ББК
88.984.0я7 УДК
37.015.3(075)
Л69

Сарычев С. В., Логвинов И. Н.
Л69 Педагогическая психология. Краткий курс. — СПб.: Питер, 2006. — 224 с: ил. — (Серия «Краткий курс»).

ISBN 5-469-00921-1

В данном пособии изложено основное содержание педагогической психологии как самостоятельной отрасли психологического знания, сложившейся на стыке психологии развития, психологии личности, социальной психологии и педагогики. Книга состоит из одиннадцати глав, соответствующих структуре и содержанию педагогической психологии как дисциплины, изучаемой в высших учебных заведениях. В ней кратко и емко изложена информация по таким ключевым проблемам, как личность учителя, педагогический такт, педагогическое общение, управление обучением и воспитанием, развитие познавательных процессов, деятельность психологической службы в образовании и педагогический конфликт. Особенного внимания заслуживает то, что для каждой главы авторы отобрали вопросы для самопроверки из числа тех, которые преподаватели особенно часто задают на экзаменах. Прочитав соответствующий раздел и мысленно ответив на вопросы, можно оптимально подготовиться к грядущим испытаниям.

Предназначено для студентов, аспирантов и профессионалов, специализирующихся в педагогике и психологии.

ББК
88.984.0я7
УДК
37.015.3(075)

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 5-469-00921-1 © ЗАО Издательский дом «Питер», 2006

Оглавление

Введение 6
Глава 1. Предмет, задачи и методы педагогической психологии 7
1.1.Предмет педагогической психологии 7
1.2.История развития педагогической психологии в России и за рубежом 8
1.3.Структура педагогической психологии. Связь педагогической психологии с другими науками 16
1.4.Основные проблемы педагогической психологии 18
1.5. Общая характеристика методов педагогической психологии 21
Вопросы для самопроверки.....24
Глава 2. Психология педагогической деятельности и личности учителя 25
2.1.Понятие педагогической деятельности. Структура педагогической деятельности.....25
2.2.Функции учителя в организации учебно-воспитательного процесса.....27
2.3.Психологические требования к личности учителя 29
2.4.Проблемы педагогического общения. Педагогический такт.....31
2.5.Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности 37
2.6. Психологические особенности педагогического коллектива 38
Вопросы для самопроверки 39
Глава 3. Социально-психологические аспекты педагогического конфликта 40
3.1.Общая характеристика понятия «конфликт» 40
3.2.Понятийная схема социально-психологического анализа педагогического конфликта.....41
3.3.Конфликты в младшем школьном возрасте 49
3.4.Конфликтные ситуации в подростковом возрасте 51
3.5.Конфликтные ситуации в работе со старшими школьниками ... 53
3.6.Социально-психологические проблемы педагогического конфликта 55
Вопросы для самопроверки 61
Глава 4. Психологическая служба в **школе и ее роль** в **оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе 62**
4.1.Основы деятельности психологической службы в школе 62
4.2.Логика и организация психологического изучения личности школьника и коллектива школьного класса 64
4.3. Программа изучения ^шчности школьника..... .64

4.4.Программа изучения коллектива школьного класса 67
4.5.Психокоррекционная и просветительская деятельность психологической службы 76
4.6. Психологические основы анализа урока 77
Вопросы для самопроверки 82
Глава 5. Психология воспитания личности школьника 84
5.1.Понятие воспитания. Цели воспитания 84
5.2.Средства и методы воспитания 86
5.3.Основные социальные институты воспитания 89
5.4.Психологические теории воспитания 94
Вопросы для самопроверки 97
Глава 6. Управление воспитанием личности ребенка и его психологический смысл 98
6.1.Психологические условия формирования свойств личности 98
6.2.Социально-психологические аспекты воспитания 102
6.3.Проблема управления воспитанием личности .. 114
6.4.Показатели и критерии воспитанности школьников 116
6.5.Психологические механизмы формирования личности 118
Вопросы для самопроверки 124
Глава 7. Психология учения 125
7.1.Понятие о психологии учения 125
7.2.Структура учебной деятельности 128
7.3.Понятие о научении 131
7.4. Психологические теории учения 132
7.5.Мотивация учения 143
7.6.Влияние учения на формирование личности школьника 148
7.7.Психологические факторы, определяющие успехи или неудачи в учении 149
Вопросы для самопроверки 150
Глава 8. Психология обучения 152
8.1.Понятие об обучении. Взаимосвязь и взаимодействие обучения и развития 152
8.2.Содержание обучения и психическое развитие 155
8.3.Обратная связь в обучении 156
8.4.Обучаемость, успеваемость и уровень развития ребенка 157
8.5.Психологические аспекты оптимизации обучения 158
8.6.Психологическая характеристика форм передачи знаний 160
8.7.Условия эффективности учебной деятельности школьников ... 166
Вопросы для самопроверки **167**
Глава 9. Управление развитием познавательных процессов в учебно-воспитательной работе 168
9.1.Психология педагогического воздействия (на уроке) 168
9.2.Управление вниманием учащихся на доске:.....172

9.3. Управление восприятием учащихся 176
9.4. Возможности управления памятью. Мнемотехника ... 178
9.5. Управление мыслительной деятельностью учащихся 184
9.6. Управление эмоционально-волевой сферой учащихся на уроке 190
9.7. Развитие воображения в учебной деятельности..... 193
Вопросы для самопроверки..... 196

Глава 10. Психологические аспекты использования наглядности, технических средств обучения и компьютеров в учебно-воспитательном процессе 197
10.1. История развития технических средств обучения.... 197
10.2. Влияние распространения средств массовой коммуникации на развитие личности 200
10.3. Психологические проблемы использования компьютеров в учебном процессе 202
Вопросы для самопроверки..... 207

Глава 11. Психологические основы обучения детей на различных возрастных этапах 208
11.1. Организация обучения детей в младшем школьном возрасте 208
11.2. Психологические основы учебной деятельности подростка . . . 213
11.3. Старшеклассник как учащийся, учебная деятельность старшеклассника 217
11.4. Профессионализация трудовых умений и навыков . 219
Вопросы для самопроверки 220

Литература 222

ВВЕДЕНИЕ

Решение проблем воспитания и обучения подрастающего поколения, передачи ему накопленного социального опыта в наши дни выходит на первое место. Общественный интерес к этой сфере был реализован прежде всего в многочисленных попытках реформирования образования. Цели, поставленные реформаторами системы образования, выглядят достаточно привлекательно и актуально: совершенствование и оптимизация учебно-воспитательного процесса по целям и по средствам, что должно привести к значительному повышению эффективности обучения и воспитания, ведущему к формированию соответственно у школьников и студентов более прочных знаний, умений и навыков. Но большая часть из реформ среднего образования России и ее высшей школы выраженного положительного результата до сих пор не дала. Вероятно, это произошло потому, что психологическая составляющая процессов обучения и воспитания была во многом проигнорирована.

Пусть читатель, взявший в руки эту книгу, не думает, что психологическая сторона образования является всеобъемлющей и достаточной для модернизации высшей и средней школы. Это — не панацея (если таковая вообще существует!). Но целенаправленная актуализация психологического потенциала обучения и воспитания совершенно необходима как для адекватного понимания сложившейся ситуации, так и для осуществления эффективных действий.

Авторы не претендуют на то, что возможно одним махом решить эту проблему, для этого необходимы согласованные усилия многих специалистов. То, что мы можем и хотим сделать, — это оказать помощь в овладении основами педагогической психологии, многолетним опытом преподавания которой в вузе мы располагаем. В предлагаемом учебном пособии кратко изложена информация, крайне важная для овладения основным содержанием педагогической психологии как учебной дисциплины, преподаваемой в высших учебных заведениях.

Работа состоит из одиннадцати глав и списка литературы. В каждой из глав изложены наиболее существенные факты педагогической психологии и комментарии к ним. Мы сочли возможным проиллюстрировать ключевые для понимания моменты изложения схемами и таблицами. Каждая глава завершается вопросами для самопроверки. Такая структура работы обусловлена следующими соображениями. Когда необходимо быстро найти нужную информацию (для зачета, семинара, экзамена, выступления и т. п.), читатель знакомится с сутью вопроса в тексте соответствующей главы, а потом проверяет себя. Если результат неудовлетворительный, то можно снова вернуться к изложению материала. Книгой можно пользоваться и как справочником, чтобы быстро уточнить те или иные сведения.

Глава 1

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Предмет педагогической психологии

Предметом педагогической психологии является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание (т. е. со стороны педагога, воспитателя).

Воспитание и обучение представляет собой разные, но взаимосвязанные стороны единой педагогической деятельности. В действительности они всегда реализуются совместно, поэтому отделить обучение от воспитания (как процессы, так и результаты) практически невозможно. Действительно, воспитывая ребенка, мы всегда чему-то его обучаем, а обучая — одновременно воспитываем. Но эти процессы в педагогической психологии рассматриваются по отдельности. Это обусловлено тем, что они различаются по целям, содержанию, по методам, а также ведущим типам реализующей их активности.

В самом деле, воспитание реализуется в основном через межличностное общение людей. При этом его основная цель состоит в развитии мировоззрения, морали, мотивации и характера личности ребенка, а также в формировании черт личности и человеческих поступков.

В отличие от воспитания обучение всегда осуществляется только через различные виды предметной теоретической и практической деятельности. Оно неизменно ориентируется на интеллектуальное и когнитивное развитие личности.

Существенно различаются методы, которые используют при обучении **и** воспитании. Методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры, тогда как методы воспитания базируются на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Поэтому остаются актуальными слова советского психолога С. Л. Рубинштейна, который отмечал, что для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, кто он есть, в процессе воспитания и обучения. Воспитание и обучение вхо-

дят в содержание педагогической деятельности. Воспитание представляет собой процесс организованного целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка.

И в том и другом случае обучение и воспитание выступают как специфические виды деятельности конкретного субъекта (ученика, учителя). Если они рассматриваются как совместная деятельность педагога и школьника, то речь идет об **обучении.** Когда обучение и воспитание предстают как деятельность учителя, речь идет о **педагогической деятельности учителя** и о выполнении им функций организации, стимулирования и управления учебной деятельностью ученика.

Если же обучение и воспитание рассматриваются как специфический вид деятельности учащегося, принято говорить об **учебной деятельности,** или **учении** (ученика).

1.2. История развития педагогической психологии в России и за рубежом

Педагогическая психология представляет собой самостоятельную междисциплинарную отрасль знания, основывающуюся на общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогике. Она имеет собственную историю становления и развития, анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования.

Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии. Педагогическая психология развивается в контексте научных представлений о человеке, которые были зафиксированы в общепсихологических теориях, оказавших большое влияние на педагогическую мысль в каждый конкретный исторический период. Это связано с тем, что процесс обучения всегда выступал в качестве естественного исследовательского «полигона» для психологических теорий. Рассмотрим подробнее психологические течения и теории, которые повлияли на осмысление педагогического процесса.

Ассоциативная психология (начиная с середины XVIII в. — Д. Гартли и до конца XIX в. — В. Вундт). В ее недрах были определены типы, механизмы ассоциаций как связи психических процессов. На материале исследования ассоциаций изучались особенности памяти, научения. Основы ассоциативной трактовки психики были заложены Аристотелем, которому принадлежит заслуга введения понятия «ассоциация» и ее типов, разграничения разума (нуса) на два

вида — теоретический и практический, определения чувства удовлетворения как фактора научения.

Эмпирические данные экспериментов Г. Эббингауза по исследованию процесса забывания и полученная им кривая забывания, характер которой учитывается всеми последующими исследователями памяти для выработки навыков, организации упражнений.

Прагматическая функциональная психология У. Джемса и Дж. Дьюи (практически вся первая половина XX столетия) с акцентом на приспособительных реакциях, адаптации к среде, активности организма, выработке навыков.

Коннексионизм Э. Торндайка, сформулировавшего основные законы научения — законы упражнения, эффекта и готовности; описавшего кривую научения и основанные на этих данных тесты достижений.

Бихевиоризм Дж. Уотсона и **необихевиоризм** Э. Толмена, К. Халла, А. Газри и Б. Скиннера (первая половина XX столетия). Б. Скиннер уже в середине столетия разработал концепцию оперантного поведения и психологически обосновал программированное обучение. Заслугой предваряющих бихевиоризм работ Э. Торндайка, ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона и всего необихевиористского направления является разработка целостной концепции научения, включающей его закономерности, факты, механизмы.

Психодиагностика. Исследования в области измерения сенсомоторных функций Ф. Гальтона положили начало тестированию; использование математической статистики; использование «умственных тестов» Дж. Кэттелла; разработка тестов интеллекта А. Бине и Т. Симоном с вариацией индивидуального и группового тестирования. Примечательно, что Ф. Гальтон начинал свои первые измерения в системе образования, Дж. Кэттелл в Америке тестировал студентов колледжей, первая шкала Бине-Симона была создана во Франции по инициативе Министерства образования. Это свидетельствует о достаточно давней тесной связи психодиагностических исследований и образования.

Психоанализ З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Фромма, Э. Эрик-сона (с конца XIX в. и на протяжении всего XX в.), разрабатывающий категории бессознательного, психологической защиты, комплексов, стадиальности развития «Я», свободы, экстраверсии — интроверсии.

Гештальтпсихология (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка), концепция динамической системы поведения, или теория поля, К. Леви-

на, генетическая эпистемология, или концепция стадиального развития интеллекта, Ж. Пиаже внесли вклад в формирование понятий инсайта, мотивации, стадий интеллектуального развития, интериоризации (разрабатывалась также французскими психологами А. Валлоном, П. Жане).

Операциональная концепция Ж. Пиаже начиная с 20-х гг. XX столетия становится одной из основных мировых теорий развития интеллекта. В контексте этой концепции разрабатываются понятия социализации, центрации — децентрации, специфичности адаптации, обратимости действий, стадии интеллектуального развития. Ж. Пиаже вошел в науку как один из наиболее ярких представителей «синтетического подхода к исследованию психики».

Когнитивная психология, сложившаяся в 60-80-х гг. XX столетия (У. Найссер, М. Бродбент, Д. Норман, Дж. Брунер и другие), сделавшая акцент на познании, информированности, организации семантической памяти, прогнозировании, приеме и переработке информации, процессах чтения и понимания, когнитивных стилях.

Гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса и др., выдвинувшая концепцию «центрированной на клиенте» терапии, категории самоактуализации **и** иерархии человеческих потребностей, сформировавшая центрированный на учащемся гуманистический подход в обучении.

Большое влияние на становление педагогической психологии оказали **работы отечественных мыслителей, педагогов, естествоиспытателей:** И. **М.** Сеченова, И. П. Павлова, К. Д. Ушинского, А. Ф. Лазурского, П. Ф. Лесгафта, Л. С. Выготского, П. П. Блонского и др. Основой практически всех отечественных педагогических концепций послужила **педагогическая антропология** К. Д. Ушинского (1824— 1870). В ней утверждался воспитывающий характер обучения, деятельностная (деятельная) природа человека. К. Д. Ушинскому принадлежит разработка категорий содержания и методов обучения.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского (1896-1934) — теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития при ведущей роли обучения, понятие «зоны ближайшего развития» и другие фундаментальные положения заложили основу психолого-педагогических концепций последних десятилетий.

Концепция деятельности М. Я. Басова, теория деятельности А. Н. Леонтьева, общеметодологическая разработка самой категории деятельности С. Л. Рубинштейном, интегративный подход к психике, определение специфики ее развития в период взрослости,

выделение особого возрастного периода — студенческого возраста — Б. Г. Ананьевым и другими оказали несомненное влияние на психолого-педагогическое осмысление образовательного процесса, развитие педагогической психологии.

Сформировавшиеся в отечественной психологии в середине **XX** в. **теории, концепции, трактовки учения, учебной деятельности** (Д. **Н.** Богоявленская, Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская, П. А. Шева-рев, 3. И. Калмыкова, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Элько-нин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Л. И. Айдарова, Л. В. Занков, Л. Н. Ланда, Г. Г. Граник, А. А. Люблинская, Н. В. Кузьмина и др.) внесли неоценимый вклад не только в осмысление педагогической практики, но и в педагогическую психологию как науку.

Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали **исследования конкретных механизмов усвоения учебного материала** обучающимися (С. Л. Рубинштейн, Е. Н. Кабанова-Меллер, Л. Б. Ительсон); исследования ламяти (П. И. Зинченко, А. А. Смирнов, В. Я. Ляудис), мышления (А. М. Матюшкин, В. Н. Пушкин), восприятия (В. П. Зинченко, Ю. Б. Гиппенрейтер), развития ребенка и, в частности, речевого развития (М. И. Лисина, Л. А. Венгер, А. Г. Рузская, Ф. А. Сохин, Т. Н. Ушакова), развития личности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, М. С. Неймарк, В. С. Мухина), речевого общения и обучения речи (В. А. Артемов, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик); определение стадий возрастного развития (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский), особенностей умственной деятельности школьников и их умственной одаренности (Б. М. Теплов, А. А. Бодалев, Н. С. Лейтес, Н. Д. Левитов, В. А. Крутецкий). Большое значение для педагогической психологии имели работы по психологии обучения взрослых (Ю. Н. Кулюткин, Л. Н. Лесохина) и др.

История становления педагогической психологии. Становление многих отраслей научного знания представляет собой гетерогенный, гетерохронный и, более того, разорванный во времени процесс. Это, как правило, объясняется происходящими в мире крупными общественно-историческими событиями (революции, войны, стихийные бедствия), которые существенно влияют на содержание и направление научного развития. Однако оно, получив начало, продолжается в силу неудержимости движения самой человеческой мысли.

Педагогические идеи, впервые изложенные в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» (1657), стали основанием для развития педагогической теории и целенаправленной организации

школьного обучения. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку становления педагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, ибо только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь становления и развития педагогической психологии может быть представлен тремя этапами.

Первый этап — с середины XVII в. и до конца XIX в. — может быть назван общедидактическим с «явно ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику», согласно Песталоцци. Этот период прежде всего представлен именами самого Я. А. Коменского (1592-1670), Ж.-Ж. Руссо (1712-1778), И. Песталоцци (1746-1827), И. Гербарта (1776-1841), А. Дистервега (1790-1866), К. Д. Ушинско-го (1824-1870), П. Ф. Каптерева (1849-1922).

Огромен **вклад в разработку основ педагогической психологии П. Ф. Каптерева** — одного из основателей педагогической психологии. Его стремлением было провести в жизнь завет Песталоцци — психологизировать педагогику. Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. книги Каптерева «Педагогическая психология». Действительно, книга Э. Торндайка с аналогичным названием была опубликована только четверть века спустя (в 1903 г.). Более того, именно П. Ф. Каптерев ввел в научный обиход современное научное понятие образованиея как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников.

Существенен вклад в становление педагогической психологии представителя зарождавшейся в то время социальной педагогики **С. Т. Шацкого** (1878-1934), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека. С. Т. Шацкому принадлежит одна из моделей личности педагога, в которой соединены обобщенные требования к его личности и профессиональной компетентности как к субъекту социально-педагогической деятельности. Педагогический опыт С. Т. Шацкого высоко оценивался Дж. Дьюи, отметившим систематичность, организованность подготовки российских школьников, ее демократичность в сравнении с современной ему американской школой.

Первый этап характеризовался, с одной стороны, доминированием механистических представлений, восходящих к работам И. Ньютона, эволюционных идей Ч. Дарвина, ассоциативным представлением психической жизни, сенсуализмом Дж. Локка. С другой стороны, это этап преимущественно умозрительных, логических построений,

основанных на наблюдении, анализе и оценке педагогической действительности.

Второй этап длился с конца XIX до середины XX в. В этот период педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий и используя результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований. Педагогическая психология развивается и оформляется одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой конкретных педагогических систем.

Начало этого этапа развития педагогической психологии знаменуется появлением первых экспериментальных работ в этой области. Л. С. Выготский подчёркивал, что педагогическая психология — продукт последних нескольких лет, это новая наука, которая вместе с медициной, юриспруденцией и другими является частью прикладной психологии и вместе с тем это — самостоятельная наука.

Собственно психологические проблемы, особенности запоминания, развития речи, развития интеллекта, особенности выработки навыков и т. д. были представлены в работах А. П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В. А. Лайя, в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэне, Э. Клапере-да. Экспериментальное изучение особенностей поведения научения (Дж. Уотсон, Э. Толмен, Э. Газри, К. Халл, Б. Скиннер), развития детской речи (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, П. П. Блонский, Ш. и К. Бюлер, В. Штерн и др.), развитие специальных педагогических систем Вальдорфской школы, школы М. Монтессори также оказали большое влияние на формирование этой отрасли психологической науки.

Особое значение, начиная с работ Ф. Гальтона, имеет развитие тестовой психологии, психодиагностики. Благодаря исследованиям А. Бине, Б. Анри, Т. Симона во Франции и Дж. Кеттелла в Америке удалось найти действенный механизм не только контроля знаний и умений обучающихся, но и управления подготовкой учебных программ, учебным процессом в целом. В этот период в Европе образовался ряд лабораторий при школах. Так, в Германии возникла лаборатория Э. Меймана, в которой для решения учебных и воспитательных задач использовались приборы и методики, созданные в лабораториях университетов. В Англии вопросами экспериментального изучения типологических особенностей школьников занимался известный детский психолог Дж. Селли, который в 1898 г. опубликовал работу «Очерки по психологии детства». Во Франции А. Бине

основал при одной из школ Парижа экспериментальную детскую лабораторию. В лаборатории изучались физические и душевные способности ребенка, а также методы преподавания учебных дисциплин. Совместно с Т. Симоном А. Бине создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основой которой стал метод тестов.

Данный этап характеризуется формированием особого **психолого-педагогического направления — педологии** (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др.), в котором на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития.

О самостоятельности педагогической психологии как науки, формирующейся в этот основной для ее становления период, свидетельствует не только использование тестовой психодиагностики, широкое распространение школьных лабораторий, экспериментально-педагогических систем и программ, возникновение педологии, но и попытки научной рефлексии образовательного процесса, его строгого теоретического осмысления, реализация чего началась на **третьем этапе развития педагогической психологии** — с 50-х гг. XX в.

Основанием для выделения **третьего этапа** развития педагогической психологии служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т. е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 1960-х гг. Л. Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М. И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. Это, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой — соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С. Л. Рубинштейна, А. М. Матюшкина и других о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации (П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн).

В 1950-е гг. появились первые публикации П. Я. Гальперина и затем Н. Ф. Талызиной, в которых излагались исходные позиции теории поэтапного формирования умственных действий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В это же время разрабатывается теория развивающего обучения, описанная в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова на основе об-

щей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А. К. Марковой, И. И. Ильясовым, В. В. Рубцовым и др.)- Развивающее обучение нашло свое отражение и в экспериментальной системе Л. В. Занкова.

В этот же период С. Л. Рубинштейн дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Усвоение с разных позиций детально разрабатывалось далее Л. Б. Ительсоном, Е. Н. Кабановой-Меллер и др., а также в работах Н. А. Менчинской и Д. Н. Богоявленской (в рамках концепции экстериоризации знаний). Появившиеся в 1970 г. книга И. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» и в 1986 г. книга И. И. Ильясова «Структура процесса учения» позволили сделать широкие теоретические обобщения в этой области.

Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии — суггестопедии, суггестологии Г. К. Лозанова (1960-1970-е гг.). Его основой является управление педагогом неосознаваемыми обучающимися психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта пшермнезии и суггестии.

В дальнейшем были разработаны методы активизации резервных возможностей личности (Г. А. Китайгородская), методы группового сплочения, использования законов групповой динамики в процессе обучения и воспитания (А. В. Петровский, Л. И. Уманский, А. С. Чернышев).

Все многообразие этих теорий, однако, имело один общий момент — решение задачи теоретического обоснования концепции, наиболее адекватной, с точки зрения их авторов, требованиям общества к системе обучения (или учения, учебной деятельности). Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений выявились и общие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающегося как цель и др.

В этот период формирование предпосылок перехода педагогической психологии на новую стадию своего развития с использованием компьютерной техники соотносится с решением глобальной проблемы перехода человечества в XXI в. — век Человека, когда развитие человека — свободного пользователя и созидателя новых информационных технологий — обеспечивает ему свободу действий в новом, постиндустриальном информационном пространстве.

1.3. Структура педагогической психологии. Связь педагогической психологии с другими науками

Педагогическая психология, как и любая другая наука, имеет определенную структуру, в состав которой входят следующие разделы:

- ♦ психология воспитания и самовоспитания;
- ♦ психология учения;
- ♦ психология обучения;
- ♦ психология педагогической деятельности и личности учителя.

Воспитание и обучение в той или иной мере являются предметом исследования различных наук: философии, социологии, истории, педагогики и психологии. Философия занимается анализом вопросов воспитания с точки зрения становления в человеке собственно человеческих черт. В социологических исследованиях образования отражены структура и содержание деятельности различных социальных групп и институтов, которые осуществляют воспитательные и обучающие функции, являясь при этом неотъемлемой частью самой системы образования.

Исторический аспект проблемы образования предполагает изучение того, как происходит становление и преобразование учебно-воспитательных институтов, а также целей, содержания и методов обучения и воспитания в различные исторические эпохи. Однако, несомненно, теснее всего с проблематикой обучения и воспитания связаны именно педагогика и психология.

Действительно, педагогика подвергает анализу цели и задачи обучения и воспитания детей, их средства и методы, а также способы их реализации на практике. Наряду с этим в предмет педагогических исследований обязательно входит и общее актуальное содержание образования. Но все вопросы, которые оказываются связанными с личностью ученика, индивидуальными психологическими особенностями учителя, взаимоотношениями между педагогом и ребенком, являются предметом основательного, специального, внимательного и детального рассмотрения только психологии.

Психологическим основанием педагогического процесса являются: теории личности; теория деятельности; возрастная психология; теории научения; психология познавательных процессов (когнитивная психология, гештальтпсихология, психология речи); психология индивидуальных различий (темперамент, характер, способности); социальная психология коллективов, общения и личности; инженер-

ная психология (взаимодействие человека с ТСО, ЭВМ); культурно-историческая теория; системный подход в психологии; нейропсихология; психодиагностика; сравнительная психология; гуманистическая психология; психотерапия (рис 1.1).

А. В. Петровским были сформулированы следующие **задачи по психологическому обеспечению педагогического процесса:**

- обеспечить опережение педагогической практики в психологиче
  ском исследовании, поиск нового;
- учитывая тот факт, что научная информация быстро устаревает,
  необходимо, чтобы ученик в результате обучения мог бы само
  стоятельно осваивать появившуюся новую информацию;
- определить общие закономерности возрастной психологии в он
  тогенезе;
- дать психологическую характеристику личности и делать это на
  каждом возрастном этапе;

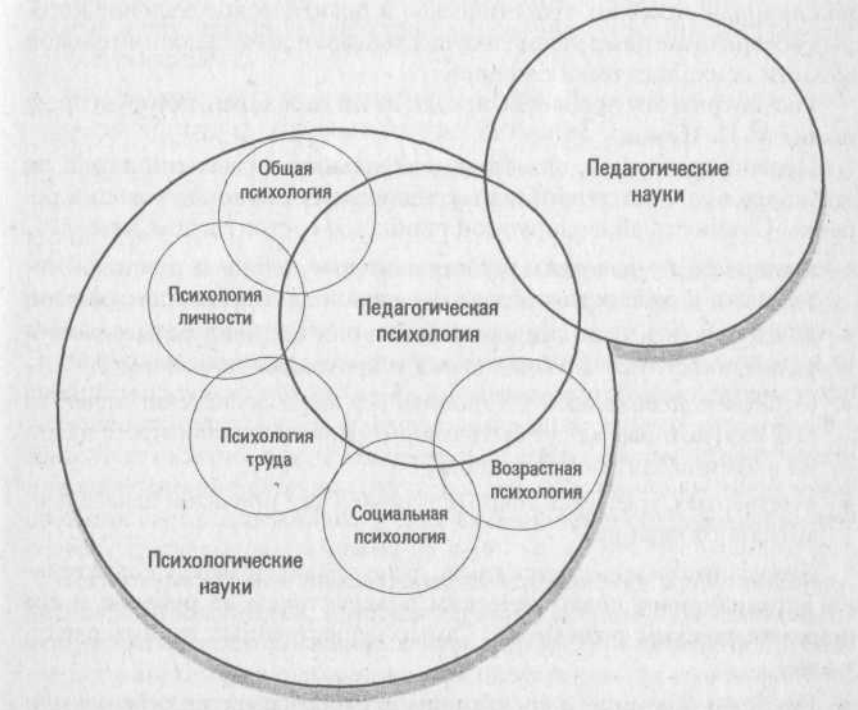

Рис. 1.1. Педагогическая психология как отрасль психологического знания

- выяснить психологические механизмы усвоения общественного опыта;
- изучить психологические основы индивидуального подхода;
- изучить основы и причины отклонений в психическом развитии детей.

Рассмотрев проблему связи педагогической психологии с другими науками, с образовательным процессом в целом, в заключение приведем слова русского педагога К. Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Эти слова стали подлинным девизом педагогической психологии.

1.4. Основные проблемы педагогической психологии

В соответствии с предметом, объектом и задачами, которые предстоит решать именно педагогической психологии, перед ней поставлен ряд крупных проблем, теоретическое и практическое решение которых обеспечивает выделение и существование этой самостоятельной области психологических знаний.

Рассмотрим эти проблемы, исходя из их типологии, которую предложил **Р. С. Немов.**

Первой проблемой, одной из центральных в развитии детей, по его мнению, является **проблема сензитивных периодов** в жизни ребенка. Сущность анализируемой проблемы состоит в том, что:

- во-первых, не известны все сензитивные периоды развития ин теллекта и личности ребенка, их начало, длительность и конец;
- во-вторых, в жизни каждого ребенка они индивидуально своеоб разны, наступают в разное время и протекают по-разному;
- в-третьих, необходимо установить все психологические качества ребенка, которые могут быть сформированы и развиваться имен но в этом сензитивном периоде;
- в-четвертых, требуется точно установить все признаки начала сен- зитивного периода.

Вторая проблема касается связи, существующей между **сознательно организуемым педагогическим воздействием на ребенка и его психологическим развитием.** Самые существенные из них следующие.

- Ведет ли обучение и воспитание за собой развитие ребенка или нет?

- Любое ли обучение является развивающим (развивает личность ребенка)?
- Существует ли связь между биологическим созреванием организ ма, обучением и развитием ребенка?
- Если да, то каков характер этой связи?
- Как связаны между собой обучение и развитие?

Третья проблема затрагивает вопросы **общего и возрастного сочетания обучения и воспитания.** Известно, что каждый возраст ребенка раскрывает свои особенные, присущие только ему возможности для интеллектуального и личностного роста. Поэтому решение данной проблемы предполагает получение ответов на ряд вопросов.

- Являются ли одинаковыми указанные возрастные возможности для всех детей, а также каким образом можно рационально ис пользовать эти возможности?
- Как следует соединять в педагогическом процессе воспитатель ные и обучающие воздействия, чтобы они стимулировали разви тие учащихся?
- Что должно быть приоритетно для ребенка именно в данный воз растной период обучения или воспитания?
- Как определить — в интеллектуальном, познавательном или лич ностном развитии нуждается ребенок в данный период своей жизни?

Четвертая проблема — **проблема системного характера развития ребенка и комплексности педагогических воздействий.** Ее сущность заключается в том, чтобы представить развитие ребенка как прогрессивное преобразование множества его когнитивных и личностных свойств, каждое из которых можно развивать отдельно, но при этом развитие каждого обязательно сказывается на становлении множества других свойств и, в свою очередь, зависит от них. Кроме этого, в рамках данной проблемы изучается, по каким законам происходит развитие системы психологических качеств личности ребенка и в чем состоят ключевые воздействия на нее.

Пятая проблема — проблема **связи созревания и обучения, задатков и способностей, генотипической и средовой обусловленности развития психологических характеристик и поведения ребенка. В** самой обобщенной форме она представляется в виде вопроса о том, как генотип и среда раздельно и совместно воздействуют на психологическое и поведенческое развитие ребенка. Решение дан-

ной проблемы предполагает, в частности, получение ответов на следующие вопросы.

- Целесообразно ли начинать обучение детей тогда, когда еще пол
  ностью не сформировались у них соответствующие нейрофизио
  логические структуры?
- Может ли обучение влиять на органическое созревание ребенка
  и, если да, каковы пределы этого влияния?
- Как связаны между собой задатки и способности?
- Способны ли задатки сами по себе независимо от обучения пре
  вращаться в способности?

Шестой является проблема **психологической готовности детей к сознательному воспитанию и обучению.** Решая ее, обязательно нужно определить, что означает психологическая готовность к обучению **и** воспитанию, в каком смысле следует эту готовность понимать:

- в смысле наличия у ребенка задатков или развития способностей
  к воспитанию и обучению;
- в смысле личного уровня развития;
- в смысле достижения определенной ступени интеллектуальной
  и личностной зрелости.

Кроме этого, здесь принципиальным является вопрос, касающийся методов психодиагностики, которые бы позволяли достоверно определять уровень психологической готовности ребенка к обучению и воспитанию в школе.

Седьмой, не менее важной, является **проблема педагогической запущенности ребенка.** Под ней подразумевается неспособность ребенка к усвоению педагогических воздействий и ускоренному развитию, которая вызвана устранимыми причинами, например тем, что на более ранних этапах своего развития ребенка плохо обучали и воспитывали.

Основной вопрос, решаемый здесь, — как отличить ребенка, который действительно отстал в своем развитии, от педагогически запущенного.

Восьмая актуальная современная проблема педагогической психологии — **обеспечение индивидуализации обучения.** Ее решение подразумевает необходимость научно-обоснованного разделения детей по определенным группам в соответствии с имеющимися у них способностями и задатками, а также применение к каждому ребенку

методов обучения и воспитания, которые наилучшим образом подходят к его индивидуальным особенностям.

Завершает перечень проблем, рассматриваемых педагогической психологией, **проблема социальной адаптации и реабилитации.** Ее решение позволит ответить на ряд вопросов, тесно связанных с оказанием действенной психологической помощи детям, которые оказались социально изолированными и не готовыми к нормальной жизни среди людей, к обучению и взаимодействию с ними на личностном и деловом уровнях. Например, дети, которые много болели, из детских домов, интернатов **и** других закрытых учебных заведений.

Обратимся к базовым понятиям, используемым для постановки и решения данной проблемы. **Социальная реабилитация** — это восстановление нарушенных социальных связей и психики детей, которые являются социально изолированными и не готовыми к нормальной жизни среди людей, к обучению и взаимодействию с ними на личностном и деловом уровнях, чтобы они могли успешно учиться и развиваться как все нормальные дети в общении и взаимодействии с окружающими людьми. **Школьная адаптация** (лат. *adaptio* — приспособлять) — это процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требованиям, к активной познавательной деятельности, усвоению необходимых учебных знаний и навыков, полноценному освоению картины мира.

В связи с тем, что решение указанных выше проблем требует от педагога высокого уровня профессионализма, в котором значительную часть составляют именно психологические знания, умения и навыки, Р. С. Немов выделяет еще одну, как он указывает, «дополнительную» проблему педагогической психологии. Она оказывается неразрывно связана с процессом **повышения квалификации и переподготовкой учителей и воспитателей в области психологии.** Поскольку педагогическая действительность показывает, что психологических знаний, которые даются будущим учителям в вузах, явно не хватает, то вытекает еще одна задача педагогической психологии — определение содержания, объема, средств, методов этой дополнительной психологической подготовки педагогов.

1.5. Общая характеристика методов педагогической психологии

Известно, что достижения любой науки в значительной степени определяются развитием ее методического аппарата, который позволя-

ет добывать новые научные факты и на их основании строить научную картину мира. В психологии принято выделять три уровня методологического[1] анализа.

1. **Общая методология** — философский подход к анализу явлений
действительности.
2. **Частная (специальная) методология** обеспечивает конкретную
реализацию общефилософских подходов в виде методологических
принципов применительно к объектам психологического иссле
дования.
3. **Совокупность конкретных методов,** методик и процедур в пси
холого-педагогических исследованиях. Именно этот уровень не
посредственно связан с практикой исследования.

Педагогическая психология использует все те методы, которые традиционно имеются в арсенале других отраслей психологии (психологии личности, возрастной психологии, социальной психологии и др.): **наблюдение, опрос, эксперимент** и др.

Кроме общих методов в педагогической психологии существуют еще и специальные методы. К ним относятся, например, **психолого-педагогический эксперимент и специальное психолого-педагогическое тестирование,** которые предназначены для определения степени обученности и воспитанности ребенка.

Но главное место среди прочих методов исследования все же принадлежит психолого-педагогическому эксперименту. Он определяется как исследование, которое задумано и проведено со специальной развивающей целью — установлением эффективности тех или иных педагогических воздействий на ребенка.

Все методы, которые применяются в педагогической психологии, можно условно разделить на следующие группы:

- **организационные методы** (они касаются целей, содержания,
структуры, организации проводимых исследований, их состава
и подготовки);
- **процедурные методы** (касаются форм реализации проводимого
исследования в целом и его отдельных частей);
- **оценочные методы** (включают в себя способы психолого-педаго
гического оценивания результатов исследования);

[1] Методология (древнегреч.) — учение о методе, о пути познания наукой своего предмета.

Рис. 1.2. Специальные методы педагогической психологии

- **методы сбора и обработки данных** (это методы, с помощью которых собирается необходимая информация об испытуемом; методы, служащие для преобразования первичных качественных и количественных результатов исследования в теоретические **и** практические психолого-педагогические выводы и рекомендации).

Кроме того, выделяют еще две большие группы методов, которые предназначены для оказания прямого практического психологического воздействия на ребенка. Ими являются **психологическое консультирование и психологическая коррекция.** Психологическое консультирование — это оказание устной помощи ребенку в виде советов и рекомендаций на основе его предварительного обследования и знакомства с теми проблемами, с какими он столкнулся в процессе своего развития. Традиционной формой проведения консультации является беседа с ребенком, родителями или людьми, которые принимают участие в его обучении и воспитании. Отличительной чертой этого метода является то, что оно всегда носит рекомендательный характер (рис. 1.2).

Психологическая же коррекция в отличие от консультирования предполагает непосредственное воздействие психолога на заинтересованное лицо. К ней, например, относят методы психотерапевтического воздействия, социально-психологический тренинг, аутогенную тренировку.

Вопросы для самопроверки

1. Какие научные школы и направления в наибольшей степени спо
собствовали становлению педагогической психологии как само
стоятельной области знания?
2. Дайте оценку вкладу русских психологов в становление педагоги
ческой психологии как самостоятельной науки.
3. Каковы основные этапы развития педагогической психологии
и хронологические рамки этих этапов?
4. Какие методы исследования использует педагогическая психоло
гия?
5. Что общего и чем отличаются психологическое консультирова
ние и психологическая коррекция?

Глава 2

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

2.1. Понятие педагогической деятельности. Структура педагогической деятельности

Педагогическая деятельность — это деятельность взрослых членов общества, профессиональной целью которых является воспитание подрастающего поколения. Психологию педагогической деятельности можно определить как отрасль психологического знания, изучающую психологические закономерности труда учителя и то, как учитель воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов своей деятельности в зависимости от конкретных условий.

Психологическое содержание педагогической деятельности определяется рядом социальных и социально-психологических факторов. К социальным факторам относятся место и функции учителя в обществе, требования общества к учителю. В группу социально-психологических факторов входят социальные ожидания окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности, его собственные ожидания и установки в сфере его педагогической деятельности.

В структуре педагогической деятельности выделяют три основных компонента: 1) конструктивный; 2) организаторский; 3) коммуникативный.

Сначала рассмотрим **конструктивный компонент.** В работе учителя важная роль отведена конструированию урока, внеклассного мероприятия, подбору учебного материала в соответствии со школьными программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработке для изложения учащимся. Вся эта работа в итоге выливается в подробный конспект урока. Поиск путей активизации, оптимизации и интенсификации процесса обучения также выступает как неотъемлемая часть конструктивной деятельности учителя.

Следующим структурным компонентом педагогической деятельности является **организаторский компонент.** Несомненно, что важное место в структуре педагогической деятельности занимает организаторская деятельность, которая образует единство с конструктивной. Все, что учитель планирует провести в течение урока, обязательно должно сочетаться с его умением организовать весь учебно-воспитательный процесс. Только в этом случае ученики будут вооружаться знаниями, усваивать их.

Организаторский компонент включает в себя три основные составляющие: организацию своего изложения; организацию своего поведения на уроке; организацию деятельности детей; постоянную активизацию их познавательной сферы. Если учитель проявляет мастерство лишь в одном аспекте организаторской деятельности, например хорошо организовал изложение (умело подобрал необходимый для урока учебный материал, словесную, предметную наглядность), но не привлек детей к активной мыслительной деятельности, то урок может носить только развлекательный характер, а полноценного усвоения знаний и формирования умений и навыков у школьников не произойдет. Это же относится и к остальным направлениям организаторского компонента структуры педагогической деятельности.

Последней структурной единицей является **коммуникативный компонент.** Он включает в себя установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией, учителями. Именно отношение учителя к ученикам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности, а также эмоциональное благополучие школьника в процессе обучения.

В педагогической психологии выделяют **пять типов эмоционального отношения учителя к учащимся:** эмоционально-положительный активный, эмоционально-положительный пассивный, эмоционально-отрицательный активный, эмоционально-отрицательный пассивный, неуравновешенный.

Исследованиями установлено, что взаимоотношения детей в классе в большинстве случаев соответствуют тому или другому эмоциональному стилю, которым характеризуется поведение учителя. Например, у педагога эмоционально неуравновешенного, который к тому же может быть как подозрителен и отрицательно **настроен** по отношению к учащимся, так и сентиментален и необоснованно поощряет учеников, класс бывает нервозным, неровным и межличностных отношениях друг с другом.

Коммуникативная сторона педагогической деятельности ярко проявляется во всех без исключения элементах педагогического процесса. Осуществление индивидуального подхода как одной из сторон коммуникативной деятельности человека также определяет успех его работы. Учитель должен заметить и учесть индивидуальные особенности личности школьника, которые мешают или помогают ему, и соответствующим образом реагировать на них.

А. И. Щербаков, кроме изложенных ранее компонентов структуры педагогической деятельности, выделяет ряд **психологических функций педагогической деятельности:**

- **информационная функция** (владение материалом и искусством его подачи);
- **развивающая** (управление развитием личности школьника в це лом);
- **ориентационная** (направленность личности, ее мотивы, идеалы);
- **мобилизационная** (активизация умственной деятельности уча щихся, развитие их самостоятельности);
- **исследовательская** (творческий поиск в педагогическом процес се, умение провести психолого-педагогический эксперимент, обоб щить опыт и постоянно совершенствовать свое мастерство).

2.2. Функции учителя в организации учебно-воспитательного процесса

В «Толковом словаре» В. Даля слово «учитель» определяется как «наставник, преподаватель». Таким образом, подчеркиваются **две основных функции учителя:** руководство приобретением и реализацией социального опыта учениками и передача накопленных человечеством знаний. Эти функции являлись для учителя основными **и** практически не изменялись на всем протяжении истории человечества. Учитель в современной школе также выполняет ряд функций.

1. Учитель — организатор учебного процесса в школе. Он источник знаний для учащихся как во время уроков, дополнительных заня тий и консультаций, так и вне учебного процесса.
2. Большинство учителей выполняют функцию классных руководи телей (т. е. являются организаторами воспитательного процесса).
3. Современный учитель не может не быть социальным психологом, поскольку ему необходимо уметь регулировать межличностные отношения учащихся, активно использовать социально-психоло-

гические механизмы детского коллектива как для повышения эффективности процесса обучения, так и воспитания. Являясь членом педагогического коллектива, учитель участвует в организации жизнедеятельности школьного коллектива, работает в методических объединениях учителей-предметников и классных руководителей, выполняет общественные поручения. 4. Каждый учитель, выступая с лекциями, беседами перед родителями учащихся и общественностью, является пропагандистом педагогических знаний.

Воспитательная функция педагога наиболее ярко проявляется при выполнении учителем обязанностей классного руководителя. Следует всегда помнить, что классный руководитель — это официальное лицо, назначаемое директором школы для осуществления воспитательной работы во вверенном ему классе.

Функции классного руководителя: воспитательная (формирование личности и коллектива); организаторская (проведение работы по всем педагогическим аспектам); координирующая (установление взаимодействия между всеми участниками воспитательного процесса); административная (ведение документации). Система работы классного руководителя включает следующие основные компоненты: изучение учащихся и коллектива класса; формулировка воспитательных задач; планирование воспитательной работы; организация, проведение и корректировка деятельности в соответствии с задачами и планом; анализ и оценка результатов воспитания.

Рис. 2.1. Функции учителя в учебно-воспитательном процессе

Деятельность классного руководителя осуществляется по следующим направлениям: здоровье, учение, общение, досуг, семья. В своей работе классный руководитель использует все известные формы и методы работы. Главные требования при их выборе — они должны соответствовать возрасту, индивидуальным особенностям учащихся, отражать педагогическую ситуацию класса.

2.3. Психологические требования к личности учителя

К личности педагога предъявляется ряд психологических требований. Среди них принято выделять **главные** и **второстепенные.** В свою очередь, как среди главных, так и среди второстепенных психологических свойств, необходимых для любого квалифицированного педагога, имеются **устойчивые,** постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и **изменчивые,** которые определяются особенностями этапа социально-экономического развития общества, в котором живет и трудится педагог.

Главным и постоянным требованием, которое предъявляется к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей, эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Заметим, что все указанные выше свойства не являются врожденными. Они приобретаются благодаря систематическому и упорному труду, серьезной работе педагога над собой.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, которые предъявляются к личности педагога, являются общительность, артистичность, веселый нрав, привлекательный внешний вид и другие. Эти качества важны, но без каждого из них в отдельности учитель вполне может обойтись. Например, можно представить не очень общительного учителя физики, знания и преподавательские способности которого настолько хорошо развиты, что при отсутствии этого, в общем полезного для людей качества он тем не менее вполне может оставаться хорошим педагогом. И наоборот, можно представить себе общительного, с изысканным вкусом, артистичного человека, которому явно не хватает педагогических способностей. Такой человек вряд ли сможет когда-нибудь стать высокопрофессиональным учителем и воспитателем.

Главные и второстепенные педагогические качества в своей совокупности образуют индивидуальность педагога, благодаря которой

каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность.

Значительно более сложным представляется решение вопроса о второстепенных, изменчивых качествах педагога, которые от него требуются в данный момент исторического развития общества, в данное время и на данном рабочем месте. Для того чтобы помочь учащемуся стать личностью (а российскому обществу теперь как никогда нужны именно настоящие личности, соответствующие требованиям времени), сам педагог обязан обладать независимостью, грамотностью, индивидуальностью, самостоятельностью и многими другими качествами. Все указанные выше качества учителю необходимо систематически развивать у себя.

Чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные педагогические способности. **Педагогическими способностями** называют определенные индивидуально-психологические особенности личности, которые являются условием достижения высоких результатов в обучении и воспитании детей. Рассмотрим их более подробно. Для этого обратимся к **классификации педагогических способностей,** которую разработал **Ф. П. Гоноболин.** Он выделил следующие виды педагогических способностей:

- **дидактические способности,** позволяющие учителю успешно осу
  ществлять отбор содержания и методов обучения учащихся, до
  ступно излагать учебный материал, вызывая познавательную ак
  тивность у самих учащихся;
- **экспрессивные способности,** позволяющие учителю найти наи
  лучшую эмоционально-выразительную форму изложения про
  граммного материала;
- **перцептивные способности** выражающиеся в психологической
  наблюдательности педагога по отношению к учащимся, проник
  новении в их внутренний мир, в глубоком понимании возрастных
  и индивидуальных особенностей воспитуемых;
- **организаторские способности,** обеспечивающие дисциплину
  и порядок в классе, продуманное использование каждой минуты
  на уроке, создание дружного и сплоченного коллектива учащихся;
- **суггестивные, или авторитарные, способности** — способности
  к внушению, сильному эмоционально-волевому влиянию учите
  ля на учащихся и умение на этой основе завоевать авторитет в их
  глазах, академические способности, связанные с усвоением зна
  ний, навыков и умений в соответствующей области науки.

К специальным педагогическим способностям традиционно относят также педагогический такт, способности к воспитанию детей и педагогическому общению.

В педагогической психологии традиционно выделяются два основных аспекта исследования личности учителя: педагогическая направленность и педагогические способности.

А. К. Маркова несколько иначе подходит к классификации педагогических способностей. Она разделяет педагогические способности на две большие подструктуры: перцептивно-рефлексивные и проективно-конструктивные. **Перцептивно-рефлексивные способности** определяют возможность изучения другого человека, понимания его, сопереживания ему. Это способность встать на место другого человека и посмотреть его глазами на себя. Данная группа педагогических способностей считается доминирующей, основной. **Проективные, конструктивные, управленческие способности** связаны с умением влиять на другого человека: на отдельные поступки другого человека и его поведение в целом, на мотивы и через них на действия и т. п.

2.4. Проблемы педагогического общения. Педагогический такт

Педагогическое общение — это важная сторона труда учителя, создающая атмосферу психологического развития личности учащегося. Учитель, умеющий создать спокойную рабочую обстановку, атмосферу уважения, активности ребенка, предпочтительнее педагога, ученики которого знают все правила, законы, но при этом очень сильно перегружены, скованы, имеют заниженную самооценку. В этом смысле педагогическое общение представляется более важным по сравнению с педагогической технологией. Педагогическое общение должно быть личностно развивающим, эмоционально-комфортным и решать следующие задачи:

- взаимообмен информацией между учителем и учащимися;
- взаимопонимание, умение смотреть на себя глазами партнера по общению;
- мобилизация резервов участников общения, выявление наиболее сильных и ярких качеств учеников и учителя;
- взаимодействие и организация совместной деятельности;
- взаимная удовлетворенность участников общения;

- ♦ разумная, педагогически целесообразная самопрезентация личности учителя и учащихся.

Такой широкий спектр задач требует оптимизации педагогического общения, как по задачам и средствам, так и по результату. Взаимодействие учителя с учащимися представляет собой один из важнейших путей воспитательного влияния взрослых. Учитель, в принципе, достаточно подготовлен к организации и поддержанию взаимоотношений с учащимися. Однако на практике взаимоотношения учителя с учащимися складываются не всегда оптимально.

Рассмотрим **стили педагогического руководства,** которые непосредственно характеризуют педагогическое общение. За основу можно принять типологию, которая содержит пять часто встречающихся у учителей стилей руководства учащимися.

При **автократическом стиле** руководства учитель осуществляет единоличное управление коллективом, без опоры на актив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет **жесткий** контроль за их выполнением.

Следующим является **авторитарный стиль** педагогического руководства. Этому стилю руководства свойственны основные черты автократического. Основное отличие заключается в том, что здесь учащимся позволяют участвовать в обсуждении вопросов, которые их затрагивают. Однако решение в конечном счете всегда принимает учитель в соответствии с имеющимися у него установками.

При **демократическом стиле** руководства учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива учитель старается занять позицию «первого среди равных». Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение все же формулирует учитель.

При **игнорирующем стиле** руководства учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением своих обязанностей и указаний администрации.

Непоследовательный стиль руководства характерен тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или своего собствен-

ного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства.

Стиль руководства накладывает отпечаток на всю систему взаимоотношений учителя с учащимися: на то, как воспринимает учитель своих учеников, как часто возникают у него конфликты с учащимися и т. д. Складывающиеся взаимоотношения учителя с учащимися зависят также и от того, насколько педагог учитывает возрастные особенности школьников, в частности свойственное подросткам и юношам стремление к взрослости. Уважение воспитателем личности школьника является обязательным психологическим условием возникновения доверительных взаимоотношений учащихся с учителями.

Педагогический **такт** в широком смысле слова — это профессиональное качество учителя, с помощью которого он в каждом конкретном случае применяет к учащимся наиболее эффективный в данных обстоятельствах способ воспитательного влияния (по И. В. Страхову). Каждый педагогический способ воздействия, каждое замечание, которое делается учащимся, должны повышать авторитет учителя или хотя бы не подрывать его. Педагогический такт — это творчество, умственная деятельность, особенное умение. Тактичный учитель не только владеет большим арсеналом различных педагогических способов, но и умело, разумно ими пользуется. Его отношения с учениками построены на доверии и взаимном уважении.

И. В. Страхов утверждает, что по своей психолого-педагогической характеристике педагогический такт представляет собой сложное явление. Отдельные его свойства взаимодействуют, и на этой основе возникает педагогически целесообразная его структура (рис. 2.2).

В структуре педагогического такта существенное значение имеет **единство делового и психологического контакта учителя с учащимися.** Деловой контакт определяется содержанием и формой общения, созданием рабочей атмосферы на уроке. Деловое общение учителя с учащимися импонирует им, тем самым учитель легко привлекает к себе школьников. Учитель должен уметь развивать познавательные интересы, активность, самостоятельность и творческое начало в учебной деятельности. Он должен проявлять к каждому из учеников отзывчивость и заботливость при сохранении необходимой требовательности, что предполагает развитие у педагога наблюдательности за учебным процессом, поведением и работой учеников на уроках. Особенно важно в этом отношении, чтобы представление учителя о каждом ученике правильно отображало изменения, происходящие в развитии его личности под влиянием обучения и воспитания.

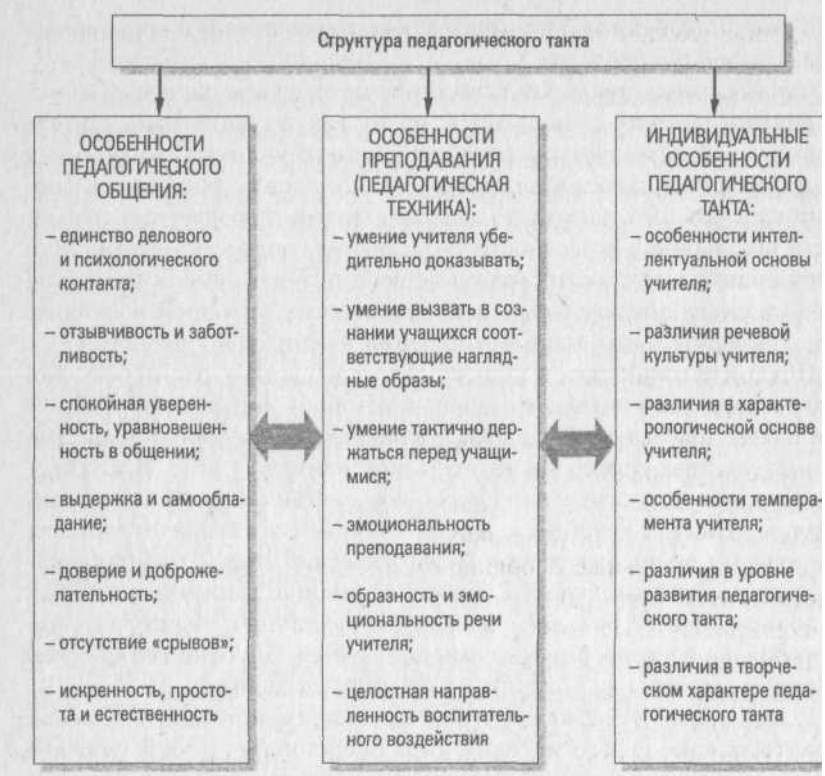

Рис. 2.2. Структура педагогического такта (по И. В. Страхову)

Развитию интеллектуальных компонентов психологического контакта учителя с учениками помогают многие **приемы педагогических воздействий:** умение учителя убедительно доказывать излагаемые положения, вовлекая в этот процесс самих учащихся, умение вызвать в сознании учащихся соответствующие наглядные образы памяти и воображения, позволяющие с живостью представить изучаемые явления.

Очень велика роль **эмоциональности преподавания:** психическое состояние увлеченности, эмоционального подъема и воодушевления; речевые средства увлекательности преподавания; образность и эмоциональность речи учителя; умение тактично держаться перед учащимися — скромно, естественно, просто, с достоинством. Структурными компонентами педагогического такта являются также спокойная уверенность, уравновешенность в общении учителя с учащи-

мися. Это выражается в соблюдении выдержки и самообладания, что облегчает процесс воздействия и способствует устойчивости такта, не допускает каких-либо «психологических срывов» в общении.

В структуре педагогического такта существенными компонентами являются также **доверие учителя к учащимся,** создание в процессе обучения обстановки доброжелательности в проведении всех видов учебной работы в сочетании с систематически проводимой проверкой усвоения учащимися знаний, умений и навыков.

Все структурные компоненты такта необходимо формировать в их глубоком внутреннем единстве, в широте их проявлений во всех видах учебно-воспитательной работы учителя и в согласовании тактичных воздействий всех учителей, работающих в каждом классе, что создает' «ансамбль такта», коллективность его проявлений.

И. В. Страхов исследовал **индивидуальные особенности проявления педагогического такта** у многих учителей и в рамках общих его свойств выявил индивидуальные различия на основе различий в психологических предпосылках.

1. Индивидуальные особенности интеллектуальной основы педагогического такта. Таковы индивидуальные различия учителей.

Тонкости наблюдательности, ее познавательная углубленность влияют на педагогическую эффективность такта, а также индивидуальные различия образов памяти, воображения и осмысление учителем способов воспитательного влияния на учеников.

2. **Индивидуальные различия речевой культуры учителя.** Речевые средства воздействия должны быть подчинены решаемой педагогической задаче, отбор и применение этих средств необходимо соотнести с особенностями личности школьника, его подготовкой и психическим состоянием. Бывает, что учитель прекрасно знает правила и нормы литературного языка, неплохо выбирает слова, но слушать его очень тяжело, причем не из-за технических помех, которые от него не зависят (посторонние шумы, другие отвлекающие факторы), а из-за субъективных причин.

3. **Различия в характерологической основе.** Особенности педагогического такта зависят также от многосторонности развития волевых и эмоциональных свойств характера и различий в состояниях учителя на уроках. Например, различия в состояниях волевой уравновешенности, умении регулировать свое эмоциональное состояние и др. Затрудняют и усложняют развитие педагогического такта психические состояния неуравновешенности и слабость выдержки, выражающиеся в нетерпеливости, неустойчивости управления учите-

лем своим психическим состоянием и формами обращения и особенно в возникновении психологических срывов в обращении.

4. **Типологические особенности темперамента учителя.** Темперамент выражается в эмоционально-динамических особенностях поведения, для него характерна та или иная степень эмоциональной возбудимости, общей подвижности, быстроты реагирования на внешние воздействия, динамика психических процессов и состояний, их выразительность.

Темперамент накладывает отпечаток на процесс общения людей и психологические особенности такта в обращении. При уравновешенности нервных процессов тактичность формируется легче, чем при преобладании процессов возбуждения. В психологическом плане уравновешенность, общительность, эмоциональная живость и выразительность речевого процесса являются благоприятными предпосылками формирования такта. Преобладание же повышенной возбудимости, раздражительность, несдержанность, слабость общительности, невыразительность речи и чрезмерная замедленность реагирования осложняют процесс формирования такта. Педагогический такт может быть воспитан на основе каждого темперамента, но пути и средства его формирования будут неодинаковы, так же как и конкретная психологическая характеристика педагогического такта.

Необходимо также учитывать, что форма такта должна быть приурочена к индивидуальным особенностям темперамента учащихся.

5. **Индивидуальные различия проявляются в уровне развития педагогического такта.** Высокий уровень выражается в глубине воспитательного влияния на личность и коллектив школьников. Знание ступеней развития педагогического такта будет способствовать решению вопроса о формировании высокого уровня его развития. Линии развития педагогического такта многообразны. Происходят значительные изменения в психолого-педагогической характеристике такта: расширяются и углубляются в своем воспитательном значении
психологические предпосылки такта (интеллектуально-речевые и характерологические); развиваются основные его компоненты и психолого-педагогическая структура такта; расширяется сфера его практического применения; углубляются учебно-воспитательные функции такта и более многообразными становятся конкретные формы
его проявления, совершенствуется педагогическая техника тактичных воспитательных воздействий.

Относительно элементарные формы такта перерастают **в** высшие его формы, возрастает значение творческого начала, более тонкого

приурочения такта к различным психолого-педагогическим ситуациям в процессе воспитания детей разного возраста; такт становится более устойчивым, он формируется как интеллектуально-волевое умение, перерастающее в нравственную привычку в общении учителя с учащимися; определяются индивидуально-типологические особенности такта учителей.

6. **Значительные индивидуальные различия такта выражаются в его творческом характере.** Открытие учителем новых, оригинальных, педагогически совершенных методов и приемов воспитательного воздействия, установление с учащимися глубокого взаимопонимания, овладение разнообразными способами обращения, составляющими педагогическую технику такта, — все это существенно отличает такт учителя от однообразия и трафаретности приемов воспитательного воздействия и сопряженных с ним отклонений от основных критериев такта.

2.5. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, имеют в виду, что педагог учитывает свои индивидуальные склонности, особенности, свою индивидуальность. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но вот реализовывать их будут обязательно по-разному. Рассмотрим основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

- в темпе и ритме осуществления педагогической деятельности;
- в характере реакции на те, или иные педагогические ситуации;
- в выборе методов обучения;
- в подборе средств воспитания;
- в стиле педагогического общения;
- в реагировании на действия и поступки детей;
- в манере поведения;
- в предпочтении тех или иных видов поощрения или наказания;
- в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Поэтому любой педагогический опыт буквально копировать не стоит; воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к то-

му, **чтобы** оставаться самим собой. Это не только не снизит, но, наоборот, существенно повысит эффективность обучения и воспитания детей на основе заимствования передового педагогического опыта. Попытки прямого копирования передового педагогического опыта бесперспективны, поскольку такой опыт практически неотделим от личности учителя, а психологическую индивидуальность педагога трудно воспроизвести, без нее результаты неизбежно оказываются другими.

2.6. Психологические особенности педагогического коллектива

А. С. Макаренко писал: «...я не представлял и не представляю, можно ли воспитать... детский коллектив, если не будет коллектива педагогов». Педагогический коллектив имеет определенную организационную структуру. Структура определяет отношения взаимной зависимости, взаимного контроля членов коллектива. В рамках этой структуры работает педагогический совет, методические объединения учителей-предметников и классных руководителей, администрация школы.

В педагогическом коллективе существует определенное разделение труда и кооперация в процессе его. Разделение и кооперация труда требует от учителя владения навыками сотрудничества, в первую очередь умения совместно добывать необходимую информацию, обсуждать проблемы, выслушать, понять точку зрения коллеги, принять ее, дополнить или аргументировано отклонить. Эти и многие другие умения и навыки делового сотрудничества приобретаются учителем в педагогическом коллективе.

Взаимоотношения учителей в педагогическом коллективе определяются и опосредуются целями и содержанием их деятельности. Отношения, которые складываются между учителями, можно условно разделить на официальные и неофициальные. Первые можно представить как общую систему межличностных нравственно-психологических отношений, охватывающих весь педагогический коллектив. Вторые — это сеть избирательных отношений, основанная на взаимных симпатиях между отдельными учителями.

Успешность деятельности педагогического коллектива оценивается по пяти критериям: обученность школьников, их воспитанность, способность педагогического коллектива оперативно решать возникающие задачи, профессиональная квалификация и личностное самосовершенствование педагогов.

Эффективность деятельности педагогического коллектива зависит от морально-психологического климата в нем. Именно он определяет самочувствие учителя в школе, его стремление к полной самоотдаче в педагогической деятельности.

Психологический климат педагогического коллектива в немалой степени определяет и меру творчества каждого учителя. Климат в педагогическом коллективе зависит от следующих факторов: стиля руководства администрации школы, условий труда, социально-психологической совместимости учителей — членов коллектива; социально-психологических установок, реализуемых учителем, администрацией школы.

Благоприятный психологический климат предполагает наличие в коллективе радости труда, оптимизма, радости общения, доверия, чувства локтя, чувства защищенности, бодрости. Педагогический коллектив,, который объединен не только общей целью, но и узами дружбы, взаимного уважения и симпатии, становится могущественным воспитателем детского коллектива.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы основные компоненты педагогической деятельности и их психологическое содержание?
2. В чем специфика педагогической деятельности?
3. Как соотносятся педагогическое общение и педагогическая деятельность?
4. Какие требования предъявляются к личности учителя?
5. Назовите основные виды педагогических способностей. Успешность каких сторон педагогической деятельности они обеспечивают?
6. Почему для воспитания коллектива учащихся необходим педагогический коллектив?

Глава 3

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА

3.1. Общая характеристика понятия «конфликт»

Понятие конфликта весьма широко трактуется в рамках психологии вообще и в социальной психологии в частности. **Педагогический конфликт,** как правило, имеет две наиболее типичные стороны. Одной из этих сторон всегда выступает учитель (воспитатель), а в роли его «противника» могут выступать как отдельные школьники, так и ученические классы в целом. Кроме этого, к педагогическим конфликтам можно отнести противоречия, которые возникают между педагогами (воспитателями) в рамках одного учебного заведения, а также между администрацией школы и педагогом (воспитателем). Все указанные виды конфликтного взаимодействия (личность — личность, личность — группа, группа — группа) исследуются в рамках социальной психологии, являясь одной из ее актуальнейших проблем. Поэтому педагогический конфликт логичнее всего рассматривать и анализировать именно с точки зрения социальной психологии.

Социально-психологический конфликт можно определить как осознанное столкновение, противоборство как минимум двух личностей (групп) с взаимно противоположными, несовместимыми, исключающими друг друга потребностями, интересами, целями, типами поведения, отношениями, установками, существенно значимыми для личностей и групп. Конфликты, как правило, социально обусловлены, а также опосредованы индивидуальными особенностями участвующих в них людей.

Зарубежная социальная психология с самого начала своего возникновения уделяла теме конфликта большое внимание. Достаточно упомянуть таких ее исследователей, как З. Фрейд, К. Левин, М. Шериф, в работах которых эта тема была доминирующей. Всякий социальный конфликт ими рассматривался как явление, имеющее преимущественно психологические и социально-психологические корни. Такая постановка вопроса не только не позволяет увидеть достаточно полно суть социального конфликта, но и неверно ориентирует направления исследований самих социально-психологических его

аспектов (именно в этом их взгляды расходятся с точкой зрения российских психологов, склонных подчеркивать социальную детерминацию межличностных и межгрупповых конфликтов).

Очевидно, что конфликт представляет собой комплексное явление, и основанием для широкого поля социально-психологических исследований этого феномена служит, во-первых, присутствие вторичных социально-психологических аспектов во всяком конфликте, а во-вторых — наличие частного класса конфликтов, порождаемых социально-психологическими факторами.

3.2. Понятийная схема социально-психологического анализа педагогического конфликта

К понятиям, которые представляются существенными для социально-психологического анализа педагогического конфликта, относят структуру конфликта, его динамику, функции и типологию. Рассмотрим каждую из перечисленных выше характеристик конфликта.

В структуре конфликта выделяют: стороны конфликта (иногда их называют участниками), условия протекания конфликта, образы конфликтной ситуации, возможные действия участников конфликта, исходы конфликтных действий.

Сторонами педагогического конфликта могут выступать отдельные индивиды, социальные группы и организации, которые выполняют образовательные и воспитательные функции. С точки зрения социальной психологии наиболее типичными сторонами в конфликте являются отдельные аспекты личности, сами личности и социальные группы. Исходя из такого подхода могут иметь место следующие типы конфликтов: аспект личности — аспект личности (внутриличностный конфликт), личность — личность (межличностный конфликт), личность — группа (внутригрупповой конфликт), группа — группа (межгрупповой конфликт). В социально-психологическом плане стороны конфликта достаточно полно могут быть охарактеризованы мотивами, целями, установками, ценностями и т. д. (рис. 3.1).

Когда говорят об **условиях протекания конфликта,** обычно имеют в виду, что помимо характеристик участников конфликт детерминируется внешними обстоятельствами, в которых он возникает и развивается. Его наиболее существенной составной частью является именно социально-психологическая среда, которая, как правило, представлена различными социальными группами с их специфической структурой, динамикой, нормами и санкциями, иерархией

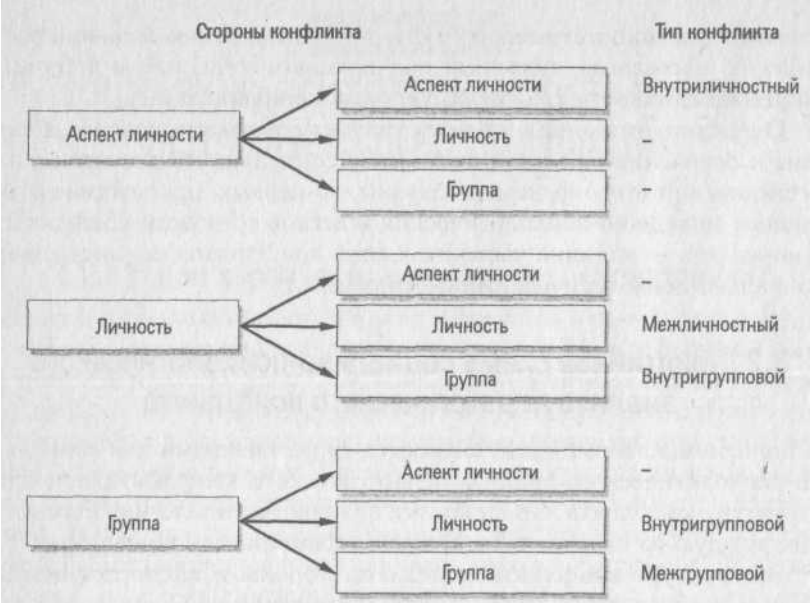

Рис. 3.1. Типология педагогических конфликтов

ценностей и т. д. При этом представляется очень важным и необходимым понимать эту среду достаточно широко, ни в коем случае не ограничиваться рассмотрением только ближайшего окружения личности.

Третьей характеристикой конфликта выступают **образы конфликтной ситуации** (рис. 3.2).

Кроме характеристик участников конфликта и условий его протекания конфликтное поведение сторон определяют идеальные картины, образы конфликтной ситуации, которые имеются у каждого из участников конфликта. Они, как правило, опосредуют конфликтное поведение участников конфликта. Эти внутренние картины включают представления участников о самих себе (своих мотивах, целях, ценностях, возможностях и т. п.), представления о противостоящей стороне (ее мотивах, целях, ценностях, возможностях и т. п.) и представление о среде, в которой складываются конфликтные отношения. Принято считать доказанным фактом, что не сама по себе объективная реальность детерминирует конфликтное поведение участников, а именно эти образы, идеальные картины конфликтной ситуации, имеющиеся у сторон. Анализируя возможные действия участ-

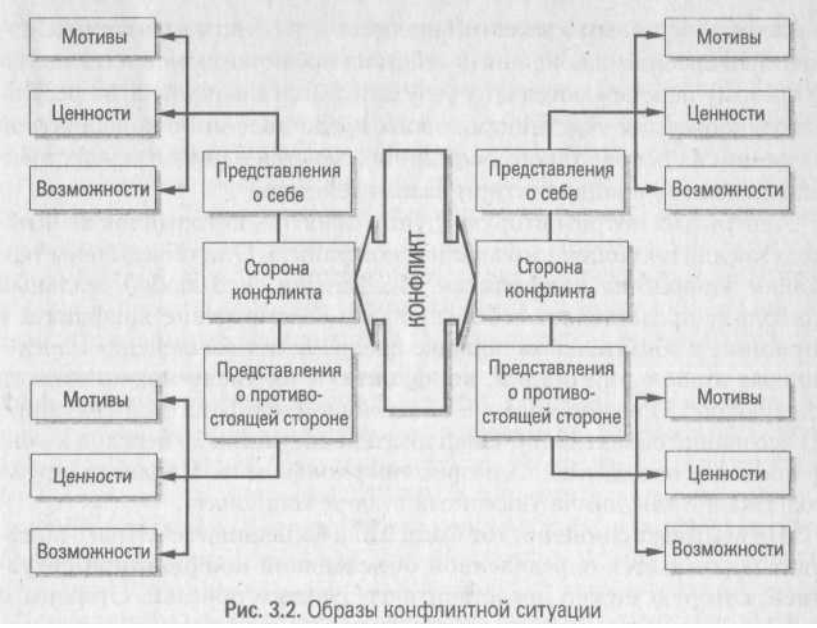

Рис. 3.2. Образы конфликтной ситуации

ников конфликта, необходимо отметить, что образы конфликтной ситуации, сложившиеся у участников конфликта, детерминируют набор возможных действий, предпринимаемых сторонами.

Как отмечает Т. Шеллинг, имея в виду конфликтную ситуацию, «слова часто дешевы, участники предпочитают судить о намерениях, ценностях, возможностях противостоящих сторон в первую очередь не по их словам, а по их действиям». Аналогичным образом они часто обращаются к действиям для того, чтобы передать противостоящей стороне свои намерения, оценки и демонстрировать свои возможности.

Любой конфликт предполагает наличие **исходов конфликтных действий** его участников. Исходы (а под ними принято понимать последствия, результаты конфликтных действий) всегда оказываются тесно и естественно вплетенными в сам конфликт. Действительно, они включаются в конфликт на идеальном уровне, потому что стороны конфликта с самого начала имеют некоторый образ возможных исходов и в соответствии с ним начинают выбирать свое поведение.

Однако представляется также достаточно существенным то, что и сами реальные последствия конфликтных действий участников ока-

зываются составным элементом процесса конфликтного взаимодействия. Как правило, в конфликте действия предпринимаются по частям и поэтому перемежаются с их результатами. Осознание этих результатов, коррекция участниками своих представлений о конфликтной ситуации на основе такого осознания является одним из существенных моментов в конфликтном взаимодействии.

Теперь рассмотрим вторую группу понятий, которые также необходимы для полноценного анализа конфликта. Они объединены термином **«динамика конфликта».** Несомненно, что любой реальный конфликт представляет собой процесс. Рассмотрение конфликта в динамике в обязательном порядке предполагает вычленение определенных этапов, или **стадий, конфликта.** К их числу можно отнести следующие: 1) возникновение объективной конфликтной ситуации; 2) осознание объективной конфликтной ситуации; 3) переход к конфликтному поведению; 4) разрешение конфликта. Проанализируем содержание каждой из указанных стадий конфликта.

Не вызывает сомнения тот факт, что в большинстве случаев конфликт порождается определенной **объективной конфликтной ситуацией,** которую можно представить следующим образом. Стороны *А* и *В* оказываются участниками объективной конфликтной ситуации, если стремление стороны *А к* достижению некоторого желаемого для нее состояния *С* объективно препятствует достижению стороной *В* некоторого желаемого для нее состояния Д и наоборот. В частных случаях *С и D* могут совпадать. Кроме того, *А к В* могут оказаться сторонами одной и той же личности, в этом случае мы имеем дело с внутриличностным конфликтом. Какое-то время объективная конфликтность ситуации не осознается сторонами. Именно по этой причине описываемую здесь стадию конфликтного взаимодействия часто называют стадией потенциального конфликта, поскольку подлинным конфликтом он становится лишь после восприятия, осознания объективной конфликтной ситуации ее участниками.

Вторым этапом в динамике конфликта, как уже отмечалось выше, является **осознание сторонами, которые вовлечены в конфликтное взаимодействие, объективной конфликтной ситуации.** Чтобы конфликт стал реальным, его участники обязательно должны осознать сложившуюся ситуацию именно как конфликтную. Только восприятие, понимание реальности как конфликтной порождает конфликтное поведение. Однако нередко конфликтность образов может возникать в случае, когда вообще не существует никакой объективной основы для конфликта.

После осознания участниками наличия объективной конфликтной ситуации они начинают осуществлять **конфликтное поведение.** Конфликтное поведение можно рассматривать как действия, которые направлены на то, чтобы прямо или косвенно блокировать достижение противостоящей стороной ее целей, намерений и т. д.

Начавшиеся конфликтные действия сразу же резко обостряют эмоциональный фон протекания конфликта, а эмоции, в свою очередь, стимулируют конфликтное поведение. Следовательно, возникает замкнутый круг, из которого участникам конфликта становится весьма непросто вырваться. Кроме того, представляется немаловажным, что взаимные конфликтные действия сторон способны видоизменять, усложнять первоначальную конфликтную структуру, привнося новые стимулы для дальнейших действий. Таким образом, анализируемая стадия конфликтного поведения, казалось бы, обязательно должна порождать тенденции к дестабилизации конфликта.

Однако этой стадии свойственны и тенденции прямо противоположного характера. Дело в том, что конфликтные действия противоборствующих сторон выполняют в известном смысле познавательную функцию. В обыденном сознании конфликт отождествляется именно со стадией конфликтного поведения. Такое отождествление представляется ошибочным, поскольку конфликт является значительно более сложным и многогранным феноменом, который невозможно свести только к конфликтному поведению. Однако справедливо, что переход к конфликтному поведению означает вступление конфликта в свою открытую и наиболее острую стадию.

Наконец, завершающей стадией любого конфликтного взаимодействия является **разрешение конфликта.** Поэтому проанализируем разрешение, рассматривая его в качестве заключительной стадии эволюции конфликта. Разрешение конфликта вполне возможно осуществить, во-первых, за счет преобразования самой объективной конфликтной ситуации, а во-вторых, за счет преобразования образов ситуации, имеющихся у сторон. Следует иметь в виду, что в обоих рассматриваемых случаях всегда вполне возможно двоякое разрешение конфликта: частичное (в этом случае исключается только конфликтное поведение, но не исключается внутреннее сдерживаемое побуждение к конфликту у сторон) и полное (когда конфликт устраняется как на уровне фактического поведения, так и на внутреннем уровне).

Полное устранение конфликта за счет преобразования объективной конфликтной ситуации происходит, например, когда с помощью

разведения сторон добиваются того, чтобы участники конфликта лишились возможности продолжения контакта, а следовательно, конфликтного взаимодействия (перевод конфликтующего школьника в другую школу). К этому же типу относится разрешение конфликта, состоящего в борьбе сторон за некоторые ограниченные ресурсы, посредством изыскания дополнительных ресурсов и полного удовлетворения ими обеих сторон.

Таблица 3.1

Основные стадии конфликта

Этапы (стадии) конфликта	Особенности протекания
Возникновение объективной конфликтной ситуации	Наличие противоречий или препятствий в достижении желаемых целей или состояния
Осознание объективной конфликтной ситуации	Восприятие, оценка и понимание сложившейся ситуации как конфликтной
Переход к конфликтному поведению	Осуществление действий, противостояние на поведенческом уровне, повышенный эмоциональный фон
Разрешение конфликта	Частичное или полное прекращение конфликтного поведения за счет изменения образов конфликтной ситуации сторон или преобразования самой ситуации

Частичное разрешение конфликта на объективном уровне имеет место, когда с помощью преобразования реальных условий среды конфликтная ситуация преобразуется таким образом, что стороны оказываются незаинтересованными в дальнейшем продолжении конфликтных действий. К этому типу относятся, например, многие чисто административные решения конфликта, вводящие определенные запреты и санкции на случай их нарушения.

Но особенно интересным с социально-психологической точки зрения представляется случай, когда разрешение конфликта достигается за счет изменения образов, имеющихся у противоборствующих сторон. Подобное разрешение конфликта (полное или частичное) в обязательном порядке предполагает переструктурирование имеющихся ценностей, мотивов, установок, а также принятие новых, поэтому здесь уместно использовать весь арсенал средств, которые были разработаны социальной психологией специально для этих целей.

Следующим элементом понятийной схемы анализа конфликта являются **функции конфликта.** В настоящее время доминирующей точкой зрения является признание того, что конфликт выполняет две основные функции: деструктивную и конструктивную. Рассмотрим основное содержание этих функций.

Сначала проанализируем основные виды проявлений **деструктивной функции конфликта.** Сразу же заметим, что возможные проявления деструктивных функций конфликта крайне разнообразны. Например, внутриличностный конфликт, как правило, порождает состояние психологического дискомфорта, который влечет, в свою очередь, серию различных негативных последствий, а в крайних случаях может привести даже к разрушению личности. На уровне малой группы конфликт может нарушать систему коммуникаций, взаимодействия и взаимоотношений, ослаблять ценностно-ориентационное единство, снижать групповую сплоченность и в итоге заметно понижать эффективность функционирования группы в целом. Обычно особенно остро деструктивные воздействия конфликта обнаруживаются на стадии конфликтного поведения.

Но любой конфликт выполняет и определенные **конструктивные функции,** причем проявления конструктивных воздействий конфликта не менее многообразны, чем деструктивных. Поэтому остановимся здесь лишь на некоторых из них. Общеизвестно, что конфликт достаточно часто может служить мощным источником развития личности, ее совершенствования (например, в виде чувства неудовлетворенности собой). В групповых и межгрупповых отношениях конфликт может способствовать предотвращению застоя, стагнации, он служит источником нововведений, развития (появление новых целей, норм, ценностей и т. п.). Конфликт, особенно на стадии конфликтного поведения, играет познавательную роль, роль практической проверки и коррекции имеющихся у сторон образов ситуации. Кроме того, обнаруживая, обнажая объективные противоречия, существующие между членами группы (группами), и устраняя их на стадии разрешения, конфликт освобождает группу от дезорганизующих ее факторов и способствует ее стабилизации. Общеизвестно также, что внешний конфликт может выполнять интегративную функцию, сплачивая группу перед лицом внешней опасности, внешних проблем.

Четвертым элементом понятийной схемы является **типология конфликтов.** В силу того, что социальные конфликты исследуются рядом научных дисциплин, неизбежно существование самых разно-

образных типологий конфликтов. Остановимся лишь на некоторых из них.

В качестве широко распространенной **рассмотрим** типологию конфликтов, предложенную **М. Дойчем.**

1. **Подлинный конфликт.** Это конфликт, «который существует объективно и воспринимается адекватно».
2. **Случайный, или условный, конфликт.** Существование этого типа конфликта «зависит от легко изменяемых обстоятельств, что, однако, не осознается сторонами».
3. **Смещенный конфликт.** В этом случае имеется в виду «явный конфликт», за которым скрывается некоторый другой, латентный конфликт, лежащий в основе явного.
4. **Неверно приписанный конфликт.** Это конфликт «между ошибочно понятыми сторонами и как результат — по поводу ошибочно истолкованных проблем». (Когда, например, порицают ребенка за что-то, что он был вынужден сделать, исполняя предписание родителей.)
5. **Латентный конфликт.** Это конфликт, «который должен был бы произойти, но которого нет», поскольку он по тем или иным причинам не осознается сторонами.
6. **Ложный конфликт.** Это случай, когда отсутствуют «объективные основания» для конфликта, и последний существует только в силу ошибок восприятия, понимания.

В качестве основания для классификации М. Дойч называет «отношение между объективным состоянием дел и состоянием дел, как оно воспринимается конфликтующими сторонами». Подобная формулировка не может быть основанием, поскольку она крайне неопределенна. Фактически, в качестве основания используется наличие или отсутствие у конфликтов по крайней мере трех признаков:

1) существование объективной конфликтной ситуации;
2) факт осознания этой ситуации;
3) адекватность этого осознания.

Поскольку основание классификации сколько-нибудь четко не сформулировано, полученные М. Дойчем типы конфликта часто пересекаются.

В основу другой классификации положены характеристики участников конфликтного взаимодействия, которые являются источником конфликта. В соответствии с этим принято выделять четыре типа

конфликтов: внутриличностный, межличностный, внутригрупповой и межгрупповой. Действительно, внутриличностный конфликт порождается противоречиями внутри личности. Здесь участниками конфликта могут выступать, например, различные стороны одной и той же личности, а также потребности и осознание личностью невозможности их удовлетворения в данное время.

В случае межличностного конфликта его участниками являются отдельные личности, а причина кроется в противоречиях, которые существуют между ними. Внутригрупповой конфликт предполагает в качестве участников личность и группу. Примером могут служить конфликты, которые возникают между учащимся и его одноклассниками из-за несоответствия его ценностных ориентации общегрупповым. В случае же межгруппового конфликта в роли участников конфликтного взаимодействия начинают выступать группы.

3.3. Конфликты в младшем школьном возрасте

Как и во всех сферах человеческого общения, ситуации, возникающие в системе образования, могут приобретать конфликтный характер. Из-за сложности и многообразия факторов, влияющих на межличностные отношения в ходе педагогического процесса, не всегда возможно предусмотреть и избежать возможных деструктивных последствий конфликтов. Одним из ведущих факторов взаимодействия педагога (воспитателя) и учащегося, позволяющим обобщить наиболее характерные причины конфликта, является возрастной. Каждый этап развития ребенка характеризуется своими психологическими особенностями, знание которых позволяет уменьшить вероятность возникновения конфликтной ситуации.

Для школьника младших классов характерна недолговечность, кратковременность эмоциональных переживаний, если, конечно, речь идет не о глубоких потрясениях и постоянных угнетающих ребенка раздражителях. В определенной степени защищенности психики младшего школьника способствуют быстрая эмоциональная переключаемость и высокая степень конформности.

Однако кратковременность переживаний учащихся этого возраста не дает учителю оснований для неосторожных форм давления на него под предлогом, что все будет забыто. Еще одна психологическая особенность этого возраста состоит в том, что детям свойственна потребность в защите со стороны взрослых и прежде всего учителя. В любой конфликтной ситуации, сложившейся в классе, именно от учителя они ждут помощи и поддержки. Тем сильнее бывает потря-

сение, если ожидания младшего школьника не оправдываются, если его оставляют с переживанием один на один. Еще хуже, когда вместо помощи от учителя ребенок видит непонимание или даже негативное отношение.

Конфликты в младшем школьном возрасте могут проявляться как между учащимися, так и между учениками и учителями. Заметим, что при этом чаще всего в конфликт вступают опытные, сильные учителя, для которых характерен авторитарный стиль педагогического руководства. Причины конфликта очень часто кроются в поведении учителя и связаны с ошибками в использовании приемов дисциплинирования учащихся.

Вторую группу причин педагогических конфликтов в этом возрасте традиционно связывают с определенными стереотипами восприятия учителем своих учащихся, которые достаточно часто носят откровенно дискриминационный характер. Как правило, в их основе лежит успеваемость школьника. И это несмотря на то, что педагогическая деятельность доказывает практическую невозможность вести себя одинаково по отношению к различным учащимся (а это к тому же вступает в противоречие с требованиями, которые вытекают из принципа индивидуального подхода). Необходимо стремиться избегать деления школьников на «хороших» и «плохих», поскольку это иногда может стать основной причиной серьезной психологической травмы ребенка.

Еще одна группа причин конфликта кроется в ситуациях оценивания успеваемости младших школьников — если оценка выставляется необъективно (явно завышается или, наоборот, занижается), за одинаковые ответы ставятся разные отметки и т. д. Решение указанной проблемы, по мнению В. И. Журавлева, значительно усложняется как за счет отсутствия единых (и однозначных!) критериев оценивания, так и за счет существенного влияния на оценку ряда субъективных факторов, связанных с личностью педагога. Использование же учителем оценок как одной из форм поощрения или наказания младших школьников, как правило, ведет к резкому снижению их значимости в глазах детей как показателя наличия у них определенного уровня знаний, а также сформированности умений и навыков.

Но наиболее опасными являются конфликтные ситуации, которые вызывает неэтичное, бестактное и грубое поведение учителя. Высмеивание, моральное унижение ученика или даже словесные оскорбления и рукоприкладство крайне негативно сказываются на состоянии психики ребенка, на его успеваемости и отношении к педагогам

в целом. Учитель зачастую может сознательно включать в свой стиль поведения бестактные поступки, поскольку не всегда он будет получать критический отклик на них со стороны детей. Младшим школьникам мешает это сделать восприятие учителя как несомненного авторитета. По этой причине представляется особенно важным для предотвращения подобного рода конфликтов не только осведомленность учителя относительно требований педагогической этики и наличие педагогического такта, но и повседневное использование их в своей практической деятельности.

3.4. Конфликтные ситуации в подростковом возрасте

Подростковый возраст, по единому мнению как психологов, так и педагогов, вполне заслуженно считается одним из самых сложных именно в плане обострения в системе межличностных отношений «подросток — взрослый» (педагог, родитель, воспитатель). Принято считать, что это в первую очередь обусловлено кардинальным изменением отношения подростка к самому себе и миру. Восприятие себя как личности, равной, по большому счету, взрослым, и в то же время стремление подтвердить собственную взрослость, доказать свою самостоятельность и независимость достаточно часто могут приводить к возникновению противоречий с учителем, мнение которого в начальных классах безоговорочно считалось окончательным и не подвергалось сомнению. Кроме этого, формирование собственной системы оценок и ценностей, потребность иметь личную точку зрения играет не последнюю роль в некоторых случаях в создании детьми среднего школьно возраста конфликтных ситуаций.

На особенности переживания конфликта подростком может оказывать существенное влияние и характерный для него тип общительности. В. И. Журавлев, например, выделяет три таких типа.

1. Школьник-отшельник — склонен к одиночеству, контакты с ровесниками для него утомительны, предпочитает собственное общество. В случае возникновения конфликта ему достаются все стрессовые воздействия, потому что близких друзей, с которыми он мог бы поделиться своими переживаниями, у него нет.
2. Школьник, склонный к парному типу общительности. Ярко выражена потребность в надежном друге (подруге).
3. Школьники, склонные к групповой общительности. Из них формируются стихийные подростковые объединения, обычно по месту жительства. В конфликтных ситуациях у двух последних типов

выше уровень психологической защиты от стрессов,
потому что имеется мощная поддержка со стороны друзей.

Еще одна причина, влияющая на резкое возрастание числа конфликтов в подростковом возрасте, обусловлена резким расширением круга общения учащегося с педагогами. Если в младших классах работают с детьми всего один-два учителя, то в средних, их число увеличивается. Разные стили поведения педагогов, разное отношение к школьникам, разный уровень профессионализма и квалификации начинают требовать от подростка более высокой адаптивности по сравнению с начальной школой, что не только сложно само по себе, но и может восприниматься как угроза своему «образу Я».

Конфликты в сфере дисциплины могут часто происходить по вине подростков, не умеющих сдерживать свою энергию во время уроков или просто желающих навредить «нелюбимому» учителю. Но следует помнить и о том, что их причиной вполне может являться низкая профессиональная компетентность педагога, неумение организовать работу класса, неправильное построение воспитательных воздействий, связанное с плохим учетом возрастных особенностей школьников. Существенно и то, что в роли противостоящей педагогу стороны конфликта может выступать как отдельный ученик, так и целый класс.

Широко распространенной причиной возникновения педагогических конфликтных ситуаций является процесс оценивания знаний, умений и навыков подростков. Для педагога (воспитателя) в подростковых классах это усложняется не только тем, что по сравнению с младшим возрастом у детей возрастает критичность, появляется способность самостоятельно анализировать уровень ответа. Новым здесь является уже то, что, сравнивая действия разных учителей-предметников, школьники вполне могут самостоятельно использовать принципы выставления оценок одного из них в качестве некого критерия. Если же выявленные критерии оценивания учителями знаний, умений и навыков подростков значительно отличаются, то это может привести не только к конфликту в системе отношений «учитель — школьник», но и «учитель — учитель». Отсутствие единых требований к выставлению отметок чревато конфликтом.

Также провоцирующую роль могут играть категоричность оценивания, отказ учителя объяснить, почему была поставлена эта оценка, а не другая, колебания при выставлении оценок, установка завышено оценивать отличников независимо от реального качества ответа и т. п.

Естественно, еще большую остроту в подростковом возрасте приобретают конфликты, связанные с бестактностью учителей, неэтичностью их поведения, отсутствием индивидуального подхода. В подростковых классах намного чаще по сравнению с начальной школой можно наблюдать меры физического воздействия на учащихся, к которым прибегают учителя, не сумев добиться требуемого словами.

На основании опроса подростков относительно того, чего больше всего они опасаются в школе, В. И. Журавлевым было установлено, что чаще всего боятся: определенных учителей; внезапного опроса на некоторых уроках; получения отрицательных оценок; придирок учителей; оказаться посмешищем для одноклассников; неприязни со стороны товарищей и т. д.

Все это может быть причиной достаточно серьезных конфликтов и соответственно негативных переживаний. Исходя из всего вышесказанного, понятна значимость для учителя высокого уровня профессионализма, знание психологических особенностей подростков, умение выходить из конфликтных ситуаций на основе наработанных моделей поведения.

3.5. Конфликтные ситуации в работе со старшими школьниками

Не менее сложным для организации плодотворного учебно-воспитательного процесса для педагогов оказывается и ранний юношеский возраст. Юноша — это человек, личность которого приобрела целостный облик, воспринимающий себя уже взрослым, да и требования к нему в большинстве ситуаций предъявляются уже как к взрослому. Тем не менее достаточно часто и в семье, и в школе он оказывается в позиции ребенка. Возникающее противоречие можно смягчить, изменив манеру преподавания, скорректировав стиль педагогического общения со старшеклассниками, в то время как сохранение навыков, сложившихся при работе с подростками, может служить причиной возникновения конфликтных ситуаций.

Естественно, при работе учитель должен учитывать психологические особенности этого возраста. Среди них можно выделить завышенные требования к взрослым при снисходительном отношении к своим недостаткам, эмоционально завышенные переживания личных неудач, относительно завышенная самооценка и т. д.

Опасность педагогических конфликтов в данный период возрастает в связи с необходимостью психологической подготовки старше-

классника к вхождению во взрослую жизнь, профессиональному самоопределению. Морально-психологические травмы, порожденные противоречиями с учителями, администрацией школы, могут крайне негативно сказаться на этих процессах. Однако в то же время школьные конфликты могут служить средством повышения нервно-психической устойчивости, поскольку приобретенный таким образом опыт иногда помогает более стойко решать первые проблемы, которые возникают во взрослой жизни.

Сказанное выше вовсе не означает, что в старшем школьном возрасте невозможно бесконфликтное взаимодействие учащихся со своими педагогами. Учителя вполне могут наладить практически бесконфликтные отношения с юношами. Но для этого необходимо, чтобы учитель сумел найти единственно правильный стиль общения и педагогического руководства старшеклассниками, умело сочетал с высокой требовательностью уважение к личности ученика, учитывал его мнение, вел совместный с ним поиск выхода из сложных ситуаций. Если учителю удается это осуществить, то после окончания школы большая часть учеников воспринимает этот этап (особенно по сравнению с подростковым) весьма положительно.

Наиболее распространенной причиной конфликта в юношеском возрасте является ситуация противоборства позиций. Имея уже достаточно устоявшийся взгляд на многие вещи, собственное мнение о том, как следует вести себя в том или ином случае, старшеклассники довольно часто выступают инициаторами конфликта при несовпадении каких-то взглядов. По этой же причине виновником возникновения конфликтной ситуации может стать и учитель. И от степени его профессионализма, такта в отношениях с учениками напрямую зависит степень успешности разрешения возникающих конфликтных ситуаций.

Обобщая причины конфликтов детей рассмотренных выше возрастов с педагогами можно отметить тот факт, что красной нитью через весь период обучения в школе проходит именно проблема оценивания знаний, умений и навыков учащихся. В старшем школьном возрасте, по данным В. И. Журавлева, наблюдаются следующие причины конфликтов, связанных с оцениванием учебных успехов школьников:

- использование отметки не по назначению (за поведение, как награда или наказание);
- предвзятость и несправедливость преподавателей при выставлении оценок (завышение отличникам, занижение двоечникам);

- манипуляции с отметками — двойные отметки в разных школ
  ных документах, уничтожение и исправление ранее выставлен
  ных оценок и т. д.;
- тенденции к внезапности контроля у учителей, резкое неприятие
  ими взаