепция» может нести в себе и самообвинительные тенденции. Люди, считающие себя неудачниками, могут подсознательно подрывать свои усилия по исправлению ситуации, с тем чтобы сохранить привычный прежний свой образ. Резкая перемена «Я-образа» — даже в лучшую сторону — может восприниматься человеком очень болезненно, так как ему придется вновь вести борьбу за идентичность.

Формирование идентичности — непрекращающийся процесс. Взрослые должны переструктурировать свою личную, профессиональную и семейную идентичность по мере того, как меняется их внутренний и внешний мир. Люди, которые могут увлечься своей работой, значительную часть своего чувства иден-

тичности черпают в карьере. Другие могут приобрести свою идентичность не столько в профессиональной деятельности, сколько в семье или где-либо еще. Три системы развития взрослого человека предполагают динамические взаимодействия между тремя «Я»: как индивидуума, как члена семьи и как работника.

90% мужчин и женщин указывают, что их семейные роли и обязанности являются важнейшими компонентами при определении себя. Лишь в очень редких случаях мужчина или женщина определяли себя прежде всего из своей карьеры, а не семьи.

Идентичность человека как компонентного работника складывается, когда человек заинтересован, увлечен своей работой (внутренняя мотивация), показывает в ней хорошие результаты. Люди, достигшие идентичности себя как компетентного работника, утверждают, что они продолжали бы работать, даже если бы могли этого не делать, имея полую материальную обеспеченность, поскольку они получают от работы большее удовлетворение, чем от досуга. В последние годы большинство работающих уже не определяют себя преимущественно через трудовую деятельность, а пытаются найти баланс между семьей, работой и увлечениями.

Джейн Ловингер попыталась описать процесс формирования людьми связных, непротиворечивых представлений о себе и развитие «Я-концепции» представила в виде последовательности предсказуемых стадий. «Я-концепция», или «Эго» индивида проходит в своем развитии ряд стадий, которые зависят от смысловых структур, или истолкований внешнего мира, и от структур характера, предназначенных для осмысления своего опыта и достижения самопонимания.

Первые две стадии — досоциальная и импульсная — встречаются прежде всего у маленьких детей. На досоциальной стадии младенцы озабочены исключительно собственными потребностями и стремятся к удовольствию. Дети в раннем детстве находящиеся на импульсной стадии, уже достигли отдельной идентичности, хотя их по-прежнему интересует главным образом удовлетворение своих потребностей. Они оценивают свои действия как хорошие или плохие, основываясь исключительно на том, поощряют их за это или наказывают. Их представление о мире эгоцентрично и конкретно. Ловингер обнаружила, что некоторые дети, подростки и даже взрослые задерживаются на этой стадии.

Третья стадия — самозащитная, или дельта-стадия, — более прогрессивна: дошкольник руководствуется своекорыстием, и для удовлетворения личных интересов все средства хороши — он подчиняется правилам только исходя из личной выгоды и

чтобы избежать неприятностей. Но на этой стадии могут задержаться некоторые подростки и взрослые — они продолжают во всем искать свою выгоду и манипулировать окружающими, а их отношения с другими людьми сосредоточены на вопросах контроля, господства, обмана и собственных неприятностей.

Четвертой стадии — конформистской — большинство людей достигает в конце детства или в отрочестве: человек судит о себе по внешним обстоятельствам: имуществу, статусу, репутации, внешности — а правилам подчиняется просто потому, что это правила и «потому что так надо». Человек пытается избегать осуждения людей, и когда это ему удается, испытывает чувство стыда.

Следующие три стадии требуют рефлексивного мышления со стороны подростков и взрослых, На пятой — сознательной — стадии они судят о своих особенностях, достижениях и идеалах исходя из собственных принципов, обязательно руководствуясь нормами сверстников или авторитетных лиц, способны к самокритике, осознают, что критерии «правильно—неправильно» зависят от контекста.

На шестой — автономной — стадии люди осознают внутренние конфликты между личными нуждами и своими идеалами, а также между своим и чужим восприятием одних и тех же событий. Они уже способны понимать других, проявлять терпимость и уважение к их взглядам, решениям жизненных проблем, выбору друзей и рода занятий. Вместо осуждения они начинают признавать за другими право на собственные решения.

Седьмая — интегрирующая — стадия достигается, когда люди обретают способность уважать и примирять конфликтующие требования как внутри себя, так и в отношениях с другими. Они не только терпят то обстоятельство, что другие не похожи на них, но и ценят это отличие. По оценкам Ловингер, этой стадии достигают менее 1% всех взрослых.

•4.14. Агрессивность и агрессивное

Вербальные агрессии выступают как болезненные и оскорбительные, иногда «словом можно убить». Вербальной агрессией можно считать следующие высказывания: многочисленные отпоры; отрицательные отзывы и критические замечания; выражение отрицательных эмоций, например недовольства в виде брани, затаенной обиды, недоверия, ненависти; высказание мыслей и желаний агрессивного содержания: «Убить тебя надо» или проклятий; оскорбления; угрозы, принуждения и вымогатель-

ства; упреки и обвинения; ирония, издевки, обидные и оскорбительные шутки; простой крик без формулирования речевого выражения, рев; скрытая агрессия в мечтах, фантазиях, выражается вербально или в мыслях, реже в рисунках.

Выделяют инструментальный вид агрессии, когда она используется в качестве средства достижения какой-либо цели, причем причинение ущерба не является целью, а лишь средством воздействия. Враждебная агрессия направлена на причинение боли и ущерба жертве, ее можно рассматривать в качестве агрессии во имя агрессии.

Различают агрессию как специфическую форму поведения и агрессивность как психическое свойство личности.

Например, Басс определяет агрессию «как реакцию, как физическое действие или угрозу такого действия со стороны одного человека, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другого человека, в результате чего организм другого человека получает болевые стимулы».

В настоящее время все больше утверждается представление об агрессии как мотивированных внешних действиях, нарушающих нормы и правила сосуществования, наносящих вред, причиняющих боль и страдание людям.

Не менее существенно рассматривать *агрессию не только как поведение, но и как психическое состояние, выделяя познавательный, эмоциональный и волевой компоненты.* Познавательный компонент заключается в понимании ситуации как угрожающей, в видении объекта для нападения. Некоторые психологи, например, Лазарус, считают основным возбудителем агрессии угрозу, полагая, что угроза вызывает стресс, а агрессия уже является реакцией на стресс. Но далеко не всякая угроза вызывает агрессию, и не всегда агрессивное состояние провоцируется угрозой.

Важен и эмоциональный компонент агрессивного состояния — здесь прежде всего выделяется гнев: часто при подготовке и в процессе осуществления агресии человек испытывает сильную эмоцию гнева, ярости. Но не всегда агрессия сопровождается гневом и не всякий гнев приводит к агрессии. Эмоциональные переживания недоброжелательности, злости, мстительности также часто сопровождают агрессивные действия, но они далеко не всегда приводят к агрессии. Волевой компонент агрессивного действия четко выражен: присутствует целеустремленность, настойчивость, решимость, инициативность, смелость.

Агрессивность — свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей. Агрессия — проявление

агрессивности в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу. Агрессивность у различных лиц может иметь различную степень выраженности — от почти полного отсутствия до его предельного развития. Вероятно, гармонически развитая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Потребности индивидуального развития и общественной практики должны формировать в людях способность к устранению препятствий, а подчас и к физическому преодолению того, что противодействует этому процессу. Полное отсутствие агрессивности приводит к **податливости,** неспособности занять активную жизненную позицию. Вместе с тем чрезмерное развитие агрессивности по типу акцентуации начинает определять весь облик личности, превращает ее в конфликтную, неспособную на социальную кооперацию, а в своем крайнем выражении является патологией (социальной и клинической): агрессия утрачивает **рационально-избирательную** направленность и становится привычным **способом** поведения, проявляясь в неоправданной враждебности, злобности, жестокости, негативизме.

Агрессивные проявления могут являться: 1) средством достижения определенной цели; 2) способом психологической разрядки, замещения блокированной потребности; 3) самоцелью; 4) способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Жестокость может выступать как свойство личности, заключающееся в безразличии к страданиям других людей или же в стремлении к их причинению, и как осознанные действия, направленные на причинение мучений, страданий другим людям для достижения определенной внешней цели или самоудовлетворения. Непреднамеренные неосторожные действия (либо когда действия по той или иной причине не осознаются человеком), даже с самыми тяжелыми последствиями, не являются жестокими. Таким образом, природа жестокости определяется побуждениями субъекта, когда причинение страданий служит мотивом или целью поведения. *Агрессивность и жестокость как свойства личности формируются преимущественно в детском и подростковом возрасте.* Первоначально они возникают как конкретно-ситуативные явления, источником которых являются внешние обстоятельства. Агрессивные, жестокие поступки малолетних детей еще не определяются внутренней логикой их характера, а обусловлены сиюминутными побуждениями без учета и понимания их нравственного значения. Однако з результате неоднократного повторения такого поведения при отсутствии должной его оценки и корректирующих воздействий, эти явле-

ния постепенно приобретают устойчивый характер, отрываются от ситуации, в которой первоначально возникли, превращаются в черту личности. У агрессивных лиц еще в детском и подростковом возрасте формируется готовность воспринимать, оценивать те или иные объекты, ситуации, действия других лиц как угрожающие или враждебные и действовать в их отношении в соответствии с этой оценкой. Установочный характер такого поведения проявляется в том, что оно регулируется не только на осознаваемом, но и на неосознаваемом уровне: *нередко жестокие, агрессивные действия не расцениваются человеком как таковые, а считаются естественными, морально оправданными в результате функционирования механизмов психологической защиты и самореабилитации.* Среди лиц, осужденных за насильственные преступления, практически все имели следующие неблагополучные условия жизни и развития в детстве и подростковом возрасте: нравственная и эмоциональная обстановка большинства родительских семей не обеспечивала ребенку ровного, спокойного воспитания, формирования у него чувства защищенности и собственного достоинства, *веры в* жизненные перспективы: 30% отцов были пьяницы, серьезные ссоры между родителями в 85% семей, а в 40% семей практиковались скандалы с рукоприкладством. Дети в 7 раз чаще ощущали равнодушие к себе, понимали, что ими тяготятся, их почти вдвое чаще наказывали, 30% детей родители сильно избивали. Причем во многих семьях существовала противопоставленность группы «мать—ребенок» отцу. При этом мать, видя в ребенке союзника в психологической войне с отцом, оправдывала любое поведение сына, в том числе и агрессивное. В условиях существования внутри семьи двух враждебных лагерей ребенок более легко усваивает навыки агрессивного поведения, так как наблюдение и испытание на себе насилия сочетается с высокой мотивационной готовностью к его использованию, с незамедлительным вознаграждением в виде одобрения со стороны матери, к тому же, благородно выступая на стороне слабой женщины — матери, ограждая ее от притязаний пьяного отца, подросток имеет основания считать свои действия морально оправданными, что естественно упрочивает складывающийся стереотип насильственного поведения. Таким образом, существенная роль в формировании навыков насилия принадлежит эмоциональному конфликту между родителями и рано возникающей между отцом и подростком враждебности. В своем большинстве родители, вырастившие и воспитавшие насильственных преступников, относятся к типу «обвиняющих». Если обвинения соседствуют с равнодушием, аморальным поведением родителей и применением ими

физической силы как в конфликтах между собой, так и в отношении ребенка, то в силу детского подражания и отсутствия другого жизненного опыта ребенок убеждается в том, что добиться цели наиболее просто путем грубого физического принуждения другого. Здесь закладываются отличительные черты насильственных преступников — вспыльчивость, злобность, мстительность, жестокость. Дети из неблагополучных семей менее подготовлены к систематическим школьным занятиям, более возбудимы, раздражительны, что усложняет им усвоение школьной программы, приводит к трудностям и неудачам в учебе. Но вместо помощи и в школе, и в семье прибегают к обвинениям в лени, тупости, нежелании учиться и наказаниям. 60% осужденных подростков отмечали, что именно плохая учеба в школе чаще всего вызывала ссоры в их семьях. Отсутствие одобрения и помощи со стороны взрослых (родителей, учителей) в ведущей деятельности — учебе — приводит к тому, что важнейшие потребности ребенка этого возраста, потребности в одобрении окружающих, самоуважении, начинают блокироваться, постепенно создавая глубокий внутренний дискомфорт. Стремясь найти выход из этого состояния, подростки пытаются компенсировать недостатки учебы бравадой, грубостью, нарушением порядка на уроках и переменах, драками. Таким образом, несостоятельность в учебе и отторжение от учебного коллектива являются вторым крупным поражением на жизненном пути после первого поражения, нанесенного родительской семьей: полученные неудачи (фрустрации) объективно подталкивают к поиску других, доступных средств самоутверждения.

Образовавшийся в позитивной системе общения вакуум подросток пытается чем-то заполнить, он ищет и находит таких, как он сам, подростков и в этой группе, наконец, обретает «общественный» статус, возможность удовлетворить жизненно необходимую потребность в общении и признании. Если в неформальной подростковой группе насильственные действия практикуются, если подросток подвергался км и отвечал на них, то он рискует закрепить поведенческие навыки агрессивности. Ссоры с применением силы между собой, а чаще использование физической силы при решении конфликтов с незнакомыми людьми, чтобы «вступиться за друзей», закрепляют стереотип поведения, связанный с применением силы как средства разрешения конфликтов. Цель совместных групповых действий подростковых хулиганских групп — поиск спиртного, а также личное и групповое самоутверждение в искусственно создаваемых рискованных ситуациях, осуществляется своеобразная месть за личные неудачи, при этом жертвами ее оказываются наиболее

беззащитные незнакомые люди. Нападению предшествует психологическая готовность к насильственным действиям, которую чаще других формируют лидеры, например, словами «надо кого-то избить». Умысел на убийство до нападения обычно не обговаривается. Данный тип агрессивного поведения можно назвать «охотой на беззащитных». Никакого повода для нападения не требуется, непременным условием нападения на беззащитных является уверенность в явном перевесе сил и в безнаказанности. Поэтому они предпринимаются в вечерние и ночные часы в отношении одиночных жертв в безлюдных местах. Мотивы крупного обогащения, личной мести, ревности и самозащиты, как правило, отсутствуют, в основном с помощью насилия подросток обычно пытается решить проблему своего самоутверждения. В детстве и в школе его статус был крайне низким, а сейчас при поддержке таких же приятелей он впервые чувствует, что может заставить с собой считаться, хотя бы на время он превращается в хозяина положения, утверждает свою значимость путем насилия или хулиганства. Таким образом, хулиганство, агрессия представляют собой перенос конфликта, сложившегося в семье, ближайшем социальном окружении в совершенно иную ситуацию: избиение постороннего прохожего на улице, дебош, нецензурная брань в адрес незнакомых людей. Перенос неразрешенных конфликтов в анонимную незащищенную среду не случаен, ибо именно в этих условиях подростки могут выплеснуть свою агрессивность и добиться самоутверждения с наибольшими шансами на ситуативный успех. Для части молодых преступников жестокое убийство помимо прочего служит цели повышения сексуальной самооценки, цели утверждения себя в роли полноценного мужчины — это наиболее типично для изнасилований, особенно групповых, но проявляется и в убийстве мужчин, которых раздевают, намеренно бьют по половым органам и т.п.

Юность быстро проходит, а с ней и потребность самоутверждаться на улице в среде сверстников. Поэтому пик агрессивных уголовных действий, направленных на различное анонимное окружение (незнакомых людей), приходится на возрастную группу «молодые взрослые» и резко падает после 24 лет. Этот канал агрессивности исчерпывает себя, так как постепенно распадаются неформальные молодежные группировки, а у их участников появляются другие межличностные связи, прежде всего ориентированные на собственную семью. Для части молодых людей супружеская семья становится мощным антикриминогенным фактором, в конце концов выправляющим возникшие в детстве и юности деформации. Но лишь для части людей. А у многих семья, напротив, — зона проявления агрессивности и раз-

дражения. Известно, что подавляющее число тяжких преступлений против личности совершается в сфере семейно-бытовых отношений: по данным уголовной статистики, по этой причине происходит 70% умышленных убийств, из них в свою очередь 38% совершается против родственников, а 62% — против супругов.

Целесообразно различать типы *ординарной* и *парадоксальной* социализации агрессии. (А. Реан) *Ординарная* социализация агрессии — это непосредственное усвоение навыков агрессивного поведения и развития агрессивной готовности личности либо в результате прямого, *деятельного* опыта, либо как следствие наблюдения агрессии. Имеется множество экспериментальных данных, из которых следует, что научение посредством наблюдения оказывает на личность даже большее влияние, чем непосредственный деятельный опыт. При *парадоксальной* социализации агрессии соответствующие изменения личности происходят вне зависимости от наличия непосредственного опыта агрессивного взаимодействия или наблюдения агрессии. Агрессивность как устойчивая личностная характеристика в данном случае формируется вследствие *значительного опыта* подавления возмож- ностей самореализации. Причем имеется в виду, что это подавление осуществляется *вне агрессивного* контекста, без проявления физической или вербальной агрессии или враждебности. Напротив, блокирование актуальных личностных потребностей чаще всего связано с излишней «заботой» о личности, с излишней избалованностью, гиперопекой ребенка, лишающего личность самостоятельности.

Повышенная агрессивность обусловливает вероятность противоправного, даже преступного поведения молодежи.

Существует огромный спектр подходов — биологических, генетических и психологических, социологических и криминологических, культурологических, экономических для анализа причин, характера преступности.

Научные подходы к объяснению агрессивности преступности

Биологический подход объясняет преступность врожденными биологическими склонностями к насилию. Так, Ломброзо утверждал, что «криминальный тип» человека есть результат деградации к более ранним стадиям человеческой эволюции. Этот тип можно определить по таким характерным чертам, как выступающая нижняя челюсть, реденькая бородка и пониженная чувствительность к боли. Теория Ломброзо получила широкое распространение, его последователи устанавливали связь

между девиантным поведением и определенными физическими чертами людей.

Уильям Х. Шелдон (1940 г.), известный американский психолог и врач, подчеркивал, что у людей определенное строение тела означает лрисутствие характерных личностных черт» *Эндоморфу* (человеку умеренной полноты с мягким и несколько округлым телом) свойственны общительность, умение ладить с людьми и потворство своим желаниям. *Мезоморф* (чье тело отличается силой и стройностью) проявляет склонность к беспокойству, он активен и не слишком чувствителен. И, наконец, *эктоморф,* отличающийся тонкостью и хрупкостью тела, склонен к самоанализу, наделен повышенной чувствительностью и нервозностью.

Опираясь на исследование поведения двухсот юношей в центре реабилитации, Шелдон сделал вывод, что наиболее склонны к девиации мезоморфы, хотя они отнюдь не всегда становятся преступниками.

В последнее время биологическое объяснение фокусируется на аномалиях половых хромосом (ХУ) девианта. Иногда у отдельных людей имеются дополнительные хромосомы типов ХХУ, ХУУ или, что встречается очень редко, ХХХУ, ХУУУ и т.д. На материале исследования датской преступности Уиткин и его коллеги (1976) обнаружили, что среди мужчин с составом хромосом ХУУ наблюдался более высокий уровень правонарушений, чем среди людей, входивших в контрольную группу и не обладавших дополнительными хромосомами.

К биологическим концепциям примыкает подход К. Лоренца, который рассматривает агрессию как фундаментальный биологический инстинкт внутривидовой борьбы за существование.

С другой стороны, Лоренц признает агрессию одним из важных социальных стабилизаторов, устанавливающих ранговый порядок в организации. Главную опасность агрессии Лоренц видит в ее спонтанности, инстинктивности. Она не является реакцией на определенные внешние условия, а проявляется всегда, как любой первичный инстинкт. Более того, если инстинктивное поведение не может быть реализовано, то оно «приводит животное в состояние общего беспокойства и вынуждает его к поискам запускающим это движение стимула». Иначе говоря, порог раздражения, вызывающего инстинктивное действие, снижается (в предельном случае— до нуля, когда агрессия возникает как бы самопроизвольно). В качестве примера для социальной сферы Лоренц приводит так называемую «полярную болезнь», или «экспедиционное бешенство»: члены Группы, вынужденные долгое время существовать вместе в замкнутом

пространстве, начинают вести себя агрессивно по отношению друг к другу, причем поводом для агрессии могут служить совершенно незначительные в обычных условиях раздражители.

В качестве мер предотвращения социально опасных последствий агрессии К. Лоренц предлагает:

- исследование объективных физиологических возможностей разрядки агрессии на замещающие объекты, ее «переориентирования»; методы психоанализа; спортивные состязания;

Я повышение интенсивности контактов между представителями различных культур и другие.

Начало изучения психологических механизмов агрессивности связано с именем Зигмунда Фрейда, выделившего два фундаментальных инстинкта — *инстинкт жизни* (созидательное начало в человеке, Эрос, проявляющееся, в частности, в сексуальном влечении) и *инстинкт смерти* (Танатос — начало разрушительное, с которым и связывается агрессивность). Эти инстинкты врожденные, вечные и неизменные. Отсюда и агрессивность как неотъемлемое свойство человеческой природы. Накапливающаяся энергия «агрессивного драйва» время от времени должна получать «разрядку» во вспышках агрессивности (это психоаналитические теории агрессивности). Психоаналитики считают, что для того, чтобы не произошло неконтролируемого насилия, неконтролируемой реализации агрессивности, нужно, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась (наблюдениями за жестоким действиями, разрушением неодушевленных предметов, участием в спортивных состязаниях, достижением позиций доминирования, власти и пр.).

По мнению Фромма, следует строго различать два вида агрессии: «доброкачественную» и «злокачественную», или деструктивную.

«Доброкачественная» агрессия действительно имеет биологическую природу и является реакцией индивида на угрозу его жизни. Что же касается деструктивности, то она присуща только человеку (не встречается у животных), не имеет биологической основы и не направлена на достижение биологических целей. Далее, Фромм различает инстинкты и характер (страсти) следующим образом: «инстинкты — это ответ на физиологические потребности человека, а страсти, произрастающие из характера, (потребность в любви, нежности, свободе, разрушении, садизм., мазохизм, жажда собственности и власти), — все это ответ на экзистенциальные потребности, и они являются специфически человеческими». А раз деструктивность не имеет биологической основы, то она отнюдь не неизбежна и поддается социальному контролю, что принципиально отличает пози-

цию Фромма от позиции Лоренца. Привлекая обширные данные антропологии, Фромм приходит к выводу о том, что агрессивность является не отдельным свойством изолированного индивида, а характеристикой общества в целом, то есть имеет социальную детерминацию. Этот вывод может быть перенесен и на характеристику преступности как следствия агрессивности.

Фромм доказывает, что «деструктивность возникает как возможная реакция на психические потребности, которые глубоко укоренились в человеческой жизни, и что она — результат взаимодействия различных социальных условий и экзистенциальных потребностей человека». Социальные условия могут либо тормозить, либо способствовать развитию деструктивных экзистенциальных потребностей индивида.

Обобщая понятие злокачественной агрессии, Фромм вводит термин «некрофилия», определяя ее в характерологическом смысле (отличном от медицинского) как «страстное влечение ко всему мертвому, больному, гнилостному, разлагающемуся; одновременно это страстное желание превратить все живое в неживое, страсть к разрушению ради разрушения; а также исключительный интерес ко всему чисто механическому (небиологическому). Плюс ко всему это страсть к насильственному разрыву естественных биологических связей». Несомненно, описанная структура характера может лежать в основе многих насильственных преступлений.

Психоаналитики предложили теорию, которая связывала девиантные поступки с психическими отклонениями. Например, Фрейд ввел понятие — «преступники с чувством вины» — речь идет о людях, которые желают, чтобы их поймали и наказали потому, что они чувствуют себя виноватыми из-за своего «влечения к разрушению», они уверены, что тюремное заключение в какой-то мере помогло бы им преодолеть это влечение, (Фрейд, 1916—1957 гг.).

Позднее самой популярной теорией агрессивности стала *теория «фрустрации-агрессии»,* суть которой в следующем: всякая фрустрация создает внутреннее побуждение или мотив к агрессии (Д. Доллард). Агрессивное поведение достаточно подробно изучали бихевиористы, они сязывали агрессию и фрустрацию. Фрустрация — эмоциональное состояние человека, возникающее в случае появления непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели, фрустрация — это невозможность удовлетворения потребности («хочется, но нельзя либо невозможно достичь»). Любая агрессия может быть понята как вызванная какой-то фрустрацией. Агрессия может быть прямой (ругает,

дерется и т.п.) либо косвенной (насмешка, критика), может быть непосредственной (в текущее время) либо отсроченной, может быть направлена на другого человека либо на себя самого — аутоагрессия (обвиняет себя, плачет, вплоть до самоубийства). Фрустрация и агрессия могут возникать от социального сравнения («мне дали меньше, чем другим», «меня любят меньше, чем других»). Фрустрации способны накапливаться, усиливая и закрепляя агрессивность человека либо формируя комплекс неполноценности (это агрессия на самого себя); и в конечном счете агрессия выплескивается, как правило, не на виновника фрустрации (так как он сильнее вас, он может вас фрустрировать), а на тех, кто «послабее» (хотя эти «слабые» фактически невиновны), либо на тех «слабых», кого в данный момент назвали «врагом». Агрессия — это однобокое, подпитанное отрицательными эмоциями отражение реальности, приводящее к искажению, необъективности, неверности понимания действительности, к неадекватному поведению. Часто анализ показывает, что агрессия преследовала какую-либо позитивную цель для человека, но выбранный агрессивный способ поведения является неудачным, неадекватным, приводит к обострению конфликта и ухудшению ситуации. Чем более фрустрирована и невротичНа личность, тем чаще и острее осуществляется неадекватное агрессивное поведение. В теорию фрустрации–агрессии Берковиц ввел три существенных поправки: 1) фрустрация не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним; 2) даже при готовности агрессия не возникает без надлежащих условий; 3) выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у человека привычку к подобным действиям. К тому же не всякая агрессия провоцируется фрустрацией — агрессия может возникать, например, с «позиции силы» и являться выражением властности, и тогда ни о какой фрустрации речи быть не может. Исследование условий, при которых ситуация фрустрации ведет к возникновению агрессивных действий, показало, что влияют факторы: сходство–несходство агрессоров и жертвы, оправданность–неоправданность агрессии, наличие собственно агрессивности как личностной характеристики конкретного человека. В настоящее время стали рассматривать агрессию как один из возможных выходов из фрустрирующей ситуации, но не как неизбежный (Розенцвейг).

Теория социального научения агрессии утверждает, что фрустрация, межличностный конфликт облегчают проявление агрессии, являются необходимым, но недостаточным условием ее возникновения. Для того чтобы в ситуации фрустрации воз-

никло агрессивное поведение, необходимо наличие у человека предрасположенности вести себя агрессивно в подобных ситуациях. Такая предрасположенность формируется и закрепляется через социальное научение: наблюдая поведение окружающих, собственный удачный опыт применения агрессии. Таким образом, первостепенная роль в формировании агрессивных личностных предрасположенностей отводится социальному окружению. В настоящее время эта теория занимает господствующее положение.

Наиболее известным представителем поведенческого подхода к агрессии является Арнольд Басс. Он определяет фрустрацию как блокирование процесса желательного поведения и вводит понятие атаки — акта, поставляющего организму враждебные стимулы. При этом атака вызывает сильную агрессивную реакцию, а фрустрация — слабую. Баас указал на ряд факторов, от которых зависит сила агрессивных привычек:

- частота и интентисность случаев, в которых человек был атакован, фрустрирован, раздражен. Люди, которые получали много гневных стимулов, будут с большей вероятностью реагировать агрессивно, чем те, которые получили меньше таких стимулов;
- частое достижение успеха путем агрессии приводит к закреплению агрессивных привычек. Успех может быть внутренним (резкое ослабление гнева, удовлетворенность) либо внешним (устранение препятствия или достижение желаемой цели либо вознаграждения). Выработанная привычка к агрессии, атаке может делать невозможным для человека различие ситуаций, в которых нужна или не нужна агрессия — он везде и всюду склонен реагировать агрессивно;
- культурные и субкультурные нормы, усваиваемые человеком, могут облегчить развитие у него агрессивности (с детства видит агрессивные мультики и фильмы, усваивает нормы агрессивности);
- влияет темперамент человека: такие качества темперамента, как импульсивность, интенсивность реакций, уровень активности, провоцируют закрепление агрессивных форм поведения и формирования агрессивности как черты личности;
- стремление к самоуважению, к защите от группового давления, стремление к независимости вызывает первоначально тенденцию к непослушанию, а затем, встречая сопротивление окружающих, провоцирует человека к проявлению агрессивных форм поведения.

Басс считает, что нужно учитывать различия между отдельными видами агрессии. Для классификации агрессивного по-

ведения он предлагает три дихотомии: физическая — вербальная агрессия, активная — пассивная, направленная — ненаправленная.

Прямой целью физической агрессии может быть причинение боли или повреждения другому человеку. Оценка интенсивности агрессии дается на основании того, насколько вероятно, что агрессия повлечет за собой ранение и насколько тяжелым оно может быть. Тот, кто стреляет в человека с близкого расстояния, агрессивнее того, кто дает ему пинка.

Прямая агрессия непосредственно направлена против жертвы, при косвенной агрессии жертва не присутствует, а о ней распространяется клевета, или же отрицательно отзываются о работах жертвы, или агрессия направляется против объектов-заменителей, представителей «круга» жертвы.

Басс указывал, что следует различать враждебность и агрессивность. Враждебность выражается чувством возмущения, обиды и подозрительности. Причем враждебная личность не обязательно агрессивна, и наоборот. Другой известный представитель поведенческого подхода, А. Бандура, подчеркивал, что если человек с детства видит примеры агрессивного поведения людей, особенно родителей, то в силу подражания он обучается агрессивным действиям. Исследования показали, что агрессивные мальчики воспитывались родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие — они могли вести себя покорно дома, но по отношению к ровесникам и посторонним людям проявляли больше агрессивности, чем их товарищи, у которых в семье была иная, мирная ситуация. Именно поэтому ряд исследователей считает физическое наказанием ребенка — моделью агрессивного поведения, передаваемого ребенку взрослым. Наказание может быть эффективным только при соблюдении таких условия, как позитивное отношение наказывающего к наказываемому и принятие наказываемым норм наказывающего.

Наконец, следует упомянуть последнюю по времени возникновения *теорию принуждающей силы.* Суть этой теории достаточно проста: физическое насилие (сила принуждения) используется в качестве достижения желаемого тогда, когда исчерпаны (или отсутствуют) другие способы (сила убеждения).

Тщательные исследования показали, что сущность девиации «нельзя объяснить только лишь на основе анализа психологических факторов. В 1950 г. Шуэсслер и Кресси проделали критический обзор многих научных работ, авторы которых пытались доказать, что правонарушителям и преступникам свойственны некоторые психологические особенности, не характерные для законопослушных граждан. Однако не было выявлено ни одной

психологической черты, например, эмоциональная незрелость, психическая неустойчивость или обеспокоенность, которые могли бы быть наблюдаемы у всех преступников (Шуэсслер, Кресси, 1950). В настоящее время большинство психологов и социологов признают, что особенности личности и мотивы ее поступков оказывают важное влияние на все виды девиантного поведения. Но, по-видимому, с помощью анализа какой-то одной психологической черты, конфликта или «комплекса» нельзя объяснить сущность преступности или любого другого типа девиации. Более вероятно, что девиация возникает в результате сочетания многих социальных и психологических факторов.

Социологи определяют девиацию как **поведение,** которое считается отклонением от норм группы и влечет за собой изоляцию, лечение, исправление и другое наказание. Девиация включает три основных компонента:

а) человека, которому свойственно определенное отклоняющееся поведение;
б) норму или ожидание, являющиеся критерием оценки поведения как девиантного;
в) другую группу или организацию, реагирующие на данное девиантное поведение.

Биологическое и психологическое объяснения девиации связаны главным образом с анализом природы девиантной личности. Социологическое объяснение учитывает социальные и культурные факторы, на основе которых людей считают девиантами.

Впервые социологическое объяснение девиации было предложено в теории аномии, разработанной Эмилем Дюркгеймом. Во время кризисов или радикальных социальных перемен, например, в связи со спадом деловой активности и безудержной инфляцией, жизненный опыт людей перестает соответствовать идеалам, воплощенным в социальных нормах. В результате люди испытывают состояние запутанности и дезориентации, аномии. Социальные нормы разрушаются, люди теряют Ориентацию и — все это способствует девиантному поведению (Дюркгейм, 1897). Когда большинство криминологов считали, что преступление обусловлено индивидуальной патологией, Дюркгейм рассматривал его как общественное явление.

Основная мысль о том, что социальная дезорганизация является причиной девиантного поведения, и в ваши дни считается общепризнанной. Термин «социальная дезорганизация» обозначает состояние общества, когда культурные ценности, нормы и социальные взаимосвязи отсутствуют, ослабевают или противоречат друг другу. Это может быть, например, результатом смешения религиозных, этнических и расовых групп, имеющих

различные верования, проявляющих верность различным идеалам, в частности, по-разному относящихся к азартным играм, употреблению спиртных напитков и другим типам поведения. Это может наблюдаться при высоком уровне миграции членов поселенческих общностей, что также приводит к неоднородности и неустойчивости социальных связей. В своем классическом исследовании Шоу и Маккэи (1942) установили, что официальный уровень правонарушений среди подростков особенно высок в городских районах, где проживают люди различного происхождения и наблюдается высокая степень текучести населения. Для жизни таких районов характерен не только конфликт между культурными ценностями (что приводит к отсутствию единой совокупности ожиданий), но возникают трудности в связи с контролем за соблюдением любых стандартов, и должностные лица даже не пытаются его осуществлять (Коэн, Шорт, 1961). Противоречивые критерии оценки поведения людей и слабый контроль со стороны властей в значительной мере способствуют росту правонарушений.

Сравнительно недавно теория аномии нашла новое выражение в понятии «социальных обручей», введенном Трэвисом Хирши (1969). Хирши утверждает, что, чем больше люди верят в ценности, принятые обществом (например, в правильность законов), чем активнее они стремятся к успешной учебе, участию в социально одобряемой деятельности (например, во внешкольных занятиях) и чем глубже их привязанность к родителям, школе и сверстникам, тем меньше вероятность, что они совершат девиантные поступки. Например, среди подростков, которые стремились «быть полностью похожими на своих отцов» (измерение степени привязанности к родителям), 64 процента имеют низкий уровень правонарушений; среди тех, кто не проявили желания быть похожими на отцов, этот показатель составил 41 процент. Но слишком глубокая привязанность к сверстникам способствует правонарушениям. Это означает, что группы сверстников действительно регулируют поведение своих членов, ко они же могут поощрять преступное поведение.

Сорокин поясняет, что преступление является таковым не в силу своей имманентной природы, а лишь как нарушение норм определенной части общества, то есть носит относительный, а не абсолютный характер. Квалификация некоторого события как преступного зависит от того, с точки зрения какой части общества производится оценка, так как шаблоны поведения разных социальных групп различны.

Одну из важных разновидностей преступности — так называемую преступность толп — рассматривает в работе «Преступная

толпа» итальянский юрист Сципион Сигеле. К основным выводам Сигеле можно отнести следующие:

- хотя преступления индивида, совершенные им в составе толпы, в значительной степени обусловлены ее влиянием, все же индивид должен в полной мере нести личную ответственность за эти преступления;
- роль катализатора преступных действий толпы выполняют «социальные подонки», которые в обычных условиях находятся в тени;
- состояние вседозволенности, присущее преступной толпе, способствует пробуждению и доминированию низменных инстинктов.

Высказанные соображения также полностью согласуются с Концепцией аномии. Моральная вседозволенность, усиленная особыми психологическими свойствами толпы, снимает тормозящее воздействие социальных запретов и ведет к массовым преступным деяниям.

Развитие концепции аномии Дюркгейма было осуществлено выдающимся американским социологом Робертом Мертоном. Согласно Мертону, **причиной девиаций и, в частности, преступного поведения** является **несоответствие между социальными целями и социально признаваемыми средствами их достижения.** В качестве примера можно привести противоречивое отношение американцев к проблеме богатства. Они с восхищением относятся к финансовому успеху, достижение богатства является общепринятой в американской культуре целью. Социально одобряемые или институционализированные средства достижения этой цели подразумевают такие традиционные методы, как получение хорошего образования и устройство на работу в торговую или юридическую фирму. Но когда мы сталкиваемся с реальным положением дел в американском обществе, становится ясно, что эти социально одобряемые средства недоступны для большинства населения. Многие люди не могут платить за хорошее образование, а лучшие предприятия принимают на работу лишь ограниченное количество специалистов. Согласно Мертону, когда люди стремятся к финансовому успеху, но убеждаются в том, что его нельзя достичь с помощью социально одобряемых средств, они могут прибегнуть к незаконным способам, например, рэкету, спекуляции на скачках или торговле наркотиками. Классификация девиантных поступков, предложенная Мертоном, наиболее удачна из всех разработанных до сих пор.

В системе Мертона тотальный конформизм предполагает согласие с целями общества и законными, средствами их дости-

жения. Молодой человек или девушка, которые получают хорошее образование, находят престижную работу и успешно продвигаются вверх по служебной лестнице — олицетворение конформизма; они ставят перед собой цель (скажем, финансовый успех), и достигают ее законными средствами. Следует учитывать, что *конформизм представляет собой единственный тип недевиантного поведения.*

Вторая возможная реакция называется инновацией; она предполагает согласие с одобряемыми данной культурой целями, но отрицает социально одобряемые способы их достижения. «Инноватор» будет использовать новые, но незаконные средства достижения богатства — он занимается рэкетом, шантажом или совершает так называемые «преступления белых воротничков»-(вроде растраты чужих денег).

Третья реакция, названная **ритуализмом,** предполагает отрицание целей данной культуры, но согласие (порой доведенное до абсурда) использовать социально одобряемые средства. Бюрократ, фанатически преданный своему делу, настаивает, чтобы каждый бланк был тщательно заполнен, дважды проверен и подшит в четырех экземплярах. В конце концов он становится жертвой жестокой бюрократической системы и спивается от отчаяния. Происходит это именно потому, что обнаруживается забвение цели деятельности — для чего все это делается.

Четвертая реакция, названная бегством от действительности **(ретреализм),** наблюдается в *случае, когда* человек одновременно отвергает и цели, и социально одобряемые средства их достижения. Наиболее ярким проявлением ретреализма становятся маргиналы: бродяги, пропойцы, душевнобольные, наркоманы и т.п.

Способ адаптации	Одобряемые обществом цели	Социально одобряемые средства
Конформизм		
Инновация		
Ритуализм		
Ретреализм (бегство от действительности)		
Бунт		

Примечание. «Плюс» обозначает согласие, а «минус» — отрицание. Например, конформное поведение характеризуется тем, что человек одновременно поддерживает и культурные цели, и социально одобряемые средства их достижение.

Источник: R.K. Merton. Social Theory and Social Structure. N.Y., 1957, p. 140.

Наконец, бунт, подобно бегству от действительности, тоже одновременно отрицает и культурные цели, и социально одобряемые средства их достижения. Но он приводит к замене старых целей и средств на новые: развивается новая идеология (она может быть революционной). К примеру, систему социалистической собственности, вытесняющую частную собственность, революционер считает более законной, чем существующую.

Концепции социальной дезорганизации рассматривают социальные силы, которые «толкают» человека на путь девиации. Так называемые культурные теории **(культурологические теории)** девиации по сути похожи на вышеупомянутые, но делают акцент на анализе культурных ценностей, благоприятствующих девиации. Селлин (1938) подчеркивал, **что девиация возникает в результате конфликтов между нормами культуры. Он** занимался изучением поведения отдельных групп, нормы которых отличаются от норм остального общества. Это обусловлено тем, *что* интересы группы не соответствуют нормам большинства. Например, в таких субкультурах, как уличные банды **или** группы заключенных, полиция скорее ассоциируется с карательной или продажной организацией, чем со службой по охране порядка и защите частной собственности. Член такой группы усваивает ее нормы и, таким образом, становится нонконформистом с точки зрения широких слоев общества. К. Миллер (1958) углубил идею Селлина о взаимосвязи между культурой и девиантным поведением. Он утверждал, что существует ярко выраженная *субкультура низшего слоя общества, одним из проявлений которой является групповая преступность*. Эта субкультура придает огромное значение таким качествам, как готовность к риску, выносливость, стремление к острым ощущениям и «везение». Поскольку члены банды руководствуются этими ценностями в своей жизни, другие люди, и в первую очередь представители средних слоев, начинают относиться к ним как к девиантам. Селлин и Миллер считают, что девиация имеет **место**, когда индивид идентифицирует себя с субкультурой нормы которой противоречат нормам доминирующей культуры.

Но почему лишь некоторые люди усваивают ценности «девиантной» субкультуры, в то время как другие отвергают ее? Эдвин Сатерленд (1939) пытался объяснить это на основе понятий *дифференцированной ассоциации*. Он утверждал, что преступности обучаются. Люди воспринимают ценности, способствующие девиации, в ходе общения с носителями этих ценностей. Если большинство друзей и родственников того или иного человека занимаются преступной деятельностью, существует веро-

ятность, что он тоже станет преступником. *Криминальная девиация является результатом преимущественного общения с носителями преступных норм.* Важную роль в этом играют не контакты с безличными организациями или институтами (например, с законодательными органами или церковью), а повседневное общение — в школе, дома или на месте постоянных «уличных тусовок». Юноши из городского гетто, которые общаются с представителями уличных банд, торговцами наркотиками и прости- тутками более часто, чем со своими законопослушными родителями и молодыми людьми, стремящимися получить хорошее образование, в большей мере склонны одобрять преступное поведение. *Частота контактов с девиантами, а также их количество и продолжительность оказывают влияние на интенсивность усвоения человеком девиантных ценностей.* Важную роль играет и возраст. Чем человек моложе, тем с большей готовностью он усваивает образцы поведения, навязываемые другими.

Клауорд и Оулин считают, что причины правонарушений не только в социальной дезорганизации и крушении идеалов. Они указывают на благоприятные возможности, которые открывает девиантное поведение, особенно если оно сулит реальные блага. В некоторых сферах деятельности юноши усваивают ролевые модели *преуспевающих* девиантов — речь идет о людях, участвующих в организованных или профессиональных преступлениях; они завоевали влияние, престиж и высокое положение в обществе. Часто такие люди занимаются организованной торговлей наркотиками и другими видами преступной деятельности, вовлекая в нее молодежь. Возможности процветания соблазняют людей, имеющих ограниченный доступ к законным способам достижения успеха.

За последние 20 лет сформировалось несколько новых подходов к девиации, которые основное внимание обращают на тех, кто оценивает человека с точки зрения девиации, а также на то, как обращаются, с индивидом, которому приклеен ярлык «дёвианта».

Говард Беккер в своей книге «Аутсайдеры» (1963) отверг многие психологические и социологические объяснения девиации, потому что они основаны на «медицинской модели», согласно которой человек, проявляющий девиантное поведение, считается в некотором смысле «больным». «Беккер считал, *что девиация на деле обусловлена способностью влиятельных групп общества (имеются в виду законодатели, судьи, врачи и пр.) навязывать другим определенные стандарты поведения.*

Концепция Беккера и подобные ей названы теорией стигматизации (наклеивания ярлыков), так как они объясняют деви-

антное поведение способностью влиятельных групп ставить клеймо «девиантов» членам менее влиятельных групп.

Большинство людей нарушают некоторые социальные правила. Подросток может покуривать сигареты с марихуаной. Администратор делает приписки к счету, кто-то пытается заниматься гомосексуализмом. Окружающие вначале смотрят на эти поступки сквозь пальцы, а человек, нарушающий правила, скорее всего, не считает себя девиантом. Лемерт (1951) называет этот тип поведения первичной девиацией. Но что произойдет, если друг, член семьи, коллега или служащий правоохранительных органов узнают о таких поступках и расскажут другим? Часто это приводит к тому, что называется вторичной девиацией: на человека ставят клеймо девианта — окружающие начинают обращаться с ним как с девиантом, постепенно и он сам привыкает считать себя таковым и вести себя в соответствии с этой ролью. Кем же являются те, кто может заставить других, подчиняться своим правилам? **Беккер утверждает, что это зависит от распределения политической и экономической власти,**

Еще более ярко выраженный политический подход к девиации выбран группой социологов, которые называют себя **«радикальными криминологами».** Они отвергают все теории преступности, трактующие ее как нарушение общепринятых законов; утверждают, что такие концепции характеризуют общество как абсолютно единое целое. Согласно их точке зрения, *создание законов и подчинение им является частью конфликта, происходящего в обществе между различными группами.* Чтобы пояснить суть этой концепции, Остин Турк (1969) привел следующий довод: когда возникает конфликт между властями и некоторыми категориями граждан, власти обычно избирают вариант принудительных мер. Причем полиция в первую очередь применяет законы, направленные против бедняков и не причастных к власти, тех, кого можно подавлять, не встречая сопротивления. Квинни (1977) рассматривает данную проблему с марксистской точки зрения. Он утверждает, что *законы и деятельность правоохранительных органов — это орудие, которое правящие классы (владеющие средствами производства) используют против тех, кто лишен власти.* Таким образом, «радикальная криминология» не интересуется, почему люди нарушают законы, а занимается анализом сущности самой законодательной системы. Более того, сторонники этой теории рассматривают «девиантов» не как нарушителей общепринятых правил, а скорее как бунтарей, выступающих против капиталистического общества (Тэйлор, 1973).

Если взглянуть *на девиацию как на процесс развития,то* можно определить ряд важных переходных моментов (или даже стадий) в развитии девиантного поведения. Выделяют восемь факторов в развитии девиантной «карьеры»:

1) создание норм;
2) сущность норм;
3) совершение девиантного поступка;
4) признание поступка девиантным;
5) признание человека девиантом;
6) стигматизация (клеймение);
7) следствия стигматизации;
8) коллективные формы девиации.

Очень значимы **КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ДЕВИАЦИИ:** как считает Дэвид Матца (1964), в большинстве случаев, когда девиация наблюдается в течение длительного времени, она выходит за рамки поведения отдельного индивида и становится коллективной: на основе единичных девиантных поступков формируется образец поведения, который усваивается многими людьми. Такой образец может привести к созданию новой субкультуры, основные принципы которой стимулируют «нарушение правил». При этом «субкультура преступного мира заимствует свои нормы из господствующей культуры, но «переворачивает их с ног на голову». Преступное поведение считается правильным в соответствии со стандартами этой субкультуры *именно потому,* что оно противоречит нормам господствующей культуры» (Коэн, 1955, р. 28). Когда девиация становится коллективной, девиантная группа приобретает большее влияние в обществе, чем ее представители, действующие в одиночку. В связи с этим власти сталкиваются с новыми сложными проблемами. Во-первых это может способствовать изменению отношения общества к поступкам всей группы. Поведение, которое считалось девиантным, может оцениваться теперь как «несколько отличающееся» или «слегка отклоняющееся» по мере того, как оно становится социально признанным. Тот факт, что 99 процентов опрошенных (в исследовании американских социологов) признались, что хотя бы раз в жизни нарушили закон, свидетельствует о значительной напряженности, вызванной конфликтом между желаниями людей и давлением на них со стороны общества, принуждающего соблюдать социальные нормы.

Приложение к главе 4. Психодиагностические методики

Характерологическиеособенностиличностиучащихся

В разработке данной методики лежит факт повторений набора сходных общепсихологических типов в различных авторских классификациях (Кэттелл, Леонгард, Айзенк, Личко и др.).

Предлагаемая методика содержит опросник Айзенка (подростковый вариант), классификацию в зависимости от соотношения результатов на основе шкалы невротизма и шкалы интроверсии, вербальное описание особенностей каждого типа и основное направление тактики взаимоотношений с подростками каждого типа.

В качестве основного используется тест Айзенка (подростковый вариант), шкала градации результатов и разработанные типологические характеристики и рекомендации по коррекции.

Этапы работы:

1. Проведение теста Айзенка.
2. Подсчет результатов.
3. Градация результатов по таблице типов.
4. Отбор данных, где балл по шкале «ложь» больше 5.

Инструкция (для психолога): «на предлагаемые вопросы испытуемый должен отвечать «да» или «нет», не раздумывая. Ответ заносится на опросный лист под соответствующим номером».

Опросник Айзенка:

1. Любишь ли ты шум и суету возле себя?
2. Часто ли ты нуждаешься в друзьях, которые могли бы тебя поддержать?
3. Ты всегда находишь быстрый ответ, когда тебя о чем-нибудь просят?
4. Бывает ли так, что ты раздражен чем-нибудь?
5. Часто ли у тебя меняется настроение?
6. Верно ли, что тебе легче и приятнее с книгами, чем с ребятами?
7. Часто ли тебе мешают уснуть разные мысли?
8. Ты всегда делаешь так, как тебе говорят?
9. Любишь ли ты подшучивать над кем-нибудь?
10. Ты когда-нибудь чувствовал себя несчастным, хотя для этого не было настоящей причины?
11. Можешь ли ты сказать о себе, что ты веселый, живой человек?

12. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?
13. Верно ли, что ты часто раздражен чем-нибудь?
14. Нравится ли тебе все делать в быстром темпе (если же, наоборот, склонен к неторопливости, ответь «нет»).
15. Ты переживаешь из-за всяких страшных событий, которые чуть было не произошли, хотя все кончилось хорошо?
16. Тебе можно доверить любую тайну?
17. Можешь ли ты без особого труда внести оживление в скучную компанию сверстников?
18. Бывает ли так, что у тебя без всякой причины (физические нагрузки) сильно бьется сердце?
19. Делаешь ли ты обычно первый шаг для того, чтобы подружиться с кем-нибудь?
20. Ты когда-нибудь говорил неправду?
21. Ты легко расстраиваешься, когда критикуют тебя и твою работу?
22. Ты часто шутишь и рассказываешь смешные истории своим друзьям?
23. Ты часто чувствуешь себя усталым?
24. Ты всегда сначала делаешь уроки, а все остальное потом?
25. Ты обычно весел и всем доволен?
26. Обидчив ли ты?
27. Ты очень любишь общаться с другими ребятами?
28. Всегда ли ты выполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?
29. У тебя бывают головокружения?
30. Бывает ли так, что твои действия и поступки ставят других людей в неловкое положение?
31. Ты часто чувствуешь, что тебе что-нибудь надоело?
32. Любишь ли ты иногда похвастаться?
33. Ты чаще всего сидишь и молчишь, когда попадаешь в общество незнакомых людей?
34. Волнуешься ли ты иногда так, что не можешь усидеть на месте?
35. Ты обычно быстро принимаешь решения?
36. Ты никогда не шумишь в классе, даже когда нет учителя?
37. Тебе часто снятся страшные сны?
38. Можешь ли ты дать волю чувствам и повеселиться в обществе друзей?
39. Тебя легко огорчить?
40. Случалось ли тебе плохо говорить о ком-нибудь?
41. Верно ли, что ты обычно говоришь и действуешь быстро, не задерживаясь особенно на обдумывании?

42. Если оказываешься в глупом положении, то потом долго переживаешь?
43. Тебе очень нравятся шумные и веселые игры?
44. Ты всегда ешь то, что тебе подают?
45. Тебе трудно ответить «нет», когда тебя о чем-нибудь просят?
46. Ты любишь часто ходить в гости?
47. Бывают ли такие моменты, когда тебя о чем-нибудь просят?
48. Был ли ты когда-нибудь груб с родителями?
49. Считают ли тебя ребята веселым и живым человеком?
50. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?
51. Ты чаще сидишь и смотришь, чем принимаешь активное участие в общем веселье?
52. Тебе обычно бывает трудно уснуть из-за разных мыслей?
53. Бываешь ли ты совершенно уверен, что сможешь справиться с делом, которое должен выполнить?
54. Бывает ли, что ты чувствуешь себя одиноким?
55. Ты стесняешься заговорить первым с новыми людьми?
56. Ты часто спохватываешься, когда уже поздно что-нибудь исправить?
57. Когда кто-нибудь из ребят кричит на тебя, ты тоже кричишь в ответ?
58. Бывает ли так, что ты иногда чувствуешь себя веселым или печальным без всякой причины?
59. Ты считаешь, что трудно получить настоящее удовольствие от оживленной компании сверстников?
60. Тебе часто приходится волноваться из-за того, что ты сделал что-нибудь не подумав?

КЛЮЧ

I. *Экстраверсия (Э):*

«Да»: *1,* 3, 9, 11, 14, 17, 19, 22, 25, 27, 30, 35, 38, 41, 43, 46, 49, 53, 57.

«Нет»: 6, 33, 51, 55, 59.

II. *Невротизм (Н):*

«Да»: 2, 5, 7, 10, 13, 15, 18, 21, 23, 26, 29, 31, 34, 37, 39, 42, 45, 47, 50, 52, 54, 56, 58, 60.

III. «Ложь»:

«Да»: 8, 16, 24, 28, 36, 44.

«Нет»: 4, 12, 20, 32, 40, 48.

Нормативы для подростков 12 — 17лет:
экстраверсия (Э) — 11 — 14 баллов;
ложь — 4 — 5 баллов;
невротизм (Н) — 10 — 15 баллов.

Таблица типов

№	Данные по тесту Айзенка	
	Э в баллах	Н в баллах
1	0-4	0-4
2	20-24	0-4
3	20-2	20-24
4	0-4	20-24
5	0-4	4-8
6	0-4	16-20
7	0-4	8-16
8	4-8	0-4
9	8-16	0-4
10	16-20	0-4
11	20-24	4-8
12	20-24	8-16
13	20-24	16-20
14	16-20	20-24
15	8-16	20-24
16	4-8	20-24
17	16-20	4-8
18	4-8	16-20
19	4-8	4-8
20	16-20	16-20
21	12-16	8-12
22	8-12	8-12
23	16-20	8-12
24	12-16	4-8
25	8-12	4-8
26	4-8	8-12
27	4-8	12-16
28	8-12	16-20
29	12-16	16-20
30	16-20	12-16
31	8-12	12-16
32	12-16	12-16

Характерологические проявления	Пути коррекции
Тип № 1	
Э: 0-4	Я: *0-4*
Безмятежный, мирный, невозмутимый. В группе скромен. Дружбу не навязывает, но и не отвергает, если ему предложат. Склонен к упрямству, если ощущает свою правоту. Не смешлив. Речь спокойная. Терпелив. Хладнокровен	Воспитателей беспокоят мало, а значит, всегда страдают от невнимания педагогов, тренеров, начальников. Главное в подходе — повысить самооценку посредством привлечения внимания группы к данному человеку. Желательно, чтобы у индивида была возможность выбора темпа работы. Подчеркивать ценность таких качеств, как скромность, хладнокровие
Тип № 2	
Э: 20-24	Я: *0-4*
Радостный, общительный, разговорчивый. Любит быть на виду. Оптимист, верит в успех. Легко прощает обиды, превращает конфликты в шутку. Впечатлителен, любит новизну. Пользуется всеобщей любовью. Однако поверхностен, беспечен. Прихотлив. Артистичен. Не умеет добиваться результатов (увлекается, но быстро остывает)	Поощрять трудолюбие, использовать природный артистизм и склонность к новизне. Желательно исподволь приучать к настойчивости, дисциплине, организованности (например, предлагая оригинальные задания). Рекомендуется помочь организовать время (какой-либо интересной работой)
Тип- № 3	
Г *Э: 20-24*	*Н: 20–24*
Активный, имеет хорошо развитые бойцовские качества. Насмешлив. Стремится общаться со всеми на равных. Очень честолюбив. В случае несогласия с позицией более старшего принимает активно противоборствующую позицию. Не выносит безразличия в свой адрес	Основная тактика — подчеркнутое уважение. Взаимоотношения следует строить на убеждении, спокойном доброжелательном тоне общения. При аффективном поведении возможна ироническая реакция. Не следует выяснять отношения в момент конфликта. Лучше обсудить проблемы позже в спокойной ситуации. При этом

Характерологические проявления	Пути коррекции
	желательно акцентировать внимание на проблеме и на возможности решить ее без особого эмоционального направления. Подросткам данного типа необходима возможность проявления организаторских способностей, а также реализация энергетического потенциала (спортивные достижения)
Тип № 4	
Э: 0-4	***Я***; *20-24*
Тип неспокойный, настороженный, неуверенный в себе. Ищет опеки. Необщителен, поэтому имеет смещенные оценки и самооценки. Очень ранимый. Адаптация идет медленно, поэтому действия замедленны. Не любит активный образ жизни. Созерцатель. Часто склонен к философии. Легко драматизирует ситуацию	Стремится поддержать. Оградить от насмешек. Выделять положительные стороны (вдумчивость, склонность к монотонной деятельности). Подобрать деятельность, не требующую активного общения, строгой временной регламентации, а также не включенную в жесткую систему субординации. Активизировать интерес к окружающим. Исподволь сводить с людьми доброжелательно-энергичными
Тип № 5	
Э: 0-4	*Н: 4-8*
Созерцателен, спокоен. Имеет низкий уровень заинтересованности в реальной жизни, а значит и низкие достижения, Направлен на внутренние выдуманные или вычитанные коллизии. Послушно-безразличен	Остро нуждается в повышении самооценки, это разрушает безразличие и повышает уровень притязаний, а следовательно — качество работы или учебы. Желательно найти сильные стороны (способности, задатки), чтобы как-то увлечь работой
Тип № 6	
Э: 0–4	*Н: 16-20*
Сдержанный, робкий, чувствительный, стесняется в незнакомой ситуации. Неуве-	Стараться поддерживать, опекать, подчеркивать перед группой положительные качества и

Характерологические проявления	Пути коррекции
ренный, мечтательный. Любит философствовать, не любит многолюдья. Имеет склонность к сомнениям. Мало верит в свои силы. В целом уравновешен. Не склонен паниковать и драматизировать ситуацию. Тревожный. Часто пребывает в нерешительности, склонен к фантазиям	проявления (серьезность, воспитанность, чуткость). Можно увлечь идеей (например, помощи кому-то более слабому). Это повысит самооценку, даст повод к более оптимистическому ощущению жизни
Тип № 7	
Э:0-4	*Н: 8-16*
Человек скромный, активный, направленный на дело. Справедливый, преданный друг. Очень хороший, умелый помощник, но плохой организатор. Застенчив. Предпочитает оставаться в тени. В компаниях, как правило, не состоит. Дружит вдвоем. Взаимоотношениям придает большое значение. Иногда скучновато морализирующий	В деятельности желательно предоставить свободный режим; поощрять — это активизирует инициативу. Постараться раскрепостить, чтобы действовал самостоятельно, а не по указке (по природе подчиняем). Избегать публичной критики. Внушать уверенность в своих силах и правах. Не допускать слепой веры в чей-либо авторитет
Тип № 8	
Э: 4-8 '	*Н: 0-4*
Человек спокойный, склонный к общению в компаниях. Эстетически одаренный. Скорее созерцатель, чем деятель. Уравновешенный. Безразличный к успехам. Любит жить «как все». Во взаимоотношениях ровен, но глубоко переживать не умеет. Легко избегает конфликтов	Главная задача — активизировать потребность в деятельности. Найти занятие, могущее заинтересовать (скорее, это нечто, связанное с художественным проявлением). Поощрять успехи. Желательно чаще общаться с подростком, обращая внимание на развитие социального интеллекта
Тип № 9	
Э: 8-16	*Н: 0–4*
Активный, жизнерадостный. Общительный. В общении неразборчив. Легко попадает в	Режим желателен более жесткий, мобилизующий. Установить доброжелательные от-

Характерологические проявления	Пути коррекции
асоциальные группировки вследствие плохой сопротивляемости дезорганизующим условиям. Склонный к новизне, любознательный. Социальный интеллект развит слабо. Нет умения строить адекватные оценки и самооценки. Часто нет твердых принципиальных установок. Энергичен. Доверчив	ношения, но подросток должен чувствовать, что за ним наблюдают. Стремиться направлять энергию в полезное дело (например, увлечь глобальной идеей достичь чего-то (поступить в престижный вуз и т.п.). Однако в этом случае необходимо вместе распланировать предстоящую работу, фиксировать сроки и объемы и жестко контролировать выполнение. Желательно подростка данного типа ввести в состав группы или бригады с сильным лидером и позитивными установками
Тип № 10	
Э: 16-20	*Н:0–4*
Артистичен. Любит развлекать. Недостаточно настойчив. Общителен. Неглубок. Уравновешен	Поддержать усилия, направленные на достижение интересных целей (у самого хватает инициативы выбрать какое-то занятие или цель, но не хватает упорства). Поощрять артистизм, но не допускать до клоунства
Тип № 11	
Э: 20-24	*Я: 4-8*
Активный, общительный, благородный, честолюбивый. Легко соглашается на рискованные развлечения. Не всегда разборчив в друзьях, в средствах достижения цели. Благороден. Часто эгоистичен. Обаятелен. Имеет организаторские способности	Поощрять и развивать организаторские способности. Может быть лидером, но надо контролировать. Удерживать от зазнайства. Любит быть «на коне». Можно допускать коллективную критику в случае необходимости
Тип № 12	
Э: 20–24	*Н: 8-16*
Легко подчиняется дисциплине. Обладает чувством соб-	Лидер по натуре, как эмоционального, так и делового

Характерологические проявления	Пути коррекции
ственного достоинства. Организатор. Склонен к искусству и спорту. Активен. Влюбчив. Легко увлекается людьми и событиями. Впечатлителен	плана. Надо поддерживать лидерские усилия, помогать, направлять в деловом и личностном планах
Тип № 13	
Э: 20–24	*Я; 16-20*
Сложный тип. Тщеславен. Энергичен. Жизнерадостен. Не имеет, как правило, высокой духовной направленности. Погружен в житейские радости. Во главу угла жизни ставит бытовые потребности. Преклоняется перед престижностью. Всеми силами стремится достичь удачи, успеха, выгоды. Презирает неудачников. Общительный, демонстративный. Жестко выдвигает свои требования	Цель старшего — держать подростка в «рамках», так как тот склонен к зазнайству, подчинению себе окружающих. Действовать лучше спокойно и твердо. Выделять других, подчеркивая положительно-личностные качества. Можно предположить роль организатора. При этом требовать выполнения обязанностей. Желательно эстетическое воспитание
Тип № 14	
, *Э: 16-20*	*Я: 20–24*
Властный, мнительный, подозрительный, педантичный. Всегда стремится к первенству. Мелочный. Наслаждается любым превосходством. Язвительно-желчный, Склонен к насмешкам над более слабыми. Мстителен, пренебрежителен, деспотичен. Утомляем	Нельзя относиться равнодушно. Можно относиться дружелюбно, можно с иронией. Дать возможность занять лидерское положение, однако при этом следует выбрать пост, на котором он больше внимания уделял бы бумагам, чем людям. Поощрять волю и упорство. При этом подростку желательно воспитывать в себе позитивное эмоциональное отношение к окружающим и позитивные установки
Тип № 15	
Э: 8-16	*Н: 20-24*
Вечно недовольный, ворчливый, склонный к придиркам.	Желательно наладить хотя бы минимальные взаимоотноше-

Характерологические проявления	Пути коррекции
Мелочно требователен. К язвительности не склонен. Легко обижается по пустякам. Часто хмурый, раздражителен. Завистлив. В делах неуверенный. В отношениях — подчиненный. Перед трудностями пасует. В группе, классе держится в стороне. Злопамятный. Друзей не имеет. Сверстниками командует. Голос тихий, резкий	ния. Это легче сделать, основываясь на мнительности данного человека. Можно интересоваться его самочувствием, успехами в доверительной беседе. В качестве какой-то общественной нагрузки, позволяющей иметь опору во взаимоотношениях, можно дать канцелярскую работу (педантические свойства позволят делать ее хорошо). Поощрять за исполнительность перед всем коллективом, что позволяет как-то наладить отношения со сверстниками. Подростки такого типа требуют постоянного внимания и индивидуального взаимодействия
Тип № 16	
Э: 4-8	*Н: 20-24*
Высокочувствительный тип, недоверчивый, затаенно-страстный, молчаливый, замкнуто-обидчивый. Самолюбивый, независимый, имеет критический ум. Пессимист. Склонен к обобщенному мышлению. Часто — неуверенность в себе.	В подходе желательны: оберегающий режим, поощрения при одноклассниках, доброжелательность, уважительность. Следует поддерживать справедливые критические суждения, но избегать развития у подростка морализирования и критиканства
Тип № 17	
Э: 16-20	*Н: 4-8*
Очень эмоционален. Восторженный, жизнерадостный, общительный, влюбчивый. В контактах — неразборчив, дружески настроен ко всем. Непостоянен, наивен, ребячлив, нежен. Пользуется симпатией окружающих. Фантазер, Не	Поддерживать положительный настрой. Желательно развивать эстетические склонности, поддерживать увлечения (поощрять, интересоваться, предлагать выступить перед классом, группой). Обратить внимание на выработку волевых качеств

Характерологические проявления	Пути коррекции
стремится к лидерству, предпочитает интимно-дружеские связи	(настойчивости, уровня притязаний)
Тип № 18	
Э: 4-8	*Н: 16-20*
Эмпатичный. Очень жалостливый, склонный поддерживать слабых, предпочитает интимно-дружеские контакты. Настроение чаще спокойно-пониженное. Застенчивый. Не уверен в себе. Созерцатель. Легко становится настороженным и подозрительным в неблагоприятных условиях	Рекомендуется наладить щадящий развивающий режим. Контролировать исподволь, относиться спокойно-доброжелательно. Помогать в трудных ситуациях, какими в данном случае являются достижение цели, формирование активной позиции, налаживание контактов (со сверстниками и взрослыми). Исключить публичное обсуждение, если возможны негативные оценки
Тип № 19	
Э: 4-8	*Н: 4-8*
Спокойный тип. Молчаливый, рассудительный. Замедленно-деятельный, очень последовательный, самостоятельный, независимый, кропотливый. Беспристрастный, скромный, низко эмоциональный. Иногда отвлечен от реальности	У подростков данного типа надо постараться повысить самооценку, развить систему притязаний, раскрыть их склонности и способности. Заинтересовать чем-то можно, дав какую-то работу с высокой личной ответственностью (деятельность должна быть больше связана с бумагами, чем с людьми). Подростки такого типа нуждаются в советах по разным вопросам, но выраженных деликатно
Тип № 20	
Э: 16-20	*Н: 16-20*
Очень демонстративен, не умеет сопереживать. Эмоционально беден. Любит противопоставлять себя коллективу. Очень напорист в достижении	Режим взаимодействия мягкий, терпимый, чтобы не обострять негативные качества. Вовлечь в спортивные или технические занятия, чтобы под-

Характерологические проявления	Пути коррекции
значимых для себя ценностей. Дорожит престижем. Часто фальшив. Практичен	ростки могли перевести энергетику в позитивное русло, а потребность в борьбе за первенство — в приемлемую форму. Желательно эстетическое воспитание. Вовлекать в позитивные социальные группы с сильным лидером
Тип № 21	
Э: 12-16	*Я; 8–12*
Очень энергичен, жизнедеятелен. «Любимец публики», считается, что подростки такого типа — счастливцы. Действительно, они часто очень одарены, легко учатся, артистичны, мало утомляемы. Однако, наличие этих качеств часто имеет негативные результаты, Подростки (и молодые люди) с детства привыкают, что им все доступно, в результате чего не учатся серьезно работать над достижением цели. Легко все бросают, часто прерывают дружбу. Поверхностны. Имеют довольно низкий социальный интеллект	Требуют доброжелательно-строгого отношения. В коллективе не стоит выбирать на лидерские должности (лучше часто предлагать разовые поручения организаторского типа). Строго требовать выполнения поручений. Желательно вместе с подростками найти какую-то значимую цель (например, овладеть иностранным языком), разбить на периоды срок исполнения, расписать по времени задачи и контролировать выполнение. Это, с одной стороны, поможет добиться поставленной цели, с другой стороны — приучит к упорядоченной работе
Тип № 22	
Э: 8-12	*Н: 8-12*
Очень пассивно-безразличен. Уверен в себе. В отношении к окружающим жестко требователен. Злопамятен. Часто проявляет пассивное упрямство. Очень педантичен, мелочен. Рассудителен, хладнокровен. К чужому мнению относится безразлично. Ригиден,	Создать у подростка ощущение, что он интересен воспитателю, тренеру и т.п. Следует интересоваться мелочами быта, самочувствия. Среди общественных поручений желательно выбрать что-то, требующее аккуратного исполнения (ведение журнала или табеля, учет чего-то и

Характерологические проявления	Пути коррекции
предпочитает привычные дела и монотонность быта. Интонации речи маловыразительные. далек от эстетики.	т.п.). Хвалить за исполнительность. Помогать в выборе занятия (желательно индивидуальные, а не групповые виды спорта или художественной самодеятельности)
Тип № 23	
Э: 16-20	*Н: 8-12*
Общительный, активный, инициативен, увлекающийся. При этом умеет управлять собой, добиваться намеченной цели. Честолюбив. Любит лидировать и умеет быть организатором. Пользуется доверием и искренним уважением окружающих. Характер легкий, эстет •, ровнооживлен	Создать возможность лидерства. Помогать в решении групповых и индивидуальных задач. Следить за тем, чтобы нагрузка (учебная, производственная и общественная) была в разумных пределах
Тип № 24	
Э: 12-16	Я; *4-8*
Активный, уравновешенный тип. Энергичен. Средне-общителен. Привязчив к немногочисленным друзьям. Упорядочен. Умеет ставить перед собой задачи и добиваться решений. Не склонен к соперничеству. Иногда обидчив	Предпочитает спокойно-доверительное отношение окружающих. Желательно налаживание четких деловых контактов
Тип № 25	
Э: *8-12*	Я; *4-8*
Активен, иногда взрывной, иногда беспечно-веселый. Часто спокойно-безразличный. Инициативы почти не проявляет, действует по указке. Пассивен в социальных контактах. К глубоким эмоциональным переживаниям не расположен. Склонен к монотонной кропотливой работе	Желательно спокойно-деловое отношение. Находить и рекомендовать лучше индиви-дуальные занятия. Хорошо справляется с административной работой

Характерологические проявления	Пути коррекции
Тип № 26	
Э: 4-8	*Н: 8-12*
Спокоен, уравновешен, терпелив, педантичен. Честолюбив. Целеустремлен. Имеет твердые принципы. Временами обидчив	Любит доверительные отношения, спокойный темп работы. Не склонен к панибратству. Желательно поощрять при классе (группе) за аккуратность, исполнительность. Работать над повышением уверенности в своих силах
Тип № 27	
Э: 4-8	*Н: 12-16*
Уравновешенно-меланхоличен. Тонко чувствующий. Привязчивый, ценит доверительно-интимные отношения, спокойный» Ценит юмор. В целом — оптимист. Иногда паникует, иногда впадает в депрессии. Однако чаще спокойно-задумчив	Создать обстановку активно-спокойной деятельности. Желательно избегать жесткой регламентации. Рекомендовать эстетические и литературные занятия.
Тип № 28	
Э: 8-12	*Н: 16-20*
Меланхоличный, честолюбивый, упорный, серьезный. Иногда склонен к уныло-тревожному настроению. Дружит с немногочисленными людьми. Необидчив, иногда мнителен. Самостоятелен в решениях относительно принципиальных вопросов, но зависит от близких в эмоциональной жизни	Рекомендуется направлять усилия на повышение самооценки, укреплять уверенность в себе
Тип № 29	
Э: 12–16	*Н: 16-20*
Жестко требователен к окружающим: упрям, горд, очень честолюбив. Энергичен, общителен, настроение чаще боеви-	Взаимоотношения надо строить на основе уважения, высокой требовательности. Можно посмеиваться над недостатками,

Характерологические проявления	Пути коррекции
тое. Неудачи скрывает. Любит быть на виду. Хладнокровен	если подросток заносчив
Тип № 30	
Э: 16-20	*Я: 12-16*
Гордый, стремится к первенству, злопамятен, стремится к лидерству во всем, Энергичен, упорен. Спокойный, расчетливый. Любит риск, непреклонный в достижениях. Не лишен артистизма, хотя и суховат	Не допускать зазнайства. Поддерживать в позитивных усилиях. Помогать в лидерстве, не допускать командный стиль отношений. Нейтрализовать озлобленность. Развивать социальный интеллект
Тип № 31	
Э:8-12	*Н: 12-16*
Застенчив, независлив, стремится к самостоятельности, привязчив. Доброжелателен. С близкими людьми проявляет наблюдательность, чувство юмора. Склонен к глубоким доверительным отношениям. Избегает ситуации риска, опасности. Не выносит навязанный темп. Иногда склонен к быстрым решениям. Часто раскаивается в своих поступках. В неудачах обвиняет только себя	Обеспечить спокойную доброжелательную обстановку. Стараться вовлекать в активное решение деловых вопросов. Поощрять социальную активность, вовлекать в участие в каких-либо мероприятиях (семинарах, конференциях и т.п.)
Тип № 32	
Э: 12-16	*Я; 12-16*
Честолюбив, неудачи не снижают уверенности в себе. Заносчив. Злопамятен. Энергичен. Упорен. Целеустремлен. Склонен к конфликтности. Не уступает, даже если не прав. Мук совести не испытывает. В общении не склонен к сопереживанию. Ценит только информативность. Эмоционально ограниченный тип	Не поддерживать в конфликтных ситуациях. Воздействовать через честолюбие. Отношения поддерживать ровные, пытаясь исподволь развивать социальный интеллект

Психология педагога

5.1. Структура педагогической деятельности

Методологическая структура педагогической деятельности

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей: самая первая из них — деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции. Следующие деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой, т.е. обслуживают ее. Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения — деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения. Третья деятельность — тоже методическая, но она направлена на построение учебных средств, учебных предметов. Четвертая деятельность состоит в увязывании учебных предметов в одно целое — деятельность программирования, составления учебных программ. Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения, однако часто строят программу обучения, ориентируясь только на некоторые общие очертания цели. Такие цели ранее формулировались политиками, культурными деятелями, но не педагогами. Современная социокультурная ситуация и задачи образования требуют, чтобы описанием и проектированием целей обучения занимался педагог, педагог-методолог. Это необходимо, во-первых, потому, что современная производственно-практическая деятельность часто ставит очень определенные цели, задачи, которые могут решить только специально подготовленные люди. Во-вторых, современное методологическое мышление может проектировать очень эффективно учебные процессы, но оно требует от заказчика четких и определенных целей. В-третьих, современное технологическое общество быстро и интенсивно развивается и требует того же от систем обучения, т.е. требует слежения за профессиональным рынком сбыта, быстро-

го и систематического описания свойств человека, необходимого обществу, и оперативного проектирования под задачу учебных программ. В широком смысле, результатом такого телеологического мышления является проект человека, в более узком смысле — проект специалиста, т.е. должна быть описана и соотнесена друг с другом совокупность интеллектуальных функций, знаний, способностей, которые должны быть наличны в будущем человеке.

Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. Самый простой вариант обучения состоит в общении учителя (носителя профессиональной деятельности) и ученика, устремленного к воспроизведению деятельности своего учителя, учитель же квалифицирует деятельность ученика как правильную или неправильную. В этом случае проявляется непосредственность, нерасчлененность учебного процесса.

Одним из направлений объективизации деятельности является ее объективное описание в определенных (ясных и отчетливых для данного социального контекста) знаковых средствах, позволяющих по такому описанию воспроизвести деятельность любому члену социальной общности, знающему такой язык описания. Учебные знания возникают в тех условиях, когда деятельность не передается непосредственно, и тогда они выполняют функцию опосредования передачи (трансляции) деятельности.

Развитие системы обучения состоит в членении сложных видов деятельности на простые и обучении вначале простым видам деятельности. Но такое развитие предполагает анализ сложной деятельности, выделение ее элементов.

Задача состоит в выделении из сложных профессиональных видов деятельности простых элементарных с целью последующей конструкции из таких простых деятельностей необходимых сложных. Таким образом, первый принцип педагогической рефлексии состоит в выделении элементарных деятельностей и их трансляции. Но этого часто недостаточно, поскольку невозможно до конца разложить деятельность на простые элементы, в деятельности оказываются более сложные связи и отношения. Поэтому появляется второй принцип, состоящий в проектировании и трансляции знаковых средств, позволяющих построить (спроектировать) сложную деятельность из освоенных

элементов. Эти знаковые средства являются средствами описания и проектирования деятельности.

С другой, процессуально-технологической, стороны, учебный процесс, система учебной деятельности описывается как последовательность ситуаций обучения. Эти ситуации строятся таким образом, что предыдущие ситуации задают средства, материал и т. п. для последующих. То есть система обучения строится как цепь технологического процесса, через который пропускается человек (с определенными начальными свойствами) и в конце выходит совершенно преобразованным, усвоив совокупность необходимых обществу социокультурных способностей.

Таким образом, на методологическом языке система обучения может быть описана как система, которая развивается от ситуации обучения сложным деятельностям через рефлексивное расчленение деятельности к обучению вначале простым деятельностям, и затем из простых — построению сложных, удовлетворяющих условиям заданной задачи деятельности»

Можно рассматривать педагогическую активность 1) как оргуправленческую деятельность (как средство управления учебной деятельностью) и 2) как понимание сознания ученика и организацию понимания.

Существенным моментом работы педагога является коммуникация и понимание состояния ученика. Понимание предполагает систематическое становление на внутреннюю точку зрения ученика, понимание изнутри другого человека, т. е. работа с сознанием. С другой стороны, педагог должен также организовать и понимание себя, донести до ученика что-то важное с его точки зрения, но понимание не передается прямо, его можно добиться только на осознавании своего личного опыта (или организации такого опыта, если его не было). Педагогический акт (действие), таким образом, является коммуникативным, диагностическим актом.

Педагогический акт как организационно-управленческая

Применительно к учебному процессу управление представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения.

Управлять — это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учиты-

вать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем:

— сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;
— наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый);
— динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;
— надежность, т.е. способность, системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;
— устойчивость — способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения.

Процесс управления выступает одновременно как цикличный и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижении какой-то цели ставится новая, и управленческий цикл повторяется. «Цель — действие — результат — новая цель» — такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам.

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

1) формирование целей обучения;
2) установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;
4) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);
5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработки и внесения в учебный процесс корректирующих воздействий.

Задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря, управление процес-

сом обучения предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. От управляющего органа (преподаватель) к управляемому объекту (студент) поступает информация и директивные указания по цепи управления в виде сигналов управления, от объекта к регулятору (преподаватель) цепь передачи должна замыкаться сигналами обратной связи, несущими сведение о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс коррективов.

Осуществление **обратной связи** применительно к учебному процессу предполагает решение двух задач:

1) определение содержания обратной связи — выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения и психологической теории обучения, которая принимается за базу при составлении обучающих программ;
2) определение частоты обратной связи.

Регулирование процесса обучения представляет собой обеспечение такой деятельности управляемой системы, при которой отклонения управляемых величин выравниваются и выводятся на уровень, заданный программой управления. Можно регулировать его на ожидаемые или наступившие изменения, на возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании студентов по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом. Признаки отставания, например, могут быть такие: обучаемый не может воспроизвести и пояснить материал, затрудняется объяснить те или иные понятия, выделить те или иные факты, оценить закономерности и т.д. Чтобы оперативно вносить коррективы, необходимо контролировать основные параметры познавательной деятельности.

Н.Ф. Талызина отмечает, что своеобразие обучения как системы управления состоит, прежде всего, в том, что управляемый объект — процесс учения, усвоения, — осуществляется всегда конкретной личностью. Сложность и многообразие личностных факторов так велики, что при составлении основной программы обучения они не всегда могут быть учтены. При массовом обучении основная программа в лучшем случае может быть адаптирована лишь к некоторой системе типовых особенностей

для определенной группы учащихся. В процессе же обучения конкретной группы учащихся могут быть обнаружены какие-то дополнительные особенности, учет которых позволит им быстрее достичь поставленной цели.

В процессе управления усвоением знаний преподавателю нужно установить, научились ли учащиеся обобщать и сопоставлять факты, делать выводы, критически анализировать полученные сведения; знать, как усваивают они материал учебника, хватает ли им времени на усвоение и т. д. Для реализации эффективного процесса обучения необходима такая теория, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагая системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального.

Самосознание педагога и структура педагогическойдеятельности

Педагог выполняет определенную функцию в обществе» Эта нормативно заданная функциональная определенность педагога в нашей культуре имеет тенденцию даже к упрощению, к сдвигу от собственно педагогической функции к функции трансляции культуры, передачи деятельности, т.е. к совершенно пассивной воспроизводящей деятельности. И это, конечно, плохо (для такой трансляции более подходящие средства — радио, телевидение и т.п.). Правда, у этого сдвига к сфере культуры (культурологический сдвиг) есть некоторые основания. Педагог действительно является носителем культуры, но он также является (по крайней мере, в лучших своих образцах) и живым образцом культуры. А это — очень трудная и, наверное, неразрешимая задача: быть живым образцом культуры. И такое представление о педагоге наиболее выражено в авторитарной культуре (наиболее яркий ее образец — средние века). Соответственно и общение так себя осознающего педагога (как образец) оказывается возможным только в авторитарной форме» Современную же европейскую культуру называют «синкретической», или диалогической (или коммуникативной): есть много образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому основная ценность состоит в диалоге и организации понимания. Центральная тяжесть в синкретической культуре все более падает на индивидуальность и индивидуальное сознание («Я думаю по-другому, но ты думаешь так, и я хочу это понять»). Это принципиально демократи-

ческая культура. Эти свойства нашей культуры так или иначе отражаются в педагогическом самосознании. Педагог теперь не образец, а индивидуальность, личность, которая хочет, чтобы ее поняли и применяет все возможные средства для этого. Но такая личность и сама хочет понимать других, тоже как личностей, имеющих право на слово, на мышление. И это последнее как раз и является средством педагогической работы, управления, фактом самосознания.

Таблица 6

Этапы и компоненты	Педагогические действия	ПВУиК
1	**2**	**3**
Подготовительный этап	1) формулирование педагогических целей; 2) диагностика особенностей и уровня обученности учеников	1.* Высокие научные профессиональные знания
I. Конструктивная деятельность	1) выбор содержания учебного материала будущих занятий; 2) выбор методов обучения; 3) проектирование своих действий и действий учеников	*2.** Психолого-педагогические и методические знания. 3.* Практическое владение методиками учебно-воспитательных воздействий
Этап осуществления педагогического процеса II. Организаторская деятельность	1) установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях; 2) стимулирование деятельности учеников; 3) организация своей деятельности по изложению учебного материала; 4) организация своего поведения в реальных условиях;	4.* Наблюдательность, понимание психического состояния людей, настроения коллектива в целом. 5.* Быстрая ориентация в обстановке, гибкость поведения. 6,* Доступно, логически последовательно, эмоционально объяснить материал (1*, 2*, 3* — способности). 7. Культура речи, эрудиция. 8. Экспрессивные способности. 9.* Хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление. 10. Выдержка, умение управлять собой, настроением. 11. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами (4*, 5* — способности).

Окончание табл. 6

1	2	3
	5) организация деятельности учеников; 6) организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки	12. Организаторские способности (2*, 3*, 4*, 5*, 9* — способности). 13. Умение получать обратную информацию о степени усвоения объясняемого материала
III. Коммуникативная деятельность	1) установление правильных взаимоотношений с учениками; 2) осуществление воспитательной работы	14. Наличие потребности общения. 15. Педагогический такт. 16. Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия. 17. Демократический стиль общения и руководства (2*, 4*, 5* — способности)
Этап анализа результатов IV. Гностическая деятельность	1) анализ результатов обучения, воспитания; 2) выявление отклонений результатов от поставленных целей; 3) анализ причин этих отклонений; 4) проектирование мер по устранению этих причин; 5) творческий поиск новых методов обучения, воспитания	18. Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности, своей деятельности. 19. Самообразование, изучение новых методов обучения, воспитания. 20. Творческий подход к педагогической деятельности

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и психологические качества (ПВУиК), необходимые для ее реализации (табл. 6).

Основное содержание деятельности преподавателя включает выполнение нескольких функций — обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. В то же время педагогические цели часто побуждают к

глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов.

Всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы: 1) преподаватели с преобладанием педагогической направленности (примерно 2/5 от общего числа); 2) с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5) и 3) с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (немного более трети).

Профессионализм преподавателя в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер.

В структуре педагогических способностей и, соответственно, педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: **гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный.**

Гностический компонент — это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. К последним относятся умения строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби. Низкий уровень их развития ведет к односторонности личности и ограничивает возможности воспитания учащихся.

Специальные знания включают знания предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Предметные знания высоко ценятся самими преподавателями, их коллегами и, как правило, находятся на высоком уровне. Что касается знаний по педагогике, психологии и методике преподавания, то они представляют собой самое слабое звено в системе. И хотя большинство преподавателей отмечают недостаток у себя этих знаний, тем не менее только незначительное меньшинство занимается психолого-педагогическим Образованием.

Важной составляющей гностического компонента педагогических способностей являются знания и умения, составляющие основу собственно познавательной деятельности, т. е. деятельности по приобретению новых знаний.

Если гностические способности составляют основу деятельности преподавателя, то определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства выступают конструктивные или проектировочные способности. Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут или остаться мертвым грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов педагогической работы, Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-образовательного процесса.

Проектировочные способности обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другим дисциплинами и т. п. Такие способности развиваются лишь с возрастом и стажем.

Конструктивные способности обеспечивают реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и т. п. Решать проблемы конструирования воспитательно-образовательного процесса в вузе приходится ежедневно каждому педагогу-практику. Можно выделить несколько компонентов педагогического мастерства (Д. Аллен, К. Райн). Элементы этой микросхемы могут служить показателями уровня освоения педагогической деятельности.

1. Варьирование стимуляции учащегося (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т. п.).'

2. Привлечение интереса с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т. п.

3. Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части.

4. Использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов).

5. Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.

6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.

7. Постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала.

8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.

9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную работу по внешним признакам его поведения.

10. Использование иллюстраций и примеров.

11. Использование приема повторения.

Организаторские способности служат не только организации собственно процесса обучения учащихся, но и самоорганизации деятельности преподавателя.

От уровня развития коммуникативной способности и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя с учащимися и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только* к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т.п.

5.2. Профессия педагога и педагогические способности

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек—Человек». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способностью хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т.д.

По Е.А. Климову, человеку этой профессиональной схемы свойственны: 1) умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; 2) умение слушать и выслушивать; 8) широкий кругозор; 4) речевая (коммуникативная) культура; 5) «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способ-

ность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»; 6)«проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»; 7) способность сопереживания; 8) наблюдательность; 9) «глубокая убежденность в правильности идеи служения народу Е целом»; 10) решение нестандартных ситуаций; 11) высокая степень саморегуляции.

«Противопоказаниями к выбору профессий данного типа являются дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки (как это ни печально), нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку — интереса «просто так» (Е.А. Климов). Это как бы обобщенный портрет субъекте профессии типа «Человек—Человек». Входящая в этот тип педагогическая профессия предъявляет еще целый ряд специфических требований, среди которых профессиональная компетентность и дидактическая культура являются основными.

Знаковые и, в частности, языковые системы в педагогической деятельности являются основным средством передачи общественно-исторического опыта, в то же время сами знаковые системы являются предметом усвоения. Не меньшую роль в современном образовательном процессе играет и техника (электронно-вычислительная, компьютерная). Педагог использует ее и как средство передачи, и как предмет изучения, а затем и обучения учеников умению ею пользоваться.

Еще в начале XX века П.Ф. Каптерев выделил и объективные и субъективные факторы, необходимые для педагогической деятельности, наметил их иерархию. В общем виде эта структуре качеств может быть представлена следующим образом:

П.Ф. Каптерев отметил, что *«личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения»*. Он выделяет главные показатели: *«Первое свойство объективного характера заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом — в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской натуры, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство — субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве»*.

Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность. В.А. Крутецкий добавляет к этому склонность человека работать и общаться с детьми. Подчеркнем также важность для учителя желания самосовершенствования, саморазвития, ибо, как точно отметил еще К.Д. Ушинский, учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель.

В настоящее время в отечественной педагогической психологии, в исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной и др. проблема свойств педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения.

По Н.В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает: 1) тип направленности, 2) уровень способностей в 3) компетентность, в которую входят: специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетент-ность.

Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта, *«как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события»*. Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

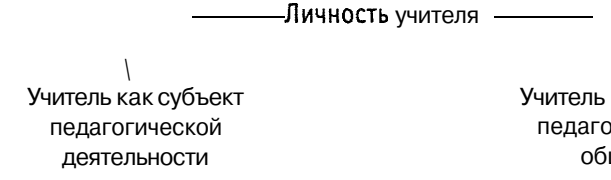
По А.К. Марковой, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

Объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания.

Субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, «Я»-концепция, установки, личностные особенности.

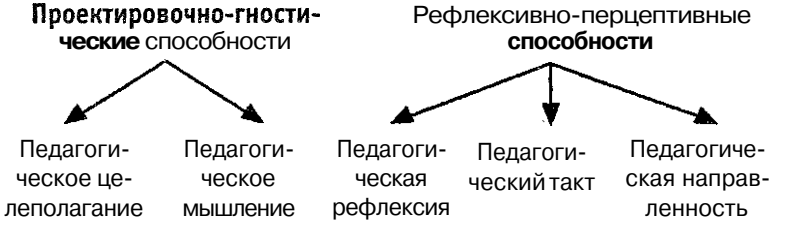
А.К. Маркова выделяет три основные стороны труда педагога: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя.

Учитель как субъект педагогического труда



К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

В разрабатываемой в настоящее время (Л.М. Митина) модели личности учителя в контексте той же схемы «деятельность — общение — личность» выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (по Н.В. Кузьминой).



В исследовании Л.М. Митиной было выделено более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). При-

ведем список этих свойств, по Л.М. Митиной: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем его, его сердцевиной являются собственно личностные качества — направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

Н.Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быстрая и точная ориентировка; организаторские способности, необходимые как для обеспечения систем работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

Способность делать учебный материал доступным учащимся и способность связывать учебный материал с жизнью образуют одну как бы собственно дидактическую группу способностей, соотносимых с более общей способностью *«передачи знаний в краткой и интересной форме»*. Понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к детям — это вторая группа способностей, связанных с рефлексивно-гностическими способностями человека. Педагогически волевое влияние на детей, педагогическая требовательность, педагогический такт, способность организовать детский коллектив — это, говоря современным языком, интерактивно-коммуникативные способности. Очень важная, четвертая группа способностей была выделена Ф.Н. Гоноболиным, в которую вошли способности, характеризующие содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения.

«1. *Дидактические способности* — способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное — простым, непонятное, неясное — понятным. Профессиональное мастерство включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. *Академические способности* — способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. *Перцептивные способности* — способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. *Речевые способности* — способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь педагога всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5. *Организаторские способности* — это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени — умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. *Авторитарные способности* — способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на

этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности, его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства собственной ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. *Коммуникативные способности* — способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. *Педагогическое воображение* (или прогностические способности) — это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием свой мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимание, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой)».

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н.В. Кузьминой и ее школой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функциональных элементов: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Эти же элементы являются *функциональными элементами индивидуальной педагогической деятельности* (гностический, исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский), что позволяет говорить о пяти больших группах общих одноименных способностей, лежащих в их основе.

Н.В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные. Первый уро-

вень педагогических способностей — перцептивно-рефлексивные, включают «три вида чувствительности»: *чувство объекта*, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся к требованиям; *чувство меры*, или *такта* и *чувство причастности*. Эти проявления чувствительности являются основой педагогической интуиции.

Второй уровень педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой, — проективные способности, соотносимые с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. При этом отмечается, что отсутствие каждой из этих способностей есть конкретная форма неспособности. **Гностические способности** проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностические способности, по Н.В. Кузьминой, обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе. **Проектировочные способности** проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач. **Конструктивные способности** проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося. Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности обеспечиваются, по Н.В. Кузьминой, четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. Добавим еще фактор речевой культуры (содержательность, воздейственность). Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Н.А. Аминов считает, что в качестве основы дифференциации педагогических способностей выступает успешность. Выделяются два ее вида: индивидуальная (достижения человека по отношению к самому себе во времени) и социальная (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей). Первый вид — это индивидуальная (ресурсная) успешность,

второй — конкурентоспособность. Под собственно способностями *(терминальными способностями)* Аминов понимает именно те индивидуально-психологические особенности человека, которые не только обеспечивают ему успешность в какой-либо деятельности, но и повышают его конкурентоспособность, т. е. успешность в ситуации соперничества (соревнования) с другими на любом поприще.

В повышении конкурентоспособности человека, по классификации В.А. Богданова, решающая роль принадлежит такому психическому процессу, как воображение, именно способность придумать и реализовать нечто новое дает преимущество одному человеку перед другими. Поэтому развитость воображения (креативность) можно считать ключевым компонентом перцептивных способностей.

Способы (психологические ресурсы), с помощью которых человек достигает успеха в реализации себя (личностном росте) без конкуренции с другими, Аминов называет *инструментальными способностями,* которые делятся на две группы: общие (перцептивные) и специальные. Последние, по Н.А. Аминову, включают эмоциональные, волевые, мнемические, аттенционные, имажинативные (представления) способности. Терминальная способность (повышающая конкурентоспособность) к педагогической деятельности, по Н.А. Аминову, предполагает в своей структуре преобладание сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания (истощение эмоциональных ресурсов).

Терминальные способности	
Собственно способности	
Инструментальные способности	
Общие	Специальные
1. Перцептивные	1. Эмоциональные 2. Волевые 3. Мнемические 4. Аттенционные 5. Имажинативные

С ссылкой на Е. Малера, Н.А. Аминов приводит перечень основных признаков этого синдрома: 1) истощение, усталость; 2) психосоматические осложнения; 3) бессонница; 4) негативная

установка к клиентам; 5) негативная установка к работе; 6) пренебрежение исполнением своих обязанностей; 7) увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства); 8) снижение аппетита или переедание; 9) негативная самооценка; 10) усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности); 11) усиление пассивности (цинизм, пессимизм, безнадежность, апатия); 12) чувство вины. Н.А. Аминов подчеркивает, что последний симптом свойственен только людям, профессионально, интенсивно взаимодействующим с другими людьми. При этом он предполагает, что «синдром эмоционального сгорания» проявляется сильнее у учителей, выявляющих профессиональную непригодность. Качество сопротивляемости развитию этого действительно субъектного синдрома (так как он развивается в процессе и результате деятельности) предпосылается индивидуальными психофизиологическими и психологическими особенностями, которые в значительной мере обусловливают и сам синдром сгорания.

Каждая способность, как терминальная, так и инструментальная, предполагает существование потенциальной (физиологической диспозиции) и морфологической основы (задатка).

Поэтому дифференциальная диагностика терминальных и инструментальных (общих и специальных) способностей, предрасполагающих к успешности овладения деятельностью и совершенствованию в ней, по мнению Аминова, должна осуществляться на трех уровнях.

При психодиагностике педагогов необходимо учитывать их специализацию, так как от нее зависит преобладающее значение терминальных или инструментальных способностей. Для воспитателей и учителей начальных классов решающее значение имеют инструментальные способности, поскольку они обеспечивают эмоциональную идентификацию учителя с ребенком, обеспечивают личностный рост учителя (его конкуренцию с самим собой) и выражаются в стиле педагогической деятельности, ориентированном на развитие ребенка.

Высоких результатов в педагогической деятельности смогут достичь только те воспитатели и учителя начальных классов, которые обладают большей сопротивляемостью к развитию синдрома эмоционального сгорания, в противном случае быстрая эмоциональная истощаемость будет препятствовать полноценной эмоциональной идентификации учителя с ребенком.

Для успешной деятельности учителей-предметников определяющее значение имеют терминальные способности, так как именно они обеспечивают их конкурентоспособность с другими учителями, поскольку для достижения более высоких резуль-

татов в обучении по сравнению со своими коллегами они, опираясь на свое воображение, изобретают новые, эффективные формы, средства, методы обучения, что находит свое выражение в стиле педагогической деятельности, ориентированном на результативность.

Н.А. Аминовым разработана батарея тестов педагогических способностей. Предлагаемая Аминовым психодиагностика отражает принципиально новый подход к профессиональной подготовке педагогических кадров и дает целый ряд преимуществ, так как позволяет:

1) сделать процесс формирования основ педагогического мастерства у студентов педагогических специальностей целенаправленным и, следовательно, гуманным, поскольку диагностика дает возможность учитывать индивидуальные особенности студентов в учебном процессе;
2) эффективно формировать ценностную мотивацию овладевания педагогическим мастерством у студентов;
3) установить отношения сотрудничества и взаимопонимания студентов и преподавателя, что положительно влияет на учебный процесс;
4) расширить и осуществить круг образовательных и воспитательных задач предмета, направленных на изучение своей личности, целенаправленный отбор педагогических технологий в соответствии со своими возможностями, прогнозирование своей педагогической деятельности с анализом возможных трудностей и сильных моментов и др.;
5) развить природные предпосылки индивидуального педагогического стиля будущего учителя и тем самым способствовать их более эффективному овладению педагогическим профессионализмом;
6) объективно определить студентов с невыраженными признаками стиля и осуществить соответствующую корректировочную работу.

Первичный анализ данных диагностики дает возможность сделать два основных вывода:

1. Данный блок тестов позволяет выделить три группы студентов педагогических специальностей: студентов с признаками стиля, ориентированного на результат; студентов с признаками развивающего стиля; студентов, не имеющих признаков стиля, — так называемых амбивалентных, или условно профнепригодных.

2. Студенты с ярко выраженными признаками стиля составляют незначительную группу, что подтвердило предположение

о том, что студенты не могут обладать сформированным педагогическим стилем. Показателем является тот факт, что у студентов слабо развита рефлексия, они плохо знают себя, неверно оценивают свои возможности.

Необходимо проведение психодиагностики в целях формирования индивидуального педагогического стиля у студентов как средства достижения ими высокого уровня педагогического мастерства.

Выделяют три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога (И.А. Зимняя). Первый план соответствия — **предрасположенность** или **пригодность** в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека. Пригодность к педагогической деятельности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «Человек—Человек» (например, тугоухость, косноязычие, дебильность и др.). Пригодность к педагогической деятельности предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии — его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрефлексированную направленность на профессию типа «Человек—Человек», мировоззренческую зрелость человека, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную, дидактическую потребности и потребность в аффилиации.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности педагога я предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интерпретировать реакцию учеников в классе, анализируя поступающие зрительные и слуховые сигналы по каналу обратной связи, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора».

Естественно, что только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности (т.е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность.

Психологический портрет учителя любого учебного предмета включает следующие структурные компоненты: 1) индивидуальные качества человека, т.е. его особенности как индивида — темперамент, задатки и т.д.; 2) его личностные качества, т.е. его особенности как личности — социальной сущности человека; 3) коммуникативные (интерактивные) качества; 4) статусно-позиционные, т.е. особенности положения, роли, отношений в коллективе; 5) деятельностные (профессионально-предметные); 6) внешнеповеденческие показатели.

5.3. Направленность личности педагога и типы педагогов

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его «личностная направленность». Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. Выбор главных стратегий деятельности обусловливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: 1) истинно педагогическую; 2) формально педагогическую и 3) ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. *«Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог».*

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности.

Удовлетворенность профессией тем выше, чем оптимальнее у педагога мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной (А. Реан).

Л. Фестингер классифицирует учителей на основе их заключений о результативности учащихся. По его мнению, существуют два вида заключений о результативности: а) заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма); б) заключение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий).

В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (ориентация на «развитие»); во втором — на основе сравнения результата по отношению к результатам других людей, причем нередко в определенном временном срезе (ориентация на «результативность»).

Результаты эмпирических наблюдений у нас в стране и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на «развитие» и на «результативность» школьников.

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников. Педагоги, ориентированные на «развитие» и на «результативность», по-разному подкрепляют успех ученика.

В соответствии с данными различиями в «Я-концепции» будущих учителей первые озабочены установлением и поддержанием хороших отношений в учебной группе, с преподавательским составом учебного педагогического заведения; вторые — планированием своей профессиональной карьеры.

Учителя, ориентированные на «результативность», отзываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на «развитие», в этом случае порицают таких учеников. Вместе с тем, лишь последние реагируют похвалой на едва заметные успехи своих учеников. Кроме того, они осуществляют позитивное подкрепление и оказывают помощь ученикам в процессе учебной деятельности. В противоположность этому, учителя, ориентированные на «результативность», хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

Существование в любой выборке работающих учителей двух крайних типов преподавателей (ориентированных на «развитие» и на «результативность») было подтверждено данными эмпирических исследований Д. Райнса, который соответственно обозначил эти типы как тип X и тип Y.

Тип X стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Тип Y заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемой программы. Работает по детально разработанной программе, предъявляет высокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный.

Первым шагом в создании относительных мер оценки эффективности труда учителей является разработанная Исидорой Сонер система оценки эффективности деятельности учителя, построенная на основе двух векторов: когнитивных (познавательных) достижений учеников и их эмоционального отношения к урокам.

Когнитивные достижения учеников определяются на основе получаемых ими оценок, которые свидетельствуют либо о том, что ученик освоил большой по объему материал (в этом случае ученик оценивается как поддающийся обучению), либо незначительный по объему материал (в этом случае ученик оценивается как не поддающийся обучению).

Эмоциональное отношение учеников к урокам в данной модели может быть позитивным, нейтральным и негативным.

Эффективность преподавания учителя, следовательно, может, с одной стороны, определяться количеством поддающихся обучению учеников, с другой — количеством учеников, положительно относящихся к урокам данного учителя. Таким образом, в идеале — самый высокий уровень педагогического мастерства преподавателя должен характеризоваться тем, что число поддающихся обучению учеников и число положительно относящихся к обучению равно ста процентам.

Поскольку оценка успеваемости школьников преимущественно является мерой их когнитивных достижений и получается при сравнении со стандартами усвоения материала, а оценка эмоционального отношения к урокам является преимущественно мерой мотивационных установок и получается путем сравнения текущих достижений ребенка с его предыдущими достижениями, то данную относительную меру оценки эффективности деятельности учителя можно рассматривать как сбалансированную и приводящую различия стиля к нулю по общему резуль-

тирующему эффекту обучения. Другими словами, данные стили, несмотря на различные стратегии и тактики, дают одинаково высокие результаты в обучении.

Хороший учитель — это тот, у которого «все дети хотели и могли с помощью учителя хорошо учиться».

5.4. Педагогическая социальная перцепция

Проблема познания педагогом личности учащегося является жизненно актуальной. Еще К.Д. Ушинский подчеркивал, что если педагог хочет воспитать человека, то он должен прежде всего узнать его во всех отношениях, понять особенности личности обучаемого. Именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности. Как явствует из исследований С В. Кондратьевой, для педагогов низкого уровня продуктивности характерно восприятия лишь внешнего рисунка поступка, без проникновения в истинные цели и мотивы, в то время как педагогов высокого уровня продуктивности отличают отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения учащихся, объективность оценочных суждений.

Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место.

Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением — эмпатией. Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Только здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы.

Эмпатия — способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова. Выделяют три уровня развития: первый уровень — низший, общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника; второй уровень — по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о пе-

переживаниях другого человека; третий уровень — отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

Логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей — рефлексия, она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о конкретных случаях взаимодействия, но часто и обобщающие и частные выводы делаются на малом ограниченном числе признаков, являются неверными и ригидными (то есть не корректируются с учетом конкретных ситуаций).

Процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается мой внутренний мир.

Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. Основные из них таковы:

1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека.

2. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт.

3. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые люди, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его.

4. Безотчетное структурирование личности другого человека проявляется в том, что логически объединяются в целостный образ только строго определенные личностные черты и тогда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается.

5. Эффект «ореола» проявляется в том, что первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности обобщается на весь образ человека, а затем общее впечатление о челове-

же переносится на оценку его отдельных качеств. Если общее впечатление о человеке благоприятно, то его положительные черты переоцениваются, а недостатки либо не замечаются, либо оправдываются. И наоборот, если общее впечатление о человеке отрицательно, то даже благородные его поступки не замечаются или истолковываются превратно как своекорыстные.

6. Эффект «проецирования» проявляется в том, что другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния. Человек, воспринимая и оценивая людей, склонен логически предположить: «все люди подобны мне» или «другие противоположны мне». Упрямый подозрительный человек склйнен видеть эти же качества характера у партнера по общению, даже если они объективно отсутствуют. Добрый, отзывчивый, честный человек, наоборот, может воспринять незнакомого через «розовые очки» и ошибиться. Поэтому, если кто-то жалуется, какие, мол, все вокруг жестокие, жадные, нечестные, не исключено, что он судит по себе.

7. «Эффект первичности» проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация об человеке или событии, является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. И если даже потом вы получите информацию, которая будет опровергать первичную информацию, все равно помнить и учитывать вы больше будете первичную информацию. На восприятие другого влияет и настроение самого человека: если оно мрачное (например, из-за плохого самочувствия), в первом впечатлении о человеке могут преобладать негативные чувства. Чтобы первое впечатление о незнакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него».

8. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

9. Отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

10. «Эффект последней информации» проявляется в том, что если вы получили негативную последнюю информацию о человеке, эта информация может перечеркнуть все прежние мнения об этом человеке.

Механизмом межличностного восприятия являются проецирование (неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества), децентрация (спо-

собность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека), идентификация (неосознанное отождествление себя с другим либо сознательная мысленная постановка себя на место другого), **эмпатия** (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания).

Стереотипизация представляет собой один из важнейших механизмов межличностного познания. Под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны, пользуясь которыми он дает щенку другим людям. Чаще всего формирование устойчивых эталонов протекает незаметно для самого человека. Возможно, что в силу своей недостаточной осознанности стереотипы приобретают такую власть над людьми.

Особая роль в процессе познания педагогом личности учащегося принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися.

В некоторых случаях неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к **дидактогениям** — негативному психическому состоянию учащегося, вызванному нарушением такта со стороны педагога и в высшей степени отрицательно сказывающемся на деятельности учащегося и его отношениях с окружающими.

Механизмы эмпатии, децентрации и идентификации являются важнейшими в процессе познания педагогом личности учащегося. Именно со способностью побороть свой эгоцентризм, понять и принять точку зрения учащегося, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания личности учащегося. Все это возможно не только благодаря изначальным педагогическим способностям, но и специальным рефлексивно-перцептивным умениям, которые связаны со специфической чувствительностью педагога к собственной личности и к личности учащегося. От данных способностей зависит эффективность познания педагогом самого себя и личности другого человека.

Рефлексивно-перцептивные умения педагога образуют органичный комплекс: познать собственные индивидуально-психологические особенности, оценить свое психическое состояние, а также осуществить разносторонне восприятие и адекватное познание личности учащегося.

Познание учащихся предполагает два направления: восприятие как личности и как **субъекта** учебно-познавательной **деятельности.** Анализируя особенности учащегося как субъекта учебной деятельности, следует выявить его склонности в теоретических и практических видах деятельности.

Педагог, пытаясь понять состояние и поведение учащихся, дает свою интерпретацию и оценку происходящего, считая при этом, что его интерпретация почти всегда верна, хотя фактически педагогические интерпретации нередко бывают ошибочны.

Важное значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет явление ***казуальной атрибуции.*** **Оно** представляет собой объяснение субъектом межличностного **восприятия** причин и методов поведения других людей. **Объяснение причин поведения человека может быть через внутренние причины (внутренние диспозиции человека, устойчивые черты, мотивы, склонности человека), либо через внешние причины (влияние внешних ситуаций).**

Можно выделить следующие критерии анализа поведения:
— постоянное поведение — **в** сходных ситуациях поведение однотипно;
— отличающееся поведение — в других случаях поведение проявляется иначе;
— обычное поведение — в сходных обстоятельствах такое поведение свойственно большинству людей.

Когнитивный психолог **Келли** в исследованиях показал, что постоянное, малоотличающееся поведение, да к тому же необычное — объясняется через внутренние причины, через специфику личности и характера человека («таким он **уродился»).**

Если в похожих ситуациях у человека постоянное поведение, **а** в других случаях — другое, отличающееся поведение, и к тому же это обычное поведение (то есть как и у других людей в таких **же** ситуациях), то такое поведение люди склонны объяснять через внешние причины **(«в** этой ситуации так все вынуждены себя **вести»).**

Фриц Хайдер, известный как автор теории атрибуции, проанализировал «психологию здравого **смысла»,** посредством которой человек объясняет повседневные события. Хайдер считает, что чаще всего люди дают разумные интерпретации. Но человек склонен приходить к заключению, будто намерения и диспозиции других людей соответствуют их действиям.

Процессы казуальной атрибуции подчиняются следующим закономерностям, которые оказывают влияние на понимание людьми друг друга:

1. Те события, которые часто повторяются и сопровождают наблюдаемое явление, предшествуя ему, обычно рассматриваются как его возможные причины.

2. Если тот поступок, который мы хотим объяснить, необычен и ему предшествовало какое-нибудь уникальное событие, то мы склонны именно его считать основной причиной совершенного поступка.

3. Неверное объяснение поступков людей имеет место тогда, когда есть много различных, равновероятностных возможностей для их интерпретации, и человек, предлагающий свое объяснение, волен выбирать устраивающий его вариант.

4. Фундаментальная ошибка атрибуции проявляется в тенденции наблюдателей недооценивать ситуационные и переоценивать диспозиционные влияния на поведение других, в тенденции считать, что поведение соответствует диспозициям. **Поведение других людей мы склонны объяснять их диспозициями, их индивидуальными особенностями личности и характера («это человек со сложным характером»), а свое поведение склонны объяснять как зависящее от ситуации** («в этой ситуации невозможно было вести иначе, а вообще я совсем не такой»). Таким образом, люди объясняют свое собственное поведение ситуацией («я не виноват, уж такая сложилась ситуация»), но считают, что другие сами несут ответственность за свое поведение.

Мы совершаем эту ошибку атрибуции отчасти потому, что, когда наблюдаем за чьим-либо действием, именно эта личность находится в центре нашего внимания, а ситуация относительно незаметна. Когда мы сами действуем, наше внимание обычно направлено на то, на что мы реагируем — и ситуация проявляется более явно.

5. Культура также влияет на ошибку атрибуции. Западное мировоззрение склонно считать, что люди, а не ситуации являются причиной событий. Но индусы в Индии с меньшей вероятностью, чем американцы, истолкуют поведение с точки зрения диспозиции, скорее, они придадут большее значение ситуации.

На восприятие людей влияют *стереотипы — привычные упрощенные представления о других группах людей, о которых мы располагаем скудной информацией.* Стереотипы редко бывают плодом личного опыта, чаще мы их приобретаем от той группы, к которой принадлежим, от родителей, учителей в детстве, от средств массовой информации. Стереотипы стираются, если люди разных групп начинают тесно взаимодействовать, узнавать больше друг о друге, добиваться общих целей.

На восприятие людей влияют и *предубеждения — эмоциональная оценка каких-либо людей как хороших или плохих, даже не зная их самих, ни мотивов их поступков.*

На восприятие и понимание людей влияют *установки — неосознанная готовность человека определенным привычным образом воспринимать и оценивать каких-либо людей и реагировать определенным, заранее сформированным образом без полного анализа конкретной ситуации.*

Установки имеют три измерения:

— когнитивное измерение — мнения, убеждения, которых придерживается человек относительно какого-либо субъекта или предмета;

— аффективное измерение — положительные или отрицательные эмоции, отношение к конкретному человеку или информации;

— поведенческое измерение — готовность к определенным реакциям поведения, соответствующим убеждениям и переживаниям человека.

Установки формируются: 1) под влиянием других людей (родителей, СМИ) и «кристаллизируются» к возрасту между 20 и 30 годами, а затем меняются с трудом; 2) на основе личного опыта в многократно повторяющихся ситуациях.

Предвзятое мнение человека руководит тем, как он воспринимает и интерпретирует информацию. Изображение лица человека на фотографии может совершенно по-разному восприниматься (это жестокий или добрый человек?), в зависимости от того, что известно о данном человеке: гестаповец или герой. Эксперименты показали, что очень трудно опровергнуть ложную идею, неправду, если человек логически обосновал ее. Этот феномен, названный «стойкостью убеждений», показывает, что убеждения могут жить своей собственной жизнью и выживать после дискредитации доказательства, которое их породило. Неверное мнение о других людях или даже о себе может продолжать существовать несмотря на дискредитацию. Для того чтобы изменить убеждение, часто требуются более убедительные доказательства, чем для того, чтобы создать его.

При межличностном общении важно уметь «снимать маску», быть открытым и искренним. Без открытого общения не могут существовать теплые и близкие отношения с людьми. Человек, заинтересованный в том, чтобы лучше ориентироваться в особенностях своих отношений с окружающими, должен интересоваться реакциями других людей на его поступки в конкретных ситуациях, учитывать истинные последствия своего поведения.

Собирая подобную информацию от разных людей, получаешь возможность увидеть себя как бы в разных зеркалах. Обеспечение других обратной связью — сведениями о том, какие чувства и мысли вызывает у нас их поведение — может повышать взаимное доверие. Для того чтобы высказывать и принимать обратные связи, нужно обладать не только соответствующими умениями, но и смелостью.

Обратная связь в общении — это сообщение, адресованное другому человеку о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, какие чувства вызывает у меня его поведение. Правила обратной связи: 1. Говори о том, что конкретно делает данный человек, когда его поступки вызывают у тебя те или иные чувства. 2. Если говоришь о том, что тебе не нравится в данном человеке, старайся в основном отмечать то, что он смог бы при желании в себе изменить. 3. Не давай оценок. Помни: обратная связь — это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, это в большей степени сведения о тебе в связи с этим человеком, как ты воспринимаешь данного человека, что тебе приятно и что тебе неприятно.

В некоторых исследованиях отмечается связь эффективного познания личности учащегося с индивидуально-психологическими особенностями педагога, например, с такими, как интроверсия, экстраверсия, эмоциональная стабильность. Исследования показали, что в целом педагоги интровертированного типа более полно и адекватно отражают личность учащегося по сравнению с педагогами-экстравертами.

Педагогическая психология школьного обучения

6.1. Философия школьного обучения

В исследованиях Дональда С. Андерсена сравниваются две философии обучения, отличающиеся функциями учителя,

Первая, которую автор характеризует как «научную», доводит до догматизма приверженность к традиционной педагогике и традиционным учебным программам, культивирует требовательность и высокое качество преподавания, отвергает практику выбора учащимися предметов по своему усмотрению. Данная философия ориентируется, прежде всего, на учителя и определяет его функции как оценивающие и контролирующие деятельность учащихся, ориентирование на достижение высоких результатов школьниками, что необходимо им для дальнейшей жизни в обществе в условиях конкуренции.

Другая философия, названная Д. Андерсеном «гуманистической», ориентированная скорее на учащегося, чем на учителя, который видит свои функции в том, чтобы обеспечить более полное развитие каждого ученика с точки зрения не только усвоения теоретических дисциплин, но и познания ребенком самого себя и общества, в котором он будет жить.

Учителя «научной» и «гуманистической» ориентации по-разному смотрят на школьное обучение. Первые видят призвание школы в подготовке учащихся к жизни в обществе, где доминирует соперничество в человеческих отношениях, вторые отдают предпочтение сотрудничеству.

Эти различные концепции в свою очередь связаны с вопросом о том, должны ли учебные программы делать упор на школьные результаты, высокий уровень обучения и строгую систему оценки успеваемости и аттестации, или же школьные программы должны быть ориентированы на развитие личности и индивидуальный успех. Также данные концепции отражают различия во взглядах на дисциплину: жесткая дисциплина и ограничение свободы — в первом случае, и личная ответственность, помощь советом и забота — в другом. С точки зрения структуры школы, при первом подходе предпочтителен отбор учащихся и разделение их на потоки в зависимости от способностей, при вто-

ром — создание объединенных школ и унификация программ обучения.

При переходе к школьному обучению предметом усвоения становятся теоретические знания, что в первую очередь и определяет *развивающий характер учебной деятельности*. Л.С. Выготский указывал, что основные изменения школьного возраста — осознание и овладение психическими процессами — обязаны своим происхождением именно обучению: «осознание приходит через ворота научных понятий». Формирование учебной деятельности является самостоятельной задачей школьного обучения, не менее важной и ответственной, чем приобретение детьми знаний и умений. Овладение учебной деятельностью происходит особенно интенсивно в первые годы школьной жизни. Именно в этот период закладываются основы умения учиться. По существу, в младшем школьном возрасте человек учится, как приобретать знания. И это умение остается с ним на всю жизнь.

Школа, будучи начальным социальным институтом, должна готовить к жизни. А жизнь — это не только академические знания. Социализация не сводится лишь к передаче сведений об основах наук. Школьное развитие человека как личности и субъекта деятельности обязательно предполагает: 1) развитие интеллекта; 2) развитие эмоциональной сферы; 3) развитие устойчивости к стрессорам; 4) развитие уверенности в себе и самопринятия; 5) развитие позитивного отношения к миру и принятия других; 6) развитие самостоятельности, автономности; 7) развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования. Сюда же относится и развитие мотивации учения как важнейшего элемента мотивации саморазвития.

Все эти идеи, вместе взятые, можно назвать *позитивной педагогикой, или гуманистической психологией воспитания и обучения*. Их практическая реализация в школьной практике немыслима без участия психологов и требует дальнейшего динамичного формирования системы школьной психологии.

Принципы реформирования школьного образования в мире и России:

— интеграция всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений;
— гуманизация, усиленное внимание к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами;

— дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого ученика;
— демократизация образования, его многоукладность и вариативность, создание предпосылок для развития инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся, широкое участие общественности в управлении образованием;
— регионализация, национальное самоопределение школы;
— открытость образования, расширение дистанционных форм обучения;
— гуманитаризация образования и дифференциация, мобильность образования;
— развивающий и личностно-деятельностный характер обучения, (в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, способности, его личность, формирование и дальнейшее развитие психики обучающегося через организацию его деятельности);
— непрерывность образования.

6.2* Развивающее обучение

В настоящее время системно разработаны два основных направления развивающего обучения: В.В. Давыдова и Л В. Занкова. Если первое основывается на положениях Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, то второе представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт всех современных Л.В. Занкову психологических и педагогических достижений. Л.В. Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает: а) неправомерное, с его точки зрения, облегчение учебного материала; б) неоправданно медленный темп изучения учебного материала; в) однообразные повторения учебного материала. В то же время и сам учебный материал характеризуется Л.В. Занковым *«скудостью теоретических знаний, их поверхностным характером, подчинением привитию навыков»*. Развивающее обучение, по Л.В. Занкову, и направлено, прежде всего, на преодоление этих недостатков обучения. В разработанной экспериментальной системе развивающего обучения, по Л.В. Занкову, заложены следующие принципы:

— принцип обучения на высоком уровне трудности. Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений. Содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении;

— **принцип ведущей роли теоретических знаний,** согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков;

— **принцип осознания школьниками собственного учения.** Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения. Содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции;

— **принцип работы над развитием всех учащихся.** Согласно этому принципу, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения» (Л.В. Занков). Содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса.

Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данная система обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание читаемого.

Развивающее обучение, по системе В.В. Давыдова, противопоставлено существующей традиционной системе школьного обучения. Как известно, существующее обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым эмпирическим. В общем теоретическом контексте работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина В.В. Давыдов поставил вопрос о возможности теоретической разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение — развивающим. При этом В.В. Давыдов опирается на исходные положения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина относительно того, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний (Д.Б. Эльконин), производным от которого являются методы (или способы) организации обучения. Важное отличие теоретического знания состоит

в том, что при его формировании вскрываются, устанавливаются связи всеобщего и единичного, связи внутри целостной системы, понимание ее сущности, что предполагает активную мыслительную деятельность (а не только представление). Форма существования теоретического знания — это прежде всего способы умственной деятельности, обобщенные способы действий (по Д.Б. Эльконину).

Ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот принцип послужил основой (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов) для формирования новой *модели обучения как преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся.* Принцип наглядности фиксируется В.В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление ее процесса и результата занимают значительное место.

Развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов должно разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями (В.В. Давыдов). Соответственно В.В. Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности:

«1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают, анализируя условия их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе ча-

стных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мышление перехода от всеобщего к частному и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно».

Развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, внедренное в практику школьного обучения, получило всестороннюю интерпретацию в работах Л.И. Айдаровой, А.К. Марковой, В.В. Рубцова, А.З. Зака, В.В. Репкина, М.М. Разумовской, Г.Г. Граник и др.

63, Психология обучения в начальной школе*

Учебная деятельность, являясь сложной и по содержанию, и по структуре, складывается у ребенка не сразу. Требуется немало времени и усилий, чтобы в ходе систематической работы под руководством учителя маленький школьник постепенно приобрел умение учиться.

О сложности этого процесса свидетельствует тот факт, что даже в условиях целенаправленного, специально организованного формирования учебной деятельности она складывается не у всех детей (В. В. Давыдов). Более того, специальные исследования показывают, что к концу младшего школьного возраста собственно индивидуальная учебная деятельность обычно еще не сформирована, ее полноценное осуществление возможно для ребенка только совместно с другими детьми (Г. А. Цукерман).

Ребенку школа должна обязательно приносить радость. К этому обязывает не только гуманное отношение к детям, но и забота об успешности учебной деятельности. В свое время Л. Фейербах писал, что то, для чего открыто сердце, не может составить секрета и для разума.

Задача учителя начальной школы прежде всего и состоит в том, чтобы «открыть сердце ребенка», пробудить у него желание усваивать новый материал, научиться работать с ним. Учитель должен хорошо знать психологические особенности детей младшего школьного возраста, уметь понять индивидуальные особенности каждого ребенка и находить адекватные методы обучения и воспитания, формирования познавательной мотивации.

Учебная деятельность имеет определенную структуру: 1) мотивы учения; 2) учебные задачи; 3) учебные действия; 4) контроль; 5) оценка.

* Разделы 6.3—6.8 построены с использованием материалов кн.: Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.

Для полноценного формирования учебной деятельности требуется овладение всеми ее компонентами в равной мере. Их недостаточное освоение может служить источником школьных трудностей. По мере вхождения в школьную жизнь и освоения учебной деятельности у младших школьников складывается сложная система мотивации учения, которая включает следующие группы мотивов (М.В. Матюхина, 1984):

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом:

1) мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений);

2) мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

II. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т. п.;

б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2) узко личные мотивы:

а) мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);

б) престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей);

3) отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Исследования учебной мотивации младших школьников (М.В. Матюхина и др.) показывают, что среди тех мотивов учения, которые хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие социальные мотивы (41,1%), такие, как мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания нужны мне для будущего»), а также мотивы долга и ответственности в первую очередь перед учителем («стремлюсь быстро и точно выполнить требования учите-

ля»). Однако эти мотивы, придавая общий смысл учению, не являются реально действующими в силу недостаточной приближенности большинства из них к повседневной жизни детей.

Основным же побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка (65,8%).

Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием и процессом учения, не занимают ведущего места по числу указаний на них на протяжении всего младшего школьного возраста (21,8%) и не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности.

Несмотря на то, что учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побуждающим фактором учения, именно внутри этой группы мотивов отмечаются наиболее существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста: от I к III классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю узнавать на уроке новое», «нравится, когда учитель на уроке рассказывает интересное»). Это отражает развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Отмечено, что у некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер (Л.И. Божович).

Однако параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности («люблю думать, рассуждать на уроке», «люблю решать трудные задачи»). Характерно при этом, что во внеучебной ситуации при выполнении занимательных задач у большинства детей отмечается высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной деятельности.

Эти данные отражают реально сложившуюся в начальной школе практику обучения, когда познавательная мотивация не находит в школе достаточного удовлетворения.

Многочисленные исследования показывают, что *для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа.* Учебно-познавательные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее дей-

ственных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

В психологии известно, что развитие мотивов учения ждет двумя путями: 1) через усвоение учащимися общественного смысла учения; 2) через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его.

На первом пути главная задача учителя состоит в том, чтобы, с одной стороны, довести до сознания ребенка те мотивы, которые общественно незначимы, но имеют достаточно высокий уровень действенности. Примером может служить желание получать хорошие оценки. Учащимся необходимо помочь осознать объективную связь оценки с уровнем знаний и умений. И таким образом постепенно подойти к мотивации, связанной с желанием иметь высокий уровень знаний и умений. Это, в свою очередь, должно осознаваться детьми как необходимое условие их успешной, полезной обществу деятельности.

С другой стороны, необходимо повысить действенность мотивов, которые осознаются учащимися как важные, но реально на их поведение не влияют. Этот путь формирования учебной мотивации связан непосредственно с особенностями организации учебного процесса. В психологии выявлено достаточно много конкретных условий, вызывающих интерес школьника к учебной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

Исследования показали, что *познавательные интересы школьников существенно зависят от способов раскрытия учебного предмета.* Обычно предмет предстает перед учеником как последовательность частных явлений. Каждое из этих явлений учитель объясняет, дает готовый способ действия с ним. Ребенку ничего на остается, как запомнить все это и действовать показанным способом. При таком многократном однообразном раскрытии учебного предмета как последовательности частных явлений — есть большая опасность потери интереса к учебе.

Наоборот, когда изучение предмета идет через раскрытие ребенку сущности, лежащей в основе всех частных явлений, то, опираясь на эту сущность, ученик сам получает частные явления, учебная деятельность приобретает для него творческий характер, а тем самым и вызывает у него интерес к изучению данного предмета. При этом, как показало исследование В.Ф. Моргуна, мотивировать положительное отношение к изучению данного предмета может как его содержание, так и метод работы с ним. В последнем случае имеет место мотивация процессом учения: ученикам интересно изучать, например, русский язык, самостоятельно решая языковые задачи.

Второе условие связано с организацией работы над предметом малыми группами. В.Ф. Моргун обнаружил, что принцип подбора учащихся при комплектовании малых групп имеет большое мотивационное значение. Если детей с нейтральным отношением к предмету объединить с детьми, которые не любят данный предмет, то после совместной работы первые существенно повышают свой интерес к этому предмету. Если же включить учеников с нейтральным отношением к предмету в группу любящих данный предмет, то отношение к предмету у первых не меняется.

В этом же исследовании показано, что *большое значение для повышения интереса к изучаемому предмету имеет групповая сплоченность учащихся, работающих малыми группами.* В связи с этим при комплектовании групп, кроме успеваемости, общего развития, учитывалось желание ученика. Спрашивали: «С кем бы ты хотел заниматься на уроках русского языка в одной четверке?» Влияние групповой сплоченности объясняется тем, что при работе малыми группами на первый план выходят не отношения «учитель — учащийся», а отношения между учащимися.

В группах, где не было сплоченности, отношение к предмету резко ухудшилось. Наоборот, в сплоченных группах интерес к изучаемому предмету существенно возрос.

В исследовании М.В. Матюхиной обнаружилось, что успешно можно формировать также учебно-познавательную мотивацию, используя отношения между мотивом и целью деятельности.

Цель, поставленная учителем, должна стать целью ученика. Между мотивами и целями существуют весьма сложные отношения. Наилучший путь движения — от мотива к цели, т. е. когда ученик уже имеет мотив, побуждающий его стремиться к заданной учителем цели.

К сожалению, в практике обучения такие ситуации редки. Как правило, движение идет от цели, поставленной учителем, к мотиву. В этом случае усилия преподавателя направлены на то, чтобы поставленная им цель была принята учениками, т. е. мотивационно обеспечена. В этих случаях важно прежде всего использовать саму цель как источник мотивации, превратить ее в мотив-цель. При этом следует учесть, что учащиеся начальной школы плохо владеют умением целеполагания. Дети обычно ставят на первое место цель, связанную с учебной деятельностью. Они осознают эту цель. Однако они не осознают частных целей, ведущих к ней, не видят средства достижения этой цели.

Необходимо специальное обучение младших школьников целеполаганию. Как показала М.В. Матюхина, для этого следует

четко определить цель. Очень важно также, чтобы дети принимали участие в ее постановке, анализе и обсуждении условий ее достижения.

Для превращения целей в мотивы-цели большое значение имеет осознание учеником своих успехов, продвижения вперед, С этой целью учителя при введении новой темы составляют вместе с детьми специальную таблицу, где четко представлен состав предметных знаний и перечень умений, которыми должны овладеть учащиеся. В таблице предусмотрена специальная графа, где дети сами отмечают, что они уже знают, чего еще не знают, в чем сомневаются. Естественно, что вначале дети еще не могут адекватно оценить себя, но постепенно привыкают это делать. Результатом систематической работы такого рода является не только повышение побудительной силы поставленных целей, но и формирование умения оценивать свои успехи, видеть конкретные недоработки.

Одним из эффективных средств, способствующих познавательной мотивации, является **проблемность** обучения. На каждом из этапов необходимо использовать проблемные ситуации, задачи. Если учитель делает это, то обычно мотивация учащихся находится на достаточно высоком уровне. Важно также отметить, что по содержанию она является познавательной, т. е. внутренней. Решающее значение для мотивации учения имеет тип ориентированной основы действия (ООД), используемый в учебном процессе. Первый тип ООД при систематическом использовании его часто ведет к отрицательной мотивации. Наоборот, третий тип ориентировочной основы действия обеспечивает устойчивую положительную мотивацию.

Сравнение мотивов учения при традиционном обучении и обучении экспериментальном, основанном на деятельностном подходе, показало преимущества последнего.

Прежде всего оказалось, что динамика мотивов в начальной школе не определяется возрастными особенностями. При традиционном обучении, как правило, к третьему классу наступает «мотивационный вакуум»: отсутствие познавательных мотивов, потеря интереса к учению. При экспериментальном обучении (по программам В.В. Давыдова) этого не происходит. Наоборот, познавательная мотивация поднимается на более высокий уровень: у многих школьников появляется интерес не только к знаниям, но и к способам их получения. Проведенные исследования убедительно показали, что формирование мотивации прямым образом зависит от содержания обучения.

Преимущества деятельностной теории обучения состоят Б следующем. Во-первых, основу содержания обучения при тре-

гьем типе ориентировочной основы действий составляют базозые (инвариантные) знания.

В-вторых, в обязательном порядке в содержание обучения входят обобщенные методы (способы) работы с этими базовыми знаниями. Усвоение того и другого открывает перед ребенком огромные возможности для самостоятельного движения в данной области. Он способен самостоятельно построить ориентировочную основу действий любой частной ситуации, основанной на усвоенных базовых знаниях. Это и служит источником положительной познавательной мотивации.

В-третьих, процесс обучения построен так, что ребенок усваивает знания и умения через их применение. На всех этапах процесса усвоения вводятся задачи. Решая эти задачи, ученик одновременно усваивает и знания, и умения. В результате обучение идет без заучивания, но в то же время обеспечивает прочное запоминание. Это еще один источник положительной мотивации.

В-четвертых, важное значение имеют коллективные формы работы, используемые при данном подходе. Особенно важно сочетание сотрудничества и с учителем, и с учащимися.

Все вместе взятое и приводит к формированию у детей познавательной мотивации. Некоторые из перечисленных условий имеют место в учебном процессе и учителей-новаторов. В силу этого проблема мотивации учения решается успешно.

В традиционном обучении этих источников мотивации, как правило, нет, поэтому формирование положительных мотивов составляет большую проблему.

6.4. Индивидуальная работа с обучающимися по формированию учебной мотивации

В любом классе имеется несколько учеников, с которыми необходимо вести индивидуальную работу. Как правило, это учащиеся с отрицательным отношением к учебной деятельности, а также школьники с низким уровнем мотивации. Прежде чем рассмотреть особенности работы с такими учениками, обратимся к уровням учебной мотивации, установленным в психологических исследованиях. Знание возможных состояний мотивационной сферы учеников поможет учителю более уверенно выбирать пути индивидуальной работы с ними. А.К.Маркова выделила следующие уровни развития учебной мотивации у школьников.

1. Отрицательное отношение к учителю. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих не-

удач внешними причинами. Неудовлетворенность собой и учителем, неуверенность в себе.

2. Нейтральное отношение к учению. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживание скуки, неуверенности.

3. Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя •. Широкие нерасчлененные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов.

4. Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5. Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей.

6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Описанные уровни мотивации показывают направление процесса формирования мотивов. Однако достижение высоких уровней не обязательно предполагает прохождение всех более низких. При определенной организации учебной деятельности большинство учеников с самого начала работают на положительной познавательной мотивации, не проходя уровней отрицательной мотивации. Но если у школьника сложилась отрицательная мотивация, то задача учителя — обнаружить ее и найти способы коррекции.

Диагностика мотивации. Для установления уровня мотивации существуют специальные методики. Остановимся только на тех из них, которые учитель может использовать для обнаружения первых двух уровней мотивации: а) отрицательное отношение к учению, мотивация избегания неприятностей; б) нейтральное отношение к учению, мотивируют внешние результаты учения.

Для выявления учеников, имеющих указанные уровни мотивации, следует использовать *наблюдение.* Учащиеся с отрицательным отношением к учению склонны пропускать уроки под благовидным предлогом. Они небрежно выполняют домашнее задание, не задают вопросы учителю.

Учитель может использовать *беседу* с учеником во время проверки домашних заданий. В ходе беседы учитель спрашивает, какие задания вызвали интерес у ученика, какие задания были для него трудны и т.д.

Третий метод — создание *ситуации выбора*. Например, учитель предлагает ученику вместо занятий, если он хочет, пойти отнести пакет в соседний детский сад. При этом добавляет, что пакет можно отнести и после уроков. Используют также и такой прием: предлагают школьнику составить такое расписание на неделю, которое больше всего его устраивает.

После того как учитель будет иметь объективные факты, говорящие об отрицательном или нейтральном уровне учебной мотивации школьника, встает вопрос о причинах этого. Прежде чем говорить о них, отметим, что учитель должен обеспечить гуманные, доброжелательные отношения с учеником. Полученные данные об ученике не должны быть предметом обсуждения в классе. Ученику нельзя ставить в упрек его низкий уровень учебной мотивации. Надо установить причины такого положения вещей. Как показали исследования, довольно часто причиной является неумение учиться. Это, в свою очередь, приводит школьника к плохому пониманию изучаемого материала, слабым успехам, неудовлетворенности результатом и в итоге — к низкой самооценке.

Пути коррекционной работы. Коррекционная работа должна быть направлена на ликвидацию причины, приведшей к низкому уровню мотивации. Если это неумение учиться, то коррекция должна начинаться с выявления слабых звеньев. Поскольку в эти умения входят как общие, так и специфические знания и умения, то необходимо проверить и те, и другие. Для ликвидации слабых звеньев необходимо провести их поэтапную отработку. При этом обучение должно быть индивидуальным, с включением учителя в процесс выполнения действий, заданий с занимательным сюжетом. В процессе работы учитель должен отмечать успехи школьника, показывать его продвижение вперед. Делать это надо очень осторожно. Если учитель похвалит ученика за решение простой задачи, которая никакого труда для него не составила, то это может обидеть его. Для ученика это выступит как низкая оценка учителем его возможностей. Наоборот, если учитель отметит его успехи при решении трудной задачи, — это вселит в него дух уверенности.

Приобретение учеником необходимых средств учения позволит ему лучше понять материал, успешно выполнять задания. Это приводит к удовлетворению своей работой. У ученика появится стремление еще раз пережить успех на этом этапе работы. Важно дать ученику нестандартные задания. Так, например, при коррекции математических умений можно предложить составить небольшой задачник. Ученик должен оформить обложку, написать свою фамилию как автора книги, а затем

придумать задачи соответствующего вида. Учитель оказывает необходимую помощь. Задачи, составленные учеником, можно использовать при работе с классом. Если задачи понравятся детям, следует объявить их автора. Как правило, такая работа учителя позволяет изменить отношение ученика к предмету, к учению в целом. Разумеется, мотивация не всегда будет внутренней. Но положительное отношение к предмету обязательно появится.

В ряде случаев необходимо использовать игровую деятельность для формирования у учеников недостающих средств учения. Такой метод применяется тогда, когда у ребенка учение еще не стало ведущей деятельностью, не приобрело личностного смысла.

Игра помогает подготовить ребенка к учению. Постепенно учение приобретает личностный смысл, начинает вызывать положительное отношение к себе, что является показателем положительных мотивов выполнения этой деятельности.

Обучение с первого класса должно быть направлено не только на передачу базовых знаний и формирование специфических для каждого предмета умений, но и на развитие психологических умений учения и логических приемов мышления.

6.5. Формирование начальных логических приемов мышления

Никто не будет спорить с тем, что каждый учитель должен развивать логическое мышление учащихся. Об этом говорится в объяснительных записках к учебным программам, об этом пишут в методической литературе для учителей. Однако конкретной программы логических приемов мышления, которые должны быть сформированы при изучении данного предмета, пока нет.

Поэтому развитие мышления школьников идет «вообще» — без знания системы необходимых приемов, без знания их содержания и последовательности формирования. Это приводит к тому, что большинство учащихся не овладевают начальными приемами мышления даже в старших классах школы, а эти приемы необходимы уже младшим школьникам: без них не происходит полноценного усвоения материала.

Например, на вопрос: «Слово изменяется по падежам, числам. Будет ли оно существительным?» — многие учащиеся отвечают утвердительно, что неверно, так как этими признаками обладает не только существительное, но и прилагательное.

Причина всех этих ошибок — неумение применить логический прием подведения под понятие. Этот прием широко используется в жизненной практике людей, причем человек не-

редко встречается и с неопределенными ситуациями, когда главный вопрос состоит именно в том, может ли быть решена задача при данных условиях.

Учащиеся допускают еще больше ошибок при выполнении классификаций, при выведении следствий из данных посылок. В то же время, как показывают исследования, многие из этих приемов учащиеся могут успешно усвоить уже в начальной школе, если работу вести планомерно и целенаправленно. Но с чего начать? В каком порядке формировать?

Естественно, что с любого логического приема работу начинать нельзя, так как внутри системы логических приемов мышления существует строго определенная последовательность, один прием строится на другом.

Усвоение приема подведения под понятие предполагает усвоение целой системы других логических знаний и операций: необходимых и достаточных свойств, понимание того, чем отличается необходимое свойство от достаточного, что такое вообще свойства, как их выделять в предмете, чем отличается свойство существенное от свойства несущественного и др. Значит, нельзя начинать формирование логического мышления с приема подведения под понятие. С чего же начинать?

Первое, чему необходимо научить учащегося, — это умению выделять в предметах свойства. Дети первого класса обычно выделяют в предмете всего два-три свойства, в то время как в каждом предмете бесконечное множество различных свойств. Поэтому необходимо специально обучать детей умению видеть в предмете множество свойств. Для этого полезно показать им прием по выделению свойств в предметах — прием сопоставления данного предмета с другими предметами, обладающими другими свойствами. Заранее подбирая для сравнения различные предметы и последовательно сопоставляя с ними исходный, можно постепенно научить детей видеть в предметах множество таких свойств, которые ранее были от них скрыты.

Как только дети научатся выделять в предметах множество различных свойств, можно переходить к следующему компоненту логического мышления — формированию понятия об общих и отличительных признаках предметов.

После того как учащиеся научатся выделять в предметах общие и отличительные свойства, можно сделать следующий шаг — научить детей отличать в предметах существенные (важные) свойства, с точки зрения определенного понятия, от свойств несущественных (неважных), второстепенных. Так, если вы знакомите детей с понятием «цветок», то покажите им, что цветы могут отличаться друг от друга очень многими свойствами: цветом,

формой, величиной, количеством лепестков и т. д. Но у всех у них остается неизменным одно свойство: давать плод, что и позволяет называть их цветами. Если изменить существенное свойство, предмет становится другим.

Показав это на нескольких примерах, важно указать, что таким путем можно отличить в предметах свойства существенные (важные) от свойств несущественных (неважных). После этого учащимся обязательно надо дать упражнения на практическое использование этого приема. Разумеется, при этом надо выбирать такие понятия, которые доступны пониманию детей.

Можно использовать следующие методические приемы: предложить ученикам самим выбрать предметы, в которых они хотят выделять свойства. После выполнения этого задания несколько учеников можно вызвать к доске, где они запишут предмет, с которым работали, и выпишут под ним все выделенные свойства. Класс должен участвовать в оценке их работы: правильность выделенных свойств, их количество.

Потом всем ученикам можно дать один и тот же предмет (цветок), в котором надо было выделить как можно больше свойств. Целесообразно предложить ученикам соревноваться: кто больше выделит свойств?

Для разнообразия заданий можно использовать и такой их тип, когда учитель показывает свойство (признак), а дети находят предметы, обладающие этим свойством. Затем предлагается выделить «самые важные свойства» цветка, без которых цветка быть не может. Это помогает лучше дифференцировать свойства существенные от свойств несущественных. Впоследствии, вводя новые понятия в математике, при изучении русского языка, учитель постоянно должен предлагать ученикам выделять существенные свойства. Так, например, при знакомстве со сложением дети должны выделять существенные свойства слагаемых, суммы, при знакомстве с видами звуков — существенные признаки гласных и согласных звуков и т. д.

Как видим, цикл обучения не всегда реализуется на одном уроке и даже на одном и том же предмете. В. случае логических приемов мышления использование разных предметов оправдано: эти приемы с равным успехом могут формироваться на любом предметном материале. Больше того, желательно использовать разные предметные области, чтобы учащиеся увидели независимость логических приемов от предмета, их общий характер.

При усвоении понятия *общий признак* может быть использована игра «Отгадай признак». Играют парами. Один ученик берет два предмета, имеющие один общий признак, второй ученик должен назвать этот признак, затем они меняются ролями

и т.д. При работе с существенными признаками можно также предложить отгадывать предмет по названным признакам, например: твердый, прозрачный, холодный, скользкий, боится огня. Дети называют предмет (лед). При подготовке занятий такого рода надо отбирать существенные признаки предмета, а там, где это невозможно, — опознавательные. Например, в курсе природоведения можно детей научить распознавать рыб, птиц, млекопитающих. В качестве существенных признаков указываются: у птиц тело покрыто перьями; рыбы дышат жабрами; млекопитающие кормят своих детенышей молоком. Другие признаки, отражающие более существенные стороны этих видов живых существ, детям начальной школы пока недоступны.

Опыт работы с первоклассниками показывает, что они успешно используют эти признаки. Покажите детям кита или дельфина и попросите сказать, какое животное здесь изображено. Если дети не научены дифференцировать признаки на существенные и несущественные, то они обычно отвечают: «Рыба». Но если дети знают признаки рыб, птиц, млекопитающих, то они на ваш вопрос ответят своим вопросом: «А чем они дышат?».. Можно пытаться даже провоцировать детей, говоря: «Зачем тебе знать, чем дышат? Разве ты не видишь, на кого они похожи?» Ученики в ответ говорят: «Мало ли на кого похожи. Надо знать важные признаки». И когда вы говорите, что они дышат легкими, дети торжествуют и спрашивают дальше: «А чем они своих детей кормят?» Вы отвечаете — молоком. И тут дети победно говорят: «Не рыба, млекопитающее».

В работе с разными признаками предметов используют и такую игру: дети рисуют многоэтажный дом или получают его готовую схему, где видны этажи и квартиры. Дается им также набор фигур. Предлагается каждую фигуру поселить на своем этаже, а ее свойства разместить по квартирам этого этажа (дети «расселяют» форму, цвет, материал, из которого сделана фигурка, обозначая все это соответствующими условными знаками). Такие задания полезны тем, что ребенок учится абстрагировать свойства предметов.

Особенно важно при этом показать, что не все общие свойства в предметах являются свойствами существенными. Так, при работе с цветами легко видеть, что они, как правило, характеризуются яркостью, их цвет резко отличается от цвета других частей растения» Вместе с тем это общее для большинства цветов свойство не является существенным. На этом моменте следует особенно сосредоточить внимание детей, так как они легко принимают любое общее свойство предметов за свойство существенное. Причем эту ошибку допускают даже старшеклассни-

ки. Следовательно, надо показать, что любое существенное свойство является *общим для* данного класса предметов, но далеко не всякое общее их свойство является существенным.

Анализ учебников и программ показывает, что действие сравнения необходимо учащимся уже в первом классе. Вместе с тем, если его не сделать предметом специального усвоения, то оно оказывается не усвоенным большинством школьников до конца учебного года. Оказалось, что многие дети не понимают, что значит сравнить. Одни просто отказываются от ответа, а другие говорят, что сравнить — это «сказать, что больше, а что меньше». Только небольшой процент учащихся понимают смысл этого действия правильно. Наибольшие трудности дети испытывают при выделении **основания** для сравнения предметов. Они часто ориентируются не на общий для сравниваемых объектов признак (цвет, форма, длина и т.д.), а на конкретные количественные и качественные показатели этого признака.

Начинать работу по формированию приема сравнения надо с выделения содержания этого приема, т.е. с выделения слагающих его действий. Сравнение будет корректным только тогда, когда оно используется, во-первых, при сравнении однородных предметов и явлений действительности (растений, зданий, животных и т.д.); во-вторых, когда сравнение производится по существенным признакам. Сравнение предполагает умение выполнять следующие действия: 1) выделение признаков у объектов; 2) установление общих признаков; 3) выделение основания для сравнения (одного из существенных признаков); 4) сопоставление объектов по данному основанию.

Если учитель уже научил детей выделять в предметах общие и существенные свойства, то новыми будут лишь два последних компонента: выбор признака, по которому предполагается сравнение, и проведение сравнения именно по этому признаку.

Следует также подчеркнуть, что сравнение может идти как по качественным характеристикам того или иного свойства (например, цвету, форме), так и по количественным характеристикам: больше-меньше, длиннее-короче, выше-ниже и т.д. При количественном сравнении необходимо наличие единого образца (меры), с помощью которой и производится сравнение. Это очень важно подчеркнуть, так как учащиеся нередко в средних и даже старших классах это требование не учитывают: сравнивают, например., дроби без приведения к общему знаменателю; аналогичную ошибку школьники допускают и при работе с метрической системой мер.

Следующий шаг в формировании логического мышления учащихся — знакомство их с признаками необходимыми и достаточными. Научить детей различать эти признаки не так просто, так как объективно их отношения весьма сложны. Нередко даже взрослые думают, что всякий достаточный признак является одновременно признаком необходимым. Фактически же это не так. Вот один пример. Если у человека высокая температура, то все понимают, что человек болен. Это означает, что признак «высокая температура» является достаточным для признания человека больным. Однако этот признак вовсе не является необходимым, так как существует немало болезней, протекающих без температуры. Следовательно, отсутствие температуры не означает отсутствие болезни: человек может быть болен, а высокой температуры у него нет.

Непонимание разницы между необходимыми и достаточными, необходимыми и одновременно достаточными признаками — широко распространенное явление среди учащихся старших классов, потому что эти важные логические знания не были предметом специального усвоения. Вместе с тем указанные виды признаков могут быть усвоены уже в начальной школе. Естественно, ученики при этом должны не просто заучить определения этих признаков, а научиться работать с ними, т. е. выполнять определенные логические приемы мышления. Прежде всего необходимо научить детей *выводить следствия из факта принадлежности предмета к данному понятию.*

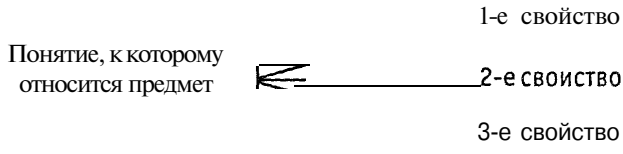
Познакомить с этим действием можно с помощью хорошо известных учащимся предметов. Например, учительница, обращаясь к классу, говорит: «Ребята, я принесла карандаш. Он у меня в портфеле. Вы его никогда не видели. Можете ли вы что-нибудь сказать о нем?» Дети дают разные ответы: одни называют грифель, другие форму, третьи — корпус, который держит грифель, четвертые — цвет и т. д. Ответы детей анализируются с точки зрения обязательности у карандашей названного детьми признака. В результате проведенной работы выделяются два признака, без которых не может быть ни одного карандаша: наличие грифеля и какого-то корпуса, в котором грифель закреплен.

Затем учительница говорит, что признаки, которые в обязательном порядке есть у всех предметов данного класса, называются *необходимыми*. Отсутствие этих признаков приводит к тому, что предмет оказывается не относящимся к данному классу предметов. Так, если карандаш не будет обладать признаком — иметь корпус, то он из карандаша превратится в грифель.

После этого учащиеся выполняют еще ряд заданий на выведение необходимых свойств. При этом, естественно, использует-

ся и учебный материал. Так, в начальной школе ученики знакомятся с понятием *отрезок*. Учитель может предложить детям задание: «Известно, что линия является отрезком. Скажите, какими свойствами обладает эта линия в обязательном порядке?» Учащиеся должны указать следующие свойства: а) это часть прямой; б) она ограничена с двух сторон. Наличие этих свойств вытекает из факта принадлежности линии к понятию *отрезок прямой*.

Графически действие выведения следствий может быть изображено так:



Количество свойств, которые могут быть при этом указаны у предмета, зависит от содержания самого понятия и от того, насколько продвинулись учащиеся в изучении его. Так, например, если школьники только приступили к изучению понятия *треугольник,* то они смогут указать лишь на те его свойства, которые содержатся в определении: а) замкнутая фигура; б) состоит из трех отрезков прямой. После изучения всех теорем, относящихся к треугольнику (в более старших классах), учащиеся смогут назвать дополнительные свойства: сумма внутренних углов равна 180°; сумма двух сторон больше третьей и т.д.

Таким образом, прием выведения следствий должен быть введен в начальной школе, а формирование его должно продолжаться во всех последующих классах.

Для выполнения *действия подведения под понятие* надо знать, что отнесение любого объекта к тому или иному понятию предполагает установление наличия у этого объекта признаков данного понятия, достаточных или необходимых и одновременно достаточных.

Из школьной практики известно, что одна из типичных ошибок учащихся состоит в том, что они при подведении заданных объектов под соответствующие понятия учитывают лишь некоторые признаки из числа необходимых и достаточных и поэтому относят к понятию и такие предметы, которые имеют с объектами данного класса лишь некоторые общие признаки.

Предмет относится к данному понятию в том и только в том случае, когда он обладает всей системой необходимых и достаточных признаков, что можно изобразить так:

признак 1 «+»
признак 2 «+»

признак n «+»

Если предмет не обладает хоть одним из них, то он не относится к данному понятию, что можно изобразить так:

признак 1 «+» (?)
признак 2 «+»(?)

признак m «—»
признак n «+»

При этом следует отметить, что отрицательный ответ будет при отсутствии любого признака.

Если же нет положительной информации хотя бы про один признак, то при наличии всех остальных признаков ответ остается неопределенным: неизвестно, принадлежит или не принадлежит предмет к данному понятию. Это можно изобразить так:

признак 1 «+»
признак 2 «+»

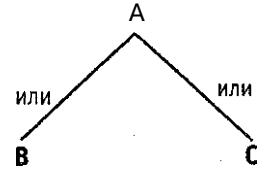
признак m «?»
признак n «+»

Объект относится к тому или иному понятию тогда и только тогда, когда обладает всей системой необходимых и одновременно достаточных признаков, но так бывает только при подведении под понятия, где признаки связаны союзом «и — и» (конъюнктивная структура понятия).

Кроме них, есть понятия со структурой признаков, связанных союзом «или — или» (дизъюнктивная структура признаков). В этом случае правило подведения под понятие другое: для отнесения предмета к данному классу предметов достаточно наличия лишь одного из указанных признаков. При работе с учащимися эти два случая подведения под понятие необходимо различать. Если же этого не делать, то у учащихся может не сформироваться правильных приемов подведения, и они будут ошибаться.

Задачи на подведение под понятие с дизъюнктивной структурой признаков вызывают у учащихся серьезные трудности. Они доставляют немало хлопот и взрослым, если они не владеют этим приемом. Характерно, что задачи: «Я тебе мать, а ты мне не дочь», «У двух зрячих есть слепой брат, но у него нет братьев» и т.п. — нередко относят к головоломкам.

Какой же логический прием подведения под понятие требуется в подобных случаях? Схематически характер связей в данном случае следующий:



Если в ранее показанном случае отсутствие хоть одного признака означало непринадлежность предмета к данному понятию, то в данном случае это не так: если нет признака *B,* то мы не имеем права делать отрицательный вывод. Мы должны обратиться к признаку С. Так, в случае понятия «мать» отсутствие дочери не мешает быть матерью, для этого достаточно иметь сына.

Правило подведения под понятие с дизъюнктивной структурой признаков уже другое: «Предмет относится к данному понятию, если он обладает хотя бы одним признаком из числа указанных. Если же предмет не обладает ни одним из этих признаков, то он не относится к данному понятию. Если ни про один из признаков нет точных сведений (неизвестно, есть он или его нет), то мы не может сказать, относится или не относится этот предмет к данному понятию».

Знакомство с этим приемом можно начать с указанных простых житейских примеров, а потом уже перейти и к учебному материалу. Так, когда учащиеся изучают виды предложений, то ряд понятий имеет дизъюнктивную структуру признаков. Примером могут служить неполные предложения. Для отнесения предложения к этому понятию достаточно одного из двух признаков, соединенных союзом «или — или»: или нет подлежащего, или нет сказуемого. Таким образом, этот прием мышления необходим для успешного усвоения учебного материала и его формирование следует начинать уже в начальной школе.

Уже в начальной школе приступают к работе над определениями. Но до этого дети должны усвоить отношения между родовыми и видовыми понятиями. При этом особое внимание следует обратить на то, что видовое понятие обязательно обладает всеми свойствами родового, а родовое является следующей ступенью обобщения. При этом следует отметить, что в определение входят только необходимые и одновременно достаточные признаки.

Без понимания видо-родовых отношений учащиеся не смогут полноценно усвоить программный материал. Так, уже при обучении детей звуковому анализу учитель вводит целую систему

видо-родовых отношений: вначале вводится понятие о звуке, затем — о гласных и согласных звуках, а согласные, в свою очередь, делятся на мягкие и твердые. Характер этих отношений можно зафиксировать в виде трех цветных кружков, вписанных один в другой. Например, желтый круг означает все множество звуков, а красный круг внутри желтого — означает гласные звуки, зеленый круг на фоне желтого — согласные звуки, а мягкие и твердые согласные можно обозначить кругами разного цвета на фоне кругов, обозначающих согласные. В этом случае дети наглядно будут видеть, что мягкие (твердые) согласные — это звуки, являющиеся и согласными, и звуками.

Покажем, какие методические приемы могут быть использованы при работе с видо-родовыми отношениями.

Учительница вызывает нескольких мальчиков и просит назвать их свои имена. После этого учительница обращается к классу и спрашивает: «А кто скажет, как всех стоящих назвать общим словом?» Дети обычно легко находят это слово: «Мальчики».

На этапе внешнеречевых действий можно давать детям, например, такие задания: учитель называет разные конкретные цвета, формы, а ученики обобщают их и обозначают родовым именем: цвет, форма. А при выполнении заданий на выделение в предметах разных свойств учитель предлагает детям обозначить их одним словом (признаки, свойства).

Следующий важный момент заключается в том, чтобы показать детям, что родовое понятие всегда шире, чем любое видовое.

С этой целью детям предлагаются задания на «учет» товаров, регистрацию зверей в зоопарке и т. д. В процессе работы используются различного рода метки, которыми отмечаются объекты. Например, детям предлагается провести учет обуви в магазине. Дается карточка, где нарисовано восемь-девять пар разной обуви. Каждая пара обуви обозначается кружочком. Дети выкладывают на каждую пару обуви по кружочку. Когда они это сделали, учительница хвалит их, говорит: «Теперь мы можем собрать кружочки в конверт и будем знать, сколько у нас пар обуви в магазине. Но это не все. Нам надо еще знать, сколько пар детской обуви, а сколько взрослой (или: сколько пар светлой обуви и сколько темной и т. п.). Как теперь нам поступить?» Если дети привыкли уже работать с разными метками, то они сами предложат теперь использовать другие метки: одни — для детской обуви, другие — для взрослой. В случае необходимости это предложение вносит учитель. Можно использовать такой способ крепления: в первых метках сделать надрезы, куда и будут вставляться новые (видовые). Допустим, детская обувь помечается квадратиками, а взрослая — треугольниками. После вы-

полнения этого задания учитель предлагает все метки расположить в один ряд и задает вопрос: что же обозначают все выложенные метки. «Всю обувь в магазине». «Это сколько пар обуви в магазине». — «А что означают кружочки с квадратиками?» — «Детская обувь». «Столько детской обуви».

«А теперь, — говорит учитель, — я задам вам трудный вопрос. Чего больше в магазине: обуви или детской обуви?» Ответы могут быть разные. Некоторые дети ответят правильно. Но найдутся и такие, которые дадут ложные ответы.

Надо подвести детей к выводу: когда речь идет об обуви в магазине, то надо учитывать все метки. Учитель объединяет дугой все множество. Когда же речь идет о детской обуви, то учитывается только часть меток.

Дети с удовольствием составляют в игре «Учетную карту лесника», где надо разместить разных птиц или зверей. На заключительном этапе работы обязательно проделывается работа по сравнению объема родовых и видовых понятий. Учитель, в частности, может предложить детям определить, какие из названных предложений правильные, а какие нет. Например: «Ель — это дерево. Дерево — это ель»; «медведь — это лесной зверь. Лесной зверь — это медведь» и т. д. Каждый раз ученики должны объяснить, почему одно из предложений является неверным.

На заключительных этапах работы можно использовать и обычно применяемые в логике круги. Весь круг обозначает родовое понятие, а его части — видовые»

Понятия выступают перед учениками как элементы социального опыта. В них зафиксированы достижения предыдущих поколений., Учащиеся должны этот социальный опыт сделать своим индивидуальным опытом, элементами своего умственного развития. Л.С. Выготский впервые ввел в психологию деление понятий на научные и ненаучные — «житейские», при этом он имел в виду не содержание усваиваемых понятий, а путь их усвоения,

Ребенок застает сложившуюся в обществе систему понятий. Усвоение этой системы всегда происходит с помощью взрослых. До систематического обучения в школе взрослые не ведут специальной работы по формированию понятий у детей. Они обычно ограничиваются лишь указанием на то, верно или неверно ребенок отнес предмет к соответствующему понятию. Вследствие

этого ребенок усваивает понятия путем «проб и ошибок». При этом в одних случаях ориентировка фактически происходит по *несущественным* признакам, но в силу сочетания их в предметах с существенными в определенных пределах оказывается верной. В других — ориентировка происходит на существенные признаки, но они остаются *неосознанными*. Именно в этой неосознанности существенных признаков Л.С. Выготский и видел специфику так называемых житейских понятий.

Совсем другое дело, считал Л.С. Выготский, когда ребенок попадает в школу. Процесс обучения предполагает переход от стихийного хода деятельности ребенка к деятельности целенаправленной, организованной. Понятия, которые формируются у ребенка в школе, характеризуются тем, что их усвоение начинается с осознавания существенных признаков понятия, что достигается введением определения.

Именно в этой осознанности существенных признаков Л.С. Выготский и видел специфику научных понятий.

Исследования, проведенные впоследствии Н.А. Менчинской, показали, что предположение Л.С. Выготского не подтверждается. Большинство учащихся безошибочно воспроизводят определение понятия, т.е. обнаруживают знание его существенных признаков, но при встрече с реальными объектами опираются на случайные признаки, установленные в непосредственном опыте. И только постепенно, через ряд переходных этапов, в результате своей собственной практики учащиеся научаются ориентироваться на существенные признаки предметов.

Таким образом, словесное знание определения понятия не меняет по существу хода процесса усвоения этого понятия, что убедительно доказывает невозможность передачи понятия в готовом виде. Ребенок может получить его лишь в результате своей собственной деятельности, направленной не на слова, а на те предметы, понятие о которых мы хотим у него сформировать.

Знание существенных признаков понятия может изменить ход и характер познавательной деятельности только в том случае, когда эти признаки войдут в нее в качестве ориентиров, т.е. будут реально участвовать в процессе решения задач, поставленных перед ребенком. Поскольку при обычной организации учебного процесса это не обеспечивается, то со стороны познавательной деятельности учащихся усвоение житейских и научных понятий у значительной части обучаемых идет весьма сходным путем.

В школе учащийся не знакомится с логической структурой определений: он просто заучивает огромное число различных пон-

кретных определений. И если ученик что-то забывает в определении, то не может путем логического рассуждения восстановить забытое, так как не знает структуры определений, не владеет правилами их построения.

Даже в старших классах учащиеся теряются, когда перед ними встает задача по оценке предложенных определений. Например, многие учащиеся указали как верное такое определение параллелограмма: «Параллелограммом называется четырехугольник, две противоположные стороны которого параллельны». Это определение ошибочное, так как указанные в нем признаки не позволяют отличить параллелограмм от трапеции. Аналогично определение квадрата как геометрической фигуры, все стороны и все углы которой равны между собой, многие учащиеся признали правильным, что неверно. Их не смутило то, что квадрат определяется не через ближайший род (прямоугольник), а через весьма отдаленное понятие — геометрическая фигура.

Становление понятий — это процесс формирования не только особого образа мира, но и определенной системы действий. Действия выступают как ведущее звено, как средство формирования понятий. Без них понятие не может быть ни усвоено, ни применено в дальнейшем к решению задач. Деятельностная теория усвоения позволяет управлять процессом усвоения понятий, формировать их с заданными качествами.

Достигается это через выполнение следующей системы условий.

Первое условие. **Наличие адекватного действия:** оно должно быть направлено на существенные свойства.

Второе условие. **Знание состава используемого действия.** Так, действие распознавания включает: а) актуализацию системы необходимых и достаточных свойств понятия; б) проверку каждого из них в предлагаемых объектах; в) оценку полученных результатов с помощью одного из логических правил распознавания (для понятий с конъюнктивной и понятий с дизъюнктивной системой признаков).

Третье условие. **Представленность всех элементов действия во внешней, материальной (или материализованной) форме.** Применительно к действию подведения под понятие это выглядит следующим образом. Система необходимых и достаточных признаков понятия выписывается на карточку. Учащимся разъясняют, что плюс означает наличие соответствующего признака, минус — отсутствие, знак вопроса — «неизвестно» (невозможность дать определенный ответ). Плюс после вертикальной черты означает, что определяемый предмет подходит под данное понятие, знак минус — не подходит, знак вопроса —

неизвестно, подходит или нет. Алгоритм распознавания выписывается также на карточку.

Четвертое условие — поэтапное формирование введенного действия. На этапе предварительного знакомства с действием учащемуся раскрывают назначение действия подведения под понятие, важность проверки всей системы необходимых и достаточных признаков, возможность получения разных результатов, все это поясняя на конкретных случаях в материализованной форме. После этого учащемуся предлагается самому выполнить действие (это уже *материализованный этап).* Учащиеся, используя ориентиры (признаки, правила) в материальной или материализованной форме, устанавливают наличие необходимой системы признаков у предметов, задаваемых непосредственно или в виде моделей и чертежей. Результаты выполнения каждой операции фиксируются с помощью тех же условных знаков («+», «–», «?»)на заранее заготовленных схемах.

Пятое условие — наличие пооперационного контроля при усвоении новых форм действия. Контроль лишь по конечному продукту действия не позволяет следить за содержанием и формой выполняемой учащимися деятельности. Пооперационный контроль обеспечивает знание и того, и другого. При формировании понятий с помощью действия подведения под понятие в качестве операций выступает проверка каждого признака, сравнение с логическим правилом и т.д.

Естественно, что перед формированием действия подведения под понятие необходимо установить исходный уровень познавательной деятельности учащихся и произвести формирование необходимых предварительных знаний и действий.

После выполнения пяти-восьми заданий с реальными предметами или моделями учащиеся без всякого заучивания запоминают и признаки понятия, и правило действия. Затем действие переводится во внешнеречевую форму, когда задания даются в письменном виде, а признаки понятий, правило и предписание называются или записываются учащимися по памяти. На этом этапе учащиеся могут работать парами, поочередно выступая то в роли исполнителя, то в роли контролера.

В том случае, когда действие легко и верно выполняется во внешнеречевой форме, его можно перевести во внутреннюю форму. Задание дается в письменном виде, а воспроизведение признаков, их проверку, сравнение полученных результатов с правилом учащийся совершает про себя. Учащийся все еще получает указания типа «назови про себя первый признак», «проверь, есть ли он» и т.д. Вначале контролируется правильность каждой операции и конечного ответа. Постепенно контроль осуще-

ствляется лишь по конечному результату и производится по мере необходимости.

Если действие выполняется правильно, то его переводят на умственный этап: учащийся сам и выполняет, и контролирует действие. В программе обучения на этом этапе предусматривается контроль со стороны обучающего только за конечным продуктом действия; обучаемый получает обратную связь при наличии затруднений или неуверенности в правильности результата. Процесс выполнения теперь скрыт, действие стало полностью умственным, идеальным, но содержание его известно обучающему, так как он сам его строил и сам преобразовал из действия внешнего, материального.

Для обобщения логической части действия распознавания даются для анализа все основные случаи, предусмотренные логическим правилом подведения под понятие, т. е. задания с положительным, отрицательным и неопределенным ответами. Можно включать также задания с избыточными условиями. Задачи с избыточными, неопределенными условиями дают возможность научить учащихся не только обнаруживать те или иные признаки в предметах, но и устанавливать *достаточность* их для решения стоящей задачи.

На всех этапах дается лишь такое число заданий, которое обеспечивает усвоение действия в данной форме. Задерживать действие на переходных формах нельзя, так как это приведет к автоматизации его в данной форме, что препятствует переводу действия в новую, более позднюю форму.

Итак, постепенно, переходя от материальных действий к перцептивным, затем речевым, ребенок овладевает умением абстрагировать заданную систему свойств, выделять их из всего множества свойств предмета. Другими словами, у ребенка постепенно формируется определенный образ предметов данного класса. В конце усвоения ученик уже как бы непосредственно видит, относится или не относится предъявленный предмет к данному классу. Теперь ребенку не надо после ловательно проверять наличие существенных признаков: он их видит одновременно. Это говорит о том, что у ученика уже сформировалось понятие как целостный образ предметов данного класса. Как видим, понятие действительно нельзя дать в готовом виде, оно может быть построено только самим учеником путем выполнения определенной системы действий с предметами, относящимися к данному понятию. Роль учителя состоит в том, что он помогает ученику сформировать этот образ с содержанием, отражающим существенные свойства предметов данного класса. Итак, понятие — это продукт действий, выполняемых учени-

ком с предметами данного класса. Если учесть сказанное, то станет понятно, почему *заучивание определений не ведет к формированию понятий.*

Следующий логический прием, который широко используется в процессе обучения и без которого невозможно полноценное мышление человека, — *прием выведения следствий с соблюдением требований закона контрапозиции.* В чем состоит этот закон? Этот закон нам указывает, когда мы имеем право делать вывод, а когда не имеем.

Для удобства работы изобразим сущность закона контрапозиции схематически.

1. Если *А,* то В
Дано *А*
Вывод: *В.*

2. Если *А,* то *В*
Дано не В
Вывод: не *А.*

3. Если *А,* то *В*
Дано не *А*
Вывод сделать нельзя.

4. Если А, то *В*
Дано В
Вывод сделать нельзя.

Этот прием, как и предыдущие, также обычно не выступает в школе в качестве предмета специального усвоения. В силу этого далеко не все учащиеся даже старших классов понимают, что одно и то же следствие может быть связано с разными основаниями, и поэтому от наличия следствия нельзя переходить к утверждению наличия основания. Так, учащиеся правильно указывают, что если углы смежные, то их сумма равна 180°. Но нельзя утверждать, как это делают некоторые ученики, обратное: если сумма углов равна 180°, то они являются смежными (прямые вертикальные углы равны в сумме 180°, но они не являются смежными). Одно и то же следствие (сумма углов 180°) имеет разные основания.

Умение правильно делать выводы надо формировать с первого класса. Для этого учитель может использовать такие, например, задания: «Ребята, вы хорошо знаете, что зимой березки стоят без листьев. Если вы увидели березку без листьев, можете вы сказать, что на улице зима?» Или: «Мы знаем, что если идет дождь, то тротуары сырые. Представьте себе, что вы утром вышли из дома и увидели на тротуаре лужицы. Можно ли утверждать, что был дождь?» Учащиеся обычно дают разные ответы. Их следует проанализировать и объяснить: почему они верные или неверные.

Необходимо постепенно подвести школьников к обобщенному выражению закона контрапозиции и дать его схематическую запись. При этом важно показать ученикам, что форма «если, то» не всегда есть связь основание-следствие, она может быть

условной связью: например: «Если я закончу работу пораньше, то прочитаю эту книгу». Наличие времени не есть причина, по которой человек читает книгу: это лишь условие, при котором он совершит это действие, имеющее свою причину. В тех случаях, когда «если, то» отражает объективную, закономерную связь явлений, следствие обязательно будет иметь место. В самом деле, если четырехугольник является ромбом, то его диагонали всегда перпендикулярны. В случае условной связи такого обязательного следования нет. В приведенном примере человек может закончить работу тогда, когда намечал, и все-таки книгу не прочитать.

Очень важным приемом логического мышления, используемым в процессе всего школьного обучения, является также прием классификации. Часто этот логический прием оказывается не сформирован даже у людей с высшим образованием.

В состав этого приема входят такие действия, как *выбор критерия для классификации; деление по этому критерию всего множества объектов, входящих в объем данного понятия; построение иерархической классификационной системы.*

Естественно, что формирование этого приема должно происходить постепенно, на материале разных учебных предметов.

Не останавливаясь на других приемах логического мышления, укажем, что все рассмотренные нами необходимы для полноценного усвоения изучаемых в школе предметов: действия, стоящие за этими приемами, и будут служить средством усвоения различных предметных знаний. Именно поэтому задача формирования логического мышления ставится перед всеми учителями, при изучении всех предметов. Однако такая общая постановка задачи явно недостаточна. *Логическое мышление нельзя формировать с любого приема: они связаны между собой внутренней логикой, поэтому могут быть сформированы только в определенной последовательности.*

В большинстве случаев приемы логического мышления оказываются не усвоенными значительным числом школьников не только в начальных классах, но и в старших. Объясняется это тем, что в процессе обучения учителя не делают их предметом специального усвоения, не раскрывают перед учащимися их структуру, не формируют тех логических понятий, которые необходимы для понимания и правильного выполнения логических приемов мышления.

Вывод, который вытекает из всего вышесказанного, заключается в том, что уже **в начальной школе при построении содержания обучения необходимо предусмотреть всю систему логических приемов мышления, необходимых для работы с** пла-

нируемыми предметными знаниями, для **решения задач, предусмотренных целями обучения.**

Хотя логические приемы формируются и используются на каком-то конкретном предметном материале, в то же время они не зависят от этого материала, носят общий, универсальный характер. В силу этого логические приемы, будучи усвоены при изучении одного учебного материала, могут в дальнейшем широко применяться при усвоении других учебных предметов как готовые познавательные средства.

Следовательно, при отборе логических приемов, которые должны быть усвоены при изучении какого-то предмета, следует учитывать межпредметные связи. Если какие-то логические приемы мышления были сформированы ранее — при изучении предыдущих предметов, то при усвоении данного предмета нет необходимости формировать их заново. Эти приемы просто используются для усвоения данных знаний. Предметом специального усвоения должны быть только такие логические приемы, с которыми учащиеся встречаются впервые.

6.6. Психологические умения

Как часто учитель обращаясь к детям, предлагает им послушать, посмотреть, запомнить, быть внимательным. Если ученики овладели всеми этими умениями, то от учителя ничего больше и не требуется, кроме как активно использовать возможности детей. А если учащиеся не обладают этими умениями? Ведь люди не рождаются с ними. Чтобы увидеть, писал И.М. Сеченов, надо уметь смотреть; чтобы услышать — надо уметь слушать. К сожалению, учителя, как правило, не заботятся о формировании этих необходимых умений.

Например, подавляющее большинство школьников при подготовке домашних заданий использует чисто механическое запоминание: многократное чтение и почти дословное пересказывание. Хорошо известно, как непродуктивны эти приемы запоминания. Иногда через день-два ребенок уже ничего не помнит из того, что так бойко рассказывал на уроке. И виноват в этом учитель, который не научил рациональным приемам запоминания. Выход у ученика только один: пользоваться тем, чем располагает. Именно поэтому так распространена «зубрежка». Это малоэффективное средство обладает в то же время одним большим преимуществом: оно универсально, может быть использовано при запоминании любого материала. Как ни странно, но к механическому запоминанию прибегают не только младшие школьники, но и старшеклассники и даже студенты. Больше

того, немало еще учителей, которые не только не борются с этим нерациональным способом запоминания, а, наоборот, считают, что его надо укреплять.

Нет необходимости доказывать, что приемы осмысленного запоминания нужны не только в учебной деятельности, но и во многих других ее видах, выполняемых человеком на протяжении жизни.

Другим важным умением, необходимым для любой деятельности, является *умение быть внимательным.*

Особенность большинства рекомендаций заключается в том, что в них предлагается воздействовать на внимание косвенным путем. Одни считают, что надо воспитывать в ребенке убежденность, сознательное отношение к знаниям, волю, твердость характера и т. д. Это означает, что воспитание внимания должно идти через организацию всей системы обучения и воспитания школьника. Для первоначальной организации внимания на уроке подчеркивается важность доступности изложения материала, его наглядности и т.д.

В 70-х годах прошлого столетия П.Я. Гальпериным было установлено, что **внимание выполняет контрольную функцию, и** его воспитание надо начинать с обучения учащихся контролю. **Внешний контроль, превращенный в контроль внутренний, автоматизированный, и есть внимание. И** теперь можно дать учителю конкретную методику, как работать с учащимися, у которых внимание не сформировалось в их прошлом опыте.

6.7. Специфические приемы познавательной деятельности

Полноценное усвоение знаний предполагает также формирование таких познавательных действий, которые составляют специфические приемы, характерные для той или иной области знаний. Своеобразие этих приемов состоит в том, что их формирование возможно только на определенном предметном материале. Так, нельзя, например, сформировать приемы математического мышления, минуя математические знания; нельзя сформировать лингвистическое мышление без работы над языковым материалом.

Эти приемы познавательной деятельности, отражая специфические особенности данной научной области, менее универсальны, не могут быть перенесены на любой другой предмет. Так, например, человек, великолепно владеющий специфическими приемами мышления в области математики, может не справиться с историческими задачами, и наоборот. Когда говорят про чело-

века, что у него, допустим, технический склад ума, это и означает, что он овладел основной системой специфических приемов мышления в данной области. Однако и специфические виды познавательной деятельности нередко могут быть использованы в целом ряде предметов.

Примером может служить обобщенный прием получения графических изображений. Анализ частных видов проекционных изображений, изучаемых в школьных курсах геометрии, черчения, географии, рисования и соответствующих им частных видов деятельности, позволил выделить следующее инвариантное содержание умения по получению проекционных изображений:

а) установление способа проецирования;
б) определение способа изображения базисной конфигурации по условию задачи;
в) выбор базисной конфигурации;
г) анализ формы оригинала;
д) изображение элементов, выделенных в результате анализа формы оригинала и принадлежащих одной плоскости, с опорой на свойства проекций;
е) сравнение оригинала с его изображением.

Каждый конкретный способ изображения проекций в указанных предметах представляет собой лишь вариант данного. В силу этого формирование приведенного вида деятельности на материале геометрии обеспечивает учащимся самостоятельное решение задач на получение проекционных изображений в черчении, географии, рисовании. Это означает, что межпредметные связи должны реализовываться по линии не только общих, но и специфических видов деятельности. Что касается планирования работы по каждому отдельному предмету, то учителю необходимо заранее определить последовательность введения в учебный процесс не только знаний, но и специфических приемов познавательной деятельности.

Каждый раз, когда учитель знакомит детей с новой предметной областью, он должен задуматься над теми специфическими приемами мышления, которые характерны для данной области, и постараться сформировать их у обучаемых. Например, если учащиеся не овладели приемами математического мышления, то они, изучив весь курс математики, так и не научаются думать математически. А это означает, что математика изучена формально, что учащиеся не поняли ее специфических особенностей. Часто ученики выполняют арифметические действия успешно, но их математического смысла не понимают. Правильно производя сложение и вычитание, они не понимают принципов, лежащих в основе системы счисления и в основе выполняемых

ими действий. Для того чтобы производить арифметические действия, надо прежде всего понять принципы построения системы счисления, в частности, зависимость величины числа от его места в разрядной сетке.

Следующее, что должны усвоить учащиеся: сравнивать, складывать, вычитать можно только измеренное одной и той же мерой.

Формирование уже самых начальных знаний должно быть организовано так, чтобы это было одновременно и формированием мышления, определенных умственных способностей учащихся.

Трудности в решении арифметических задач часто лежат за пределами арифметики как таковой. Главным условием, обеспечивающим успешное решение арифметических задач, является понимание учениками той ситуации, которая описана в задаче. Отсюда следует, что при изучении арифметических задач необходимо формировать приемы анализа таких ситуаций, которые являются не арифметическими, а физическими, экономическими и т.д.

Аналогичное положение и с другими предметами. Так, успешное овладение русским языком также невозможно без овладения специфическими языковыми приемами мышления. Нередко учащиеся, изучая части речи, члены предложения, не понимают их языковой сущности, а ориентируются на их место в предложении или учитывают лишь формальные признаки. В частности, учащиеся не всегда понимают суть главных членов предложений, не умеют их узнавать в несколько непривычных для них предложениях. Попробуйте дать ученикам средних и даже старших классов предложения типа: «Ужин только что подали», «Басни Крылова читали все», «Листовки разносит ветром по городу». Многие ученики назовут подлежащим прямое дополнение.

Язык, как и математику, можно изучать по существу, т.е. с пониманием его специфических особенностей, с умением опираться на них, пользоваться ими. Но это будет только в том случае, когда учитель формирует необходимые приемы языкового мышления. Если же об этом должной заботы не проявляется, то язык изучается формально, без понимания сути, а поэтому и не вызывает интереса у учащихся.

Планируя изучение нового предметного материала, учителю прежде всего необходимо определить логические и специфические виды познавательной деятельности, в которых должны функционировать эти знания. В одних случаях это познавательные действия, которые уже усвоены учащимися, но теперь они будут использоваться на новом материале, их границы примене-

ния расширятся. В других случаях учитель научит школьников использовать новые действия.

Конкретная программа видов деятельности по каждому предмету определяется целями его изучения. Цели же изучения необходимо формулировать не в терминах «прочно знать», «творчески использовать» и других общих словах, а на языке задач, понимаемых в широком смысле этого слова. Разумеется, при изучении каждого предмета может быть такой материал, который надо просто запомнить. Задача здесь состоит только в том, чтобы уметь вовремя вспомнить, воспроизвести этот материал. Но такого рода цели не являются типичными.

Прежде чем требовать от учеников пересказа того или иного параграфа учебника, спросите себя: а зачем? Не лучше ли научить детей как-то пользоваться этим материалом, решать с его помощью различные познавательные задачи. И начните с определения этих задач.

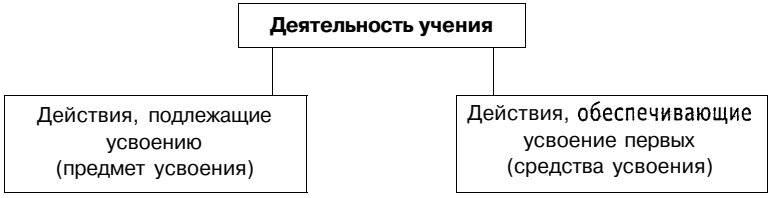
6.8. Умение учиться

Главное лицо в учебном процессе — ученик. Усилия учителя направлены на то, чтобы он учился. Для этого необходимо, чтобы ученик хотел учиться и мог это делать. Первоклассник идет в школу с большим желанием учиться, но без умения это делать. Если не научить ребенка учиться, то с первых же шагов школьной жизни он встретится с трудностями, неудачами, которые постепенно угасят и его желание учиться.

Из чего же состоит это умение? Оно включает в себя действия трех видов: психологические, логические, специфические, которые были рассмотрены выше. Эти действия вначале входят в деятельность учения как предмет усвоения, их ученик должен усвоить. После усвоения их, когда они уже войдут в состав познавательной деятельности учащегося, эти действия могут использоваться как средства усвоения новых действий, войти в состав умения учиться.

Таким образом, в деятельности учения одно и то же действие может занимать разное место: вначале быть предметом усвоения, а потом — его средством. И каждый раз, когда ученик усваивает новые действия, он должен располагать средствами их усвоения — уметь усвоить. Другими словами, деятельность учения состоит из двух составляющих: ученик должен выполнять усваиваемое действие и действия, которые обеспечивают усвоение первого с заданными свойствами. Вся совокупность действий, необходимых для успешного усвоения новых, и составляет умение учиться этим новым действиям. Это и есть вторая

составляющая деятельности учения. Графически это можно изобразить так:



Если мы не обеспечили умения учиться, то процесс усвоения новых действий не будет протекать успешно, как бы ни старались его организовать. Это означает, что, прежде чем приступать к обучению новому действию, необходимо проверить, располагают ли учащиеся умением научиться этому действию.

Другими словами, для успешного протекания процесса усвоения ученик должен иметь соответствующий исходный уровень своей познавательной деятельности. Этот исходный уровень должен проверяться: а) со стороны наличия действий, на которые опирается новое; б) со стороны умения учиться, т. е. наличия действий, которые необходимы для понимания нового, для того, чтобы перейти от внешней, материальной формы его выполнения к выполнению во внутренней, умственной форме.

1. Действия, составляющие умение учиться, необходимо усвоить так же, как любые другие действия. Это означает, что все действия, входящие в умение учиться (вторая группа действий), ранее были предметами усвоения (входили в первую группу действий).

2. Действия, составляющие умение учиться, не являются уникальными, пригодными только для учения. Они могут входить в состав других видов человеческой деятельности.

Следовательно, умение учиться состоит из разного вида познавательных действий, направленных на получение новых знаний, новых операциональных систем. Эти действия объединяются в умение учиться по выполняемой ими функции: они являются познавательными средствами.

В умение учиться входят действия как *общие,* так и *специфические.* Выделяют в общих видах действий две группы: *психологические* и *действия, составляющие приемы логического мышления.*

Но общие виды деятельности этим не исчерпываются. К числу общих относятся и такие действия, как *планирование, контроль, оценивание, корректирование своей деятельности.* Все эти действия входят и в умение учиться. Учащиеся должны,

выполняя новое действие, контролировать ход выполнения, опираясь на данный им образец. Контроль неизбежно требует оценивания — насколько правильно выполняется действие. В случае обнаружения отклонения, ошибки, учащийся должен уметь скорректировать выполнение действия.

В умение учиться обязательно входят знаково-символические действия: *моделирование, кодирование, декодирование.* Эта группа действий является общей, так как необходима при усвоении любого учебного предмета. Но в то же время каждый предмет имеет свою систему знаковых средств, которые ученик должен уметь использовать в процессе усвоения.

Указанные группы общих действий важны для усвоения любых знаний и умений. Специфические действия — для усвоения только каких-то определенных.

Учитель, приступая к изучению любого предмета, любой темы, должен быть уверен, что учащиеся владеют всеми необходимыми познавательными средствами для усвоения этого предмета. Если не владеют — необходимо сформировать недостающие действия или в ходе работы с предметным материалом, или до этого.

6.9. Младшие школьники. «Группы риска»

Среди детей начальной школы, вызывающих проблемы, трудности, повышенное внимание педагогов, часто оказываются даже не дети с задержкой умственного и психического развития, а шумные, беспокойные, гиперактивные дети.

Гиперактивность

Одной из специфичных черт является чрезмерная активность ребенка, излишняя подвижность, суетливость, невозможность длительного сосредоточения внимания на чем-либо.

В последнее время специалистами показано, что **гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений, отмечаемых у таких детей.** Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как «синдромы дефицита внимания» (Н.Я. Заваденко, Т.Ю. Успенская).

Синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек.

Поступление в школу создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учебная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой функции. Именно поэтому дети с признаками синдрома дефицита внимания не в состоянии удовлетворительно справляться с требованиями школы.

Низкая успеваемость — типичное явление для гиперактивных детей. Она обусловлена особенностями их поведения, которое не соответствует возрастной норме и является серьезным препятствием для полноценного включения ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим детям сложно справляться с заданиями, так как они испытывают трудности в организации и завершении работы, быстро выключаются из процесса выполнения задания. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у сверстников. Их письменные работы выглядят неряшливо и характеризуются ошибками, которые являются результатом невнимательности, невыполнения указаний учителя или угадывания. При этом дети не склонны прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых.

Нарушения поведения гиперактивных детей влияют не только на школьную успеваемость, но и во многом определяют характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверстниками, устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Среди детей они являются источником постоянных конфликтов и быстро становятся отверженными.

Большинству таких детей свойственна низкая самооценка. У них нередко отмечаются деструктивное поведение, агрессивность, упрямство, лживость, склонность к воровству и другие формы асоциального поведения.

Причины гиперактивности многообразны:

— органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекция и пр.);
— перинатальная патология (осложнения во время беременности матери, асфиксия новорожденного);
— генетический фактор (ряд данных свидетельствует о том, что синдром дефицита внимания может носить семейный характер);
— особенности нейрофизиологии и нейроанатомии (дисфункция активирующих систем ЦНС);
— пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);
— социальные факторы (последовательность и систематичность воспитательных воздействий и пр.).

Важное место в преодолении синдрома дефицита внимания принадлежит медикаментозной терапии. Поэтому необходимо убедиться в том, что такой ребенок находится под наблюдением врача.

Для организации занятий с гиперактивными детьми психолог может использовать специально разработанные коррекционно-развивающие программы «Психогигиена детей и подростков», 1985.

В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям и педагогам необходимо избегать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности — с одной стороны, а с другой — постановки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жесткостью и наказаниями.

Существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от педагога и родителей больших усилий и огромного терпения.

При работе с гиперактивными детьми целесообразно соблюдать следующие рекомендации:

1. В своих отношениях с ребенком придерживайтесь «позитивной модели». Хвалите его в каждом случае, когда он этого заслужил, подчеркивайте успехи. Это поможет укрепить уверенность ребенка в собственных силах.
2. Избегайте повторений слов «нет» и «нельзя».
3. Говорите сдержанно, спокойно и мягко.
4. Давайте ребенку только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он мог его завершить.
5. Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию.
6. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (например, раскрашивание, чтение).
7. Во время игр ограничивайте ребенка лишь одним партнером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей.
8. Оберегайте ребенка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности.
9. Давайте ребенку возможность расходовать избыточную энергию. Полезна ежедневная физическая активность на свежем воздухе: длительные прогулки, бег, спортивные занятия.

Учителям рекомендуется:

— работу с гиперактивным ребенком строить индивидуально, при этом основное внимание уделять отвлекаемости и слабой организации деятельности;

— по возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка с синдромом дефицита внимания и поощрять его хорошее поведение;
— во время уроков ограничивать до минимума отвлекающие факторы. Этому может способствовать, в частности, оптимальный выбор места за партой для гиперактивного ребенка — в центре класса напротив доски;
— предоставлять ребенку возможность быстро обращаться за помощью к учителю в случаях затруднения;
— учебные занятия строить по четко распланированному, стереотипному распорядку;
— научить гиперактивного ученика пользоваться специальным дневником или календарем;
— задания, предлагаемые на уроке, писать на доске;
— на определенный отрезок времени давать только одно задание;
— дозировать ученику выполнение большого задания, предлагать его в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы;
— во время учебного дня предусматривать возможности для двигательной «разрядки»: занятия физическим трудом, спортивные упражнения.

Гиперактивные дети — «очень трудные дети, которые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учителей» (М. Раттер). В отношении дальнейшего развития таких детей нет однозначного прогноза. У многих серьезные проблемы могут сохраниться и в подростковом возрасте. Поэтому с первых дней пребывания такого ребенка в школе необходимо наладить совместную работу педагога с родителями и психологом.

Леворукость

В начальной школе особого внимания требуют дети с леворукостью. *Леворукость — очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.*

Асимметрия рук, т. е. доминирование правой или левой руки, или невыраженное предпочтение какой-либо из рук (амбидекстрия), обусловлена особенностями функциональной асимметрии полушарий головного мозга. У правшей доминирующим, как правило, является левое полушарие, специализирующееся на переработке вербальной информации (у 95% правшей центр речи расположен в левом полушарии).

У левшей же распределение основных функций между полушариями более сложно и не является просто зеркальным отражением асимметрии мозга, обнаруживаемой у правшей. Многочисленные исследования показывают, что функциональная асимметрия у левшей менее выражена, в частности, центры речи могут быть расположены как в левом, так одновременно и в правом полушарии, а зрительно-пространственные функции, выполняемые обычно правым полушарием, могут контролироваться также и левым. Таким образом, у левшей отмечается менее четкая специализация в работе полушарий головного мозга.

Обнаружены специфические особенности познавательной деятельности у левшей, к числу которых относятся: аналитический способ переработки информации, поэлементная (по частям) работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; сниженные возможности выполнения зрительно-пространственных заданий.

До недавнего времени леворукость представляла серьезную педагогическую проблему. Считалось необходимым систематически переучивать леворуких детей, но сейчас ясно, что это во многих случаях не целесообразно.

Определение ведущей руки ребенка необходимо для того, чтобы полнее использовать его природные особенности и снизить вероятность осложнений, возникающих у леворуких детей при переходе к систематическому школьному обучению. Вопрос о переучивании левши может быть поставлен только до начала обучения письму и **в каждом конкретном случае должен решаться строго индивидуально** с учетом индивидуальных физиологических и психологических особенностей, адаптационных возможностей организма и личных установок ребенка. При этом следует учитывать результаты диагностики всех латеральных признаков, сопутствующих леворукости: доминантность глаза, уха, нижней конечности.

В деятельности леворукого ребенка (а также переученного левши) особенности организации его познавательной сферы могут иметь следующие проявления:

1. Сниженная способность зрительно-двигательных координаций: дети плохо справляются с задачами на срисовывание графических изображений, особенно их последовательности; с трудом удерживают строчку при письме, чтении; как правило, имеют плохой почерк.

2. Недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти, трудности при анализе пространственных соотношений: у левшей часто отмечается искажение формы и пропорции фигур при графическом изображении; зеркальность письма; пропуск и

перестановка букв при письме; оптические ошибки, смешение на письме близких по конфигурации букв (т-п, м-л, н-к, и-н); ошибки при определении правой и левой сторон, при определении расположения предметов в пространстве (под-над, на-за и т.п.).

3. Особая стратегия переработки информации, аналитический стиль познания: для левшей характерна поэлементная работа с материалом, раскладывание его «по полочкам», на основании такого подробного анализа строится целостное представление об объекте деятельности. Этим во многом объясняется медлительность леворуких детей, так как для полного восприятия или понимания им необходима более длительная поэтапная проработка материала (Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова).

4. Слабость внимания, трудности переключения и концентрации.

5. Речевые нарушения: ошибки звукобуквенного анализа. Перечисленные особенности самым непосредственным образом влияют на успешность овладения учебными навыками, прежде всего письмом (в меньшей степени — чтением), в усвоении которого у леворуких детей отмечаются наибольшие сложности.

Одной из наиболее важных особенностей леворуких детей является их эмоциональная чувствительность, повышенная ранимость, тревожность, обидчивость, раздражительность, а также сниженная работоспособность и повышенная утомляемость. Это является следствием не только специфики межполушарной асимметрии, но и попыток переучивания. Примерно у 20% леворуких детей в анамнезе отмечаются осложнения в процессе беременности и родов, родовые травмы (по некоторым данным, родовая травма может выступать одной из причин леворукости, когда функции поврежденного левого полушария, более подверженного влиянию неблагоприятных условий, частично принимает на себя правое полушарие).

Повышенная эмоциональность леворуких детей является фактором, существенно осложняющим адаптацию к школе. У левшей вхождение в школьную жизнь происходит значительно медленнее и более болезненно, чем у большинства сверстников. Поэтому леворукие первоклассники требуют пристального внимания со стороны учителей, родителей и школьных психологов.

На протяжении 1-го класса (а возможно, и более продолжительное время) леворукие школьники могут нуждаться в проведении комплекса специальных занятий, направленных на развитие:

— зрительно-моторной координации;
— точности пространственного восприятия;
— зрительной памяти;

— наглядно-образного мышления;
— способности к целостной переработке информации;
— моторики;
— фонематического слуха;
— речи.

Постановка техники письма у левшей специфична: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо. При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен (леворукие дети чаще выполняют овалы слева направо и сверху вниз; их письмо имеет больше обрывов, менее связно, буквы соединяются короткими прямыми линиями). Требовать от левши безотрывного письма противопоказано. В классе леворуких детей рекомендуется сажать у окна, слева за партой. В таком положении ребенок не мешает соседу, и его рабочее место имеет достаточную освещенность.

Парта ребенка должна быть размещена таким образом, чтобы информационное поле совмещалось с ведущим глазом. Так, если ведущим является левый глаз, то классная доска, рабочее место учителя должны находиться в левом зрительном поле учащегося (Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова).

Современные школьные программы, ориентированные прежде всего на развитие логико-знаковых, т.е. левополушарных компонентов мышления, не дают возможности реализовать потенциал леворукого ребенка, имеющего правополушарную ориентацию. Между тем специальные исследования свидетельствуют об относительно более высоком творческом потенциале левшей, который обнаруживается при проблемном обучении и приобщении к художественному творчеству.

Детисэмоциональныминарушениями

Педагог должен оказывать повышенное внимание тем детям, которые оказываются часто или систематически в ситуации неуспеха в учебной деятельности. Если ребенок часто находится в школе в ситуации неуспеха, то его реакция на неуспех носит, как правило, неадекватный характер: он или отвергает свой неуспех, или ищет причины во внешних обстоятельствах, но ни в коем случае не в себе. Для школьника эти реакции носят защитный характер, он не желает допустить в сознание что-либо, способное поколебать его самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость как одна из форм аффективного поведения возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что несправедливы окружающие —

учитель, поставивший низкую оценку, родители, наказавшие его ни за что, одноклассники, подшучивающие над ним, и т.д.

Педагоги порой не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными.

Условно можно выделить три наиболее выраженные группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребенка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выделяя данную группу, обращают внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если они страдают — их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они стесняются громко и явно выражать свои эмоции, тихо переживают свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Порой эмоциональный стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для них являются непосильными. Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной дидактогений, т.е. негативных психических состояний учащегося, вызванного неправильным отношением учителя: школьных фобий, когда ребенок боится идти в школу, отвечать у доски и т.п.

К основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения младших школьников, относятся: 1) природные особенности (например, тип темперамента: холерики часто повышенно возбуждены, агрессивны, меланхолики плаксивы, ранимы, застенчивы); 2) социальные факторы:

— тип семейного воспитания (непринятие ребенка, тревожно-мнительное воспитание, гиперсоциальное воспитание, эгоцентрическое воспитание);
— отношение учителя;
— влияние школьного психолога.

Различные формы игровой терапии, имаготерапии (терапии образами), сказкотерапии, арттерапии (прорисовывание своих чувств), прослушивание музыки, внимание и понимание ребенка, доброжелательное общение с ним, помощь в учебе — способны помочь решить эмоциональные проблемы младших школьников.

Чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно требовать, чтобы ребенок не переживал того, что он переживает. Как правило, бурные аффективные реакции — это результат длительного зажима эмоций.

В заключение можно отметить, что не существует плохих или хороших эмоций, и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способам социализации.

6.10. Психологическая служба в школе

В настоящее время уже никому не придет в голову полемизировать на тему: «Нужна или не нужна психологическая служба школы?». Вопрос этот закономерно переведен в иную плоскость, где обсуждается, как конкретно организовать деятельность психологической службы, максимально ее оптимизировав.

Для того чтобы результаты деятельности психологической службы соответствовали практическим потребностям и чтобы ее деятельность ещественно повышала эффективность школы как педагогической системы, необходимо поставить психологическую службу на системную основу, адекватную реальным условиям педагогического процесса.

Чтобы организация психологической службы школы носила системный характер, должны учитываться следующие принципы:

1) *принцип системного целеполагания* состоит в рассмотрении психологической службы школы как подсистемы более общей системы «школа». Системообразующим компонентом является здесь цель или результат (как степень достижения цели). Для системы «школа» такой целью (и результатом) является развитие личности учащегося. Отдельные подсистемы школы, в том числе и психологическая служба, могут иметь свои специфические цели, конкретизирующие общее направление, трансформируя его в специальные задачи (психологические, педагогические, методические и т.д.);

2) *принцип целостности* предполагает, что психологическая служба должна быть ориентирована на учебное заведение как на целое, как на систему. Это означает, что психологическая служба должна охватить своим вниманием большинство учащихся, по нашим оценкам — не менее 70%;
3) *принцип профессионально-педагогической активности* состоит в утверждении активной роли педагога в структуре психологической службы школы. При этом на педагога возлагается проведение индивидуальной психолого-педагогической (консультационной, коррекционной, воспитательной) работы с учащимися. Данный принцип обоснован не только утилитарно, но имеет и более глубокий содержательный смысл, поскольку отражает представление о педагоге не только как об «учителе-предметнике», но и как о педагоге-психологе, профессионале в области воспитания и развития личности. Реализация этого принципа по существу означает переход от классической модели индивидуального консультирования «психолог—учащийся, к специфической модели школьной психологии «психолог—педагог—учащийся». Реализация этой модели предъявляет высокие требования к профессионализму педагога, а также способствует его развитию в профессиональном и личностном плане;
4) *принцип достаточной ограниченности* касается выбора диагностических методик и создания в данной конкретной школе целостной системы изучения учащегося как личности и как субъекта учебно-познавательной деятельности. Выбранные методики должны быть достаточно экономичными в плане временных затрат. В свою очередь, созданная система методик должна быть достаточно полной, с тем чтобы имелась возможность осуществить психодиагностическое исследование всех основных подструктур личности: психические процессы, эмоциональная сфера, личностные свойства, мотивация;
5) *принцип взаимосодействия* состоит в том, что деятельность психологов, учителей и администрации основана не просто на сумме активности, но на взаимосодействии их как элементов школьной системы. Причем это взаимосодействие направлено на достижение фокусированного результата, общей цели системы, каковой является развитие учащегося как личности и субъекта деятельности;
6) *принцип развития* является центральным системообразующим компонентом. Однако в современной школьной практике «развитие» вовсе не всегда понимается как комплексная задача: имеется явный дисбаланс в соотношении проблем ин-

теллектуального и личностного развития при несомненном перевесе первого аспекта. Более того, часто «развитие» вообще не ставится как осознанная задача, а сама проблема подменяется вопросом о передаче знаний учащимся. Все это отражает существование дидактической доминанты в современной школе, которая реализуется на практике и имеет свои психологические корни в индивидуальном и коллективном профессиональном сознании учительства.

В самом общем виде этапы деятельности психологической службы школы, построенной на этих принципах, могут быть представлены следующим образом.

1. На первом этапе происходит исследование по возможности всех учащихся школы с помощью ранее отобранных экономичных психодиагностических методик. Организационную сторону процесса проведения экспресс-диагностики в масштабах школы обеспечивает один из заместителей директора.

2. Одновременно с проведением процедуры психодиагностики проходит серия психолого-педагогических семинаров для учителей школы. Обычно таких семинаров бывает 4—5. Цель этих занятий — ввести педагогов в курс проводимой работы, описать основные направления исследования учащихся, дать характеристику применяемым методикам, коротко рассмотреть психологию диагностируемых свойств, качеств, процессов.

3. По окончании диагностической работы проводится обработка и анализ полученных результатов. Данные по каждому из учащихся заносятся в специальные психологические карты класса. Психологические карты обычно находятся в психологическом кабинете.

4. Когда результаты проанализированы психологом и заполнены психологические карты по всем обследованным классам, начинается наиболее важный и существенный этап — этап совместной работы психологов и педагогов по анализу полученных результатов. Организационно это выглядит следующим образом:

4.1. Составляется график индивидуальной (в диаде «психолог—классный руководитель») работы по всем классам. В процессе анализа результатов диагностики, отраженных в психологических картах, классный руководитель при помощи психолога определяет психологический климат класса и разрабатывает педагогическую стратегию индивидуального подхода к тому или иному ученику, а также тактику взаимодействия на межличностном уровне и с классом в целом.

4.2. На следующем этапе аналогичная работа проводится в диаде «психолог— учитель-предметник».

4.3. Результаты психодиагностики учащегося в психолого-педагогическом аспекте могут обсуждаться с его родителями как по их собственному желанию, так и по просьбе психолога. Понятно, что в данном случае имеет место не просто обсуждение, а психолого-педагогическое консультирование родителей.

5. Результаты работы в обобщенном виде сообщаются на родительских собраниях, а также обсуждаются на педагогическом совете школы.

В некоторых случаях с отдельными учащимися проводится дополнительная психологическая работа. В частности, она может заключаться в более углубленном изучении какого-либо аспекта его личности. В других случаях эта дополнительная работа может состоять в прямой психоконсультационной или психокоррекционной работе школьного психолога с конкретным учащимся.

6.11. Взаимоотношения одноклассников

И личные, и деловые отношения зарождаются одновременно, в первые дни пребывания ребенка в школе. Когда учительница начинает знакомить первоклассников друг с другом, стремится сдружить их, она тем самым создает базу и для отношений «ответственной зависимости», и для личных отношений между одноклассниками.

В дальнейшем две системы отношений — деловых и личных — развиваются неодинаково. Первая из этих систем постоянно сознательно строится педагогами, воспитателями. Они определяют структуру деловых отношений, намечают, кто какую общественную работу должен выполнять, когда и в какой форме отчитываться. Одним словом, система отношений «ответственной зависимости» между учениками в классе в значительной мере программируется педагогом, управляется им и может довольно быстро измениться по его желанию.

Система личных отношений, возникающая на базе симпатий и привязанностей, не имеет, конечно, никакого официального организационного оформления. Ее структура складывается изнутри, стихийно.

В первые дни пребывания в школе дети бывают настолько ошеломлены обилием новых впечатлений, что почти совсем не замечают своих одноклассников. Часто они даже не могут ответить, с кем они сидели за одной партой. Задача учителя состоит прежде всего в том, чтобы познакомить ребят друг с другом, помочь запомнить имена и т.д. Этот процесс длится весь пер-

вый месяц, а то и больше. Характерно, что первоклассники поначалу даже как будто избегают непосредственных контактов с товарищами (если, конечно, среди них нет соседей по дому или воспитанников одного детского сада). Этот контакт осуществляется через педагога. Первое время каждый ученик в классе как бы «сам по себе». Позицию ученика, которую он, может быть, и не осознает, можно выразить так: «Я и моя учительница». Постепенно педагог приучает детей помогать товарищам, учит их вступать в непосредственные контакты. Постепенно дети начинают все больше осознавать себя частью какого-то целого, не учениками вообще, а учениками, скажем, 1 «А» класса, где учительница Галина Григорьевна.

Теперь позиция школьника может быть охарактеризована словами: «Мы и наша учительница». Появляется гордость за свой класс, стремление украсить как можно лучше его помещение, добиться для своего класса почетного места в школьных соревнованиях. Эти первые ростки коллективизма необходимо укреплять и развивать. Очень большое значение уже на первых этапах формирования коллектива имеет создание его жизнеспособной структуры. Для этого необходимо разбить коллектив на более мелкие единицы и правильно распределить общественные поручения.

Наиболее жизнеспособная величина первичного коллектива — это 5—7 одноклассников, сплоченных вокруг интересующего всех их дела. В таком маленьком коллективе есть возможность дать общественное поручение всем его членам. Это очень важно в целях выработки умения самостоятельно решать возникшие перед коллективом задачи. Опыт показывает, что уже первоклассники способны выполнять многие общественные поручения, например такие, как дежурство по классу, работа санитаров, проверка состояния учебников, уход за цветами, ответственность за ведение календаря природы, работа в редколлегии стенгазеты и т.д.

В начальных классах дети овладевают и такими сложными формами отношений, как совместное выполнение группой одного задания. В этом случае школьники приобретают опыт распределения обязанностей, учатся действовать с учетом того, что и как делают их товарищи. Сначала действия членов такой группы согласовывает учитель. Потом, когда ученики сами овладевают навыками совместной организационной работы, из них выделяется наиболее ответственный, который начинает выполнять функции руководителя группы. Постепенно у детей вырабатывается умение руководить и подчиняться, привычка уважать других членов коллектива.

В связи с этим коллективные отношения детей усложняются; возникает группа, выступающая как своеобразное ядро коллектива, — появляется актив.

Выделение актива — очень сложный и противоречивый процесс. Учителю надо постоянно помнить, что далеко не всегда активный ученик выполняет общественные поручения из коллективистских побуждений, из желания действительно принести пользу другим детям. Нередко мотивом бурной деятельности отдельных школьников служит стремление показать себя, занять привилегированное положение среди сверстников. Когда таким ученикам приходится подчиняться другим членам коллектива, они обижаются, иногда отказываются от работы, упрямятся, капризничают.

Опасно, если в классе выделяется группа, так сказать, «профессиональных руководителей» других учеников. Вот у этих маленьких «профессионалов» и возникают нередко черты себялюбия, тщеславия, презрения к рядовым членам коллектива.

При отсутствии соответствующей воспитательной работы ответственность перед коллективом не возрастает у детей. В результате экспериментов выяснилось, что, когда дети действуют без контроля со стороны (сами складывают сделанное в ящик), они не чувствуют должной ответственности перед коллективом и задание выполняется на 50-60%, когда же они сдают свою работу уполномоченному коллектива, то процент выполнения значительно возрастает и достигает 70—80%. И наконец, когда дети сдают свои изделия учителю, то задание выполняется на 90—98%. Чтобы повысить чувство ответственности, общественная работа в коллективе должна оцениваться не столько взрослыми, сколько самими детьми.

Часто классы, на первый взгляд деятельные и жизнеспособные, становятся совершенно беспомощными, очутившись без руководства учителя. Оставшись наедине друг с другом, дети настолько меняются, а, казалось бы, уже сформировавшиеся коллективные отношения оказываются настолько слабыми, что класс становится трудно узнать. Педагоги учитывают эту опасность и специально вырабатывают у учеников умение самостоятельно действовать, самостоятельно решать неожиданные вопросы. Достигается это и всей системой воспитательной работы, и специальными тренировочными заданиями. Сначала учитель подчеркивает: «Это дело вы будете выполнять сами, без меня. Посмотрим, как вы справитесь». Потом надобность в таких напоминаниях отпадает. Воспитание самостоятельности требует наблюдательности и такта.

Проявляя свою потребность в общении, ученики начальных классов обнаруживают значительные индивидуальные особенности. Как показывает специальное исследование, здесь можно выделить две группы детей. У одних общение с товарищами в основном ограничивалось школой и, по мнению учителя и родителей, не занимало большого места в их жизни. У других общение с товарищами уже занимало немалое место в жизни.

В 5-ом классе происходит резкий перелом, обостряется желание участвовать во всем происходящем в классе. Наряду с установлением личных контактов усиливается стремление найти свое место в коллективе, во взаимоотношениях с товарищами. Конечно, уже в начальных классах ребенок стремится занять определенное положение в системе личных отношений и в структуре коллектива, зачастую тяжело переживая несоответствие между своими притязаниями и фактическим положением. Но у подростков все эти тенденции проявляются более остро.

Многие исследователи неоднократно подчеркивали, что в этом возрасте потребность в общении проявляется также и в активном поиске близкого друга. Общение с близким товарищем, отмечает Т.В. Драгунова, выделяется для подростка в совершенно особый вид деятельности, которая может быть названа деятельностью общения, чьим предметом является товарищ-сверстник как человек. С одной стороны, эта деятельность существует в виде поступков подростков по отношению друг к другу, с другой — реализуется в форме размышлений о поступках товарища и взаимоотношениях с ним. Как свидетельствуют работы по психологии дружеских отношений, в юношеском возрасте потребность в общении становится более глубокой по содержанию. Расширяется область духовного и интеллектуального общения школьников.

В основе развития взаимоотношений в группе лежит потребность в общении, которая сама претерпевает с возрастом глубокие изменения. Она удовлетворяется разными детьми неодинаково. Это обусловлено тем, что для каждого человека в группе возникает своя, неповторимая ситуация общения, своя микросреда. Каждый член группы занимает особое положение и в системе личных, и в системе деловых отношений.

Подлинные мотивы выбора товарища часто лежат в эмоциональной сфере ребенка и не всегда отчетливо осознаются. Примерно треть мотивировок имеют деловой характер: они связаны с хорошей учебой сверстника, со стремлением получить и оказать помощь в учебе. Также встречаются мотивировки, отражающие такие качества одноклассника, как наличие разнообразных навыков и способностей.

Анализ мотивировок показывает их зависимость от возраста школьников и от воспитательной работы в классе. Оказалось, что младшие ученики относительно редко выдвигают в качестве мотива желание помочь товарищу. В подростковом возрасте это, напротив, довольно распространенный мотив. У подростков выявлены следующие мотивы:

1. Указание на нравственно-психологические черты личности: «волевой», «честный», «смелый», «скромный», «простой», «трудолюбивый», «веселый» и т. д. При этом характерно, что в хорошо организованном классе мотивы, основанные на оценке личности одноклассника, встречаются чаще: члены высокоразвитых коллективов отличаются более высоким уровнем требовательности друг к другу.

2. Указание на конкретные навыки, умения и способности товарища («хорошо поет», «хорошо рисует» и т. п.).

3. Указание на потребности внутреннего общения («вместе мечтать», «вместе строить разные планы в жизни»).

Дети отвергают друг друга по вполне конкретным причинам: среди младших школьников наиболее распространены такие, как: а) драчливость; б) плохое поведение; в) «дразнится»; г) «обижает слабых»; д) неприятные привычки, неопрятность. Отказываясь выбирать детей с эгоистической мотивацией, учащиеся говорили: «заботится только о себе», «любит командовать», «обижает слабых», «бережливый для себя», «не хочет участвовать в общем деле», «любит только себя» и т. п. Это говорит о том, что положение ребенка в системе личных отношений детей зависит от преобладающей мотивации его поведения, от направленности его личности.

В шестых классах появляются мотивировки морального характера: а) лень, уклонение от труда; б) лживость; в) нечестность; г) завистливость. При этом осуждение по моральным мотивам чаще встречается в классе с более высокой организацией.

Положение человека в группе зависит, во-первых, от его личностных качеств и, во-вторых, от характерных особенностей той группы, относительно которой измеряется его положение. Одно и то же сочетание личных качеств может обусловить совершенно различные положения человека в зависимости от стандартов и требований, сложившихся в конкретной группе (А.И. Донцов, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский и др.). Нередки случаи, когда ученик, привыкший занимать высокое положение в классе, при переходе в другую школу или даже параллельный класс оказывается практически в противоположной ситуации. Те качества, которые в одном коллективе оценивались как положительные (стремление хорошо учиться, принци-

пиальнсть, вежливость и т.д.), в новом контексте могут быть восприняты как стремление выслужиться перед учителем. Реальное положение ученика в коллективе зависит от внутренних свойств личности, от внешней реакции коллектива, от мнения учителя.

Оказывается, для того чтобы завоевать благоприятное положение среди сверстников, ребенку необходимо обладать многими яркими особенностями; для того же чтобы попасть в число непопулярных, и даже изолированных, детей, достаточно обладать одной-двумя отрицательными чертами. Вот уж поистине ложка дегтя портит бочку меда!

Существует ли связь между успеваемостью и положением ученика в коллективе?

Обнаружилось, что почти половина детей во всех классах занимает в системе личных взаимоотношений положение, не соответствующее их успеваемости.

Показательно, что школьников, занимающих высокое положение, несмотря на низкую успеваемость, значительно больше в шестых классах, чем в третьих. Видимо, это связано с тем, что для подростков успеваемость одноклассника не просто менее существенна в плане личных взаимоотношений, но зачастую является отрицательным, отталкивающим фактором.

Экспериментальные данные дают наглядное представление о том. что плохая успеваемость ученика была и остается в числе существенных предпосылок для отрицательного отношения со стороны одноклассников (70-80% всех отказов отдано отстающим, плохим и посредственным ученикам).

Н. Гронланд в своей монографии «Социометрия в классе» пишет, что для педагогов социометрические результаты часто оказываются неожиданными. *Даже самые лучшие учителя ошибаются в оценке взаимоотношений между учениками*. Характерно при этом, что на точность суждений не влияют ни число учеников, ни преподавательский навык.

Основная причина ошибок учителя — несовпадение внешней структуры группы, на которую он прежде всего ориентируется, и внутренней, которая отражается в эксперименте.

Н. Гронланд отмечает, что *педагоги часто переоценивают положение тех, кто им больше нравится*. И напротив, положение тех, кто им неприятен, кто плохо приспособлен к школьной жизни, недооценивается. Очевидно, что суждения учителей ни в коей мере не могут заменить социометрических экспериментов.

Указать круг привязанностей ученика в классе на основании даже длительного знакомства с ним составляет очень трудоемкую задачу для педагогов.

Данные о положении ребенка в системе личных взаимоотношений и о факторах, которыми оно определяется, могут помочь педагогу установить нормальные отношения в детском коллективе. Конечно, в каждом отдельном случае необходим глубоко индивидуальный подход, поэтому весьма опрометчиво предлагать какие-то стандартные рецепты. Попытаемся наметить хотя бы общее направление нормализации отношений изолированного ребенка в группе.

Первый шаг — это изучение причин неблагоприятного положения ребенка. Педагогу прежде всего надо проанализировать, продумать свое личное отношение к нему. Нередко воспитатели, сами того не подозревая и не желая, ухудшают положение ребенка. *Отношение педагога к детям, особенно в младших классах, влияет на их отношения друг к другу.* Иногда педагог своими непродуманными замечаниями и оценками невольно вызывает недоброжелательность к тому или иному ребенку. Недопустимы замечания, которые относятся к личности воспитанника: «Ты вообще лентяй», «Ты тянешь класс назад», «Ты всегда всем мешаешь». Недопустимы призывы, обращенные ко всему классу: «Не дружите с Галей!» — и т.п.

Отрицательно влияют на положение ученика не только замечания такого рода, но и неумеренное захваливание. Особенно если это захваливание сопровождается противопоставлением: «Петя вот какой хороший, не то что ты». Подобные противопоставления иногда приводят к тому, что объективно хорошие дети, дети-активисты, к немалому удивлению педагогов, оказываются в психологической изоляции.

Необщительного ребенка надо попытаться подружить с одноклассниками. В исследованиях по психологии дружбы предлагаются такие пути: 1) привлечь ученика к интересной деятельности; 2) помочь ученику достичь успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит его положение; 3) постараться преодолеть аффективность (вспыльчивость, драчливость, обидчивость), которая чаще всего оказывается причиной (и, конечно, следствием) психологической изоляции; 4) у тех, кто в этом нуждается, вырабатывать уверенность в себе, помогать побороть чрезмерную застенчивость (хороших результатов можно добиться и различными косвенными мерами; например, иногда полезно, чтобы робкого, одинокого ребенка поддержали авторитетные сверстники).

Самое важное — уметь наладить контакт ученика с педагогом. Дети должны увидеть, что учителя внимательны к ребенку и хорошо к нему относятся. Очень важно создать в классе атмосферу дружелюбия и искреннего стремления помочь товарищу.

Приложение к главе 6. Психологические методики

Социометрическое исследование структуры взаимоотношений в группе

При проведении социометрии со студентами вуза можно воспользоваться инструкцией, задающей общий социометрический критерий примерно следующего содержания.

«Уважаемые товарищи! Ваша группа создана недавно, при ее формировании не могли быть учтены ваши пожелания, поскольку вы были недостаточно хорошо знакомы друг с другом. За время, прошедшее с тех пор, группа сложилась. Вы лучше узнали друг друга, некоторые из вас стали друзьями, но не обошлось, вероятно, и без трений. Теперь мы хотели бы воспользоваться вашим опытом, чтобы в будущем переформировать учебные группы с учетом ваших пожеланий. С этой целью вам будет предложен ряд вопросов, на которые необходимо ответить правдиво. От искренности полученных ответов будет зависеть состав вновь организуемых групп. Просим отвечать самостоятельно, не советуясь друг с другом. Ваши ответы оглашению не подлежат».

Вопросы следующие:

1. Кого из членов вашей группы вы хотели бы видеть в составе вновь организованной группы? Укажите 3—5 фамилий таких товарищей.

2. Кого из членов вашей группы вы не хотели бы видеть в новой группе?

3. Кто, по вашему мнению, выберет вас?

4. Кто, по вашему мнению, вас не выберет? При проведении социометрии необходимо соблюдать ряд условий, обеспечивающих надежность получаемых результатов:

1) нужно позаботиться о том, чтобы члены группы отвечали , самостоятельно, не советуясь друг с другом;

2) не следует торопить людей с ответами, переходите от ответа на один вопрос к другому только тогда, когда все участники ответили на предыдущий вопрос;

3) для того чтобы испытуемые не упустили из внимания никого из членов группы, необходимо на доске написать фамилии отсутствующих.

Результаты, получаемые при помощи социометрической методики, могут быть представлены в форме матриц, социограмм, специальных числовых индексов. По данным опроса испытуемых вначале составляется социометрическая матрица, по горизонтали и по вертикали которой в одном и том же порядке перечис-

лены фамилии всех членов исследуемой группы. Нижние строки и крайние правые столбцы матрицы являются итоговыми. Заполнение матрицы начинается с внесения в нее выборов, сделанных каждым человеком. Для этого в клетках пересечения строки соответствующего испытуемого со столбцами тех, кого он выбрал, проставляются соответственно цифры 1, 2, 3. Цифра 1 ставится в столбец того члена группы, который рассматриваемым испытуемым оказался выбранным в первую очередь; цифра 2 — в столбце того члена группы, который был выбран вторым, и т. д. Аналогичным образом, но цифрами другого цвета, в матрице отмечаются отклонения (тех, с кем не хотели в дальнейшем взаимодействовать). Обычно все данные, касающиеся положительных выборов, отмечают в матрице красным цветом, а отклонения — синим. В матрицу заносятся также результаты ответов на третий и четвертый вопросы; когда испытуемый предполагает, что его выберет кто-либо, то в столбец этого человека проставляются красные скобки, а скобками синего цвета отмечаются предполагаемые отклонения.

Социометрическая матрица

Ф.И.О.	Иванов	**Петров**	**Сидоров**	**...**	**ВС**	**UC**	**ОВ**	**0 0**
Иванов		**2**	О					
Петров	**1**							
Сидоров	**3**	О		1 2				
Обозначение показателей								
ВП	2	**1**	0					
ОП								
ОВ								
ОС								
ВВ								
ВО								

В итоговых нижних строках и правых столбцах используются следующие обозначения:

ВС — количество выборов, сделанных данным человеком;
ОС — количество отклонений, сделанных данным человеком;
ВП — сумма выборов, полученных данным человеком;
ОП — сумма отклонений, полученных данным человеком;
ОВ — количество ожидаемых выборов;
00 — количество ожидаемых отклонений;
ВВ — количество взаимных выборов;
ВО — количество взаимных отклонений.

В нижние строки матрицы заносятся результаты о количестве полученных выборов (независимо, в какую очередь — 1-, 2-, 3-ю) и отклонений, о количестве взаимных выборов и отклонений, о количестве ожидаемых от данного лица выборов и отклонений.

В крайние правые столбцы матрицы заносятся результаты о количестве сделанных выборов и отклонений, о количестве ожидаемых данным лицом выборов и отклонений.

Число выборов, полученных каждым человеком, является мерилом положения его в системе личных отношений, измеряет его «социометрический статус». Люди, которые получают наибольшее количество выборов, пользуются наибольшей популярностью, симпатией, их именуют «звездами». Обычно к группе «звезд» по числу полученных выборов относят тех, кто получает 6 и более выборов (если, по условиям опыта каждый член группы делал 3 выбора). Если человек получает среднее число выборов, его относят к категории «предпочитаемых», если меньше среднего числа выборов (1—2 выбора), то к категории «пренебрегаемых», если не получил ни одного выбора, то к категории «изолированных», если получил только отклонения то к категории «отвергаемых».

С целью более достоверного выделения «звезд» и «пренебрегаемых» используют некоторые методы статистического анализа. В ходе статистического анализа полученного первичного материала устанавливают критические значения количества выборов, границы доверительного интервала, за пределами которого полученные выборы можно считать статистически достоверными. Эмпирические кривые распределения выборов часто асимметричны и аппроксимируются биноминальным законом распределения. Экспериментальная ситуация социометрического обследования весьма близка к ситуации последовательных дихотомических выборов.

Верхняя и нижняя критические границы рассчитываются по следующей общей формуле:

$$X=M+tb,$$

где X — критическое значение количества $V(M)$ выборов; t — поправочный коэффициент, учитывающий отклонение эмпирического распределения от теоретического; b — среднее отклонение; M — среднее количество выборов, приходящихся на одного человека.

Коэффициент (определяется по специальной таблице на основе предварительного вычисления другого коэффициента *Од,*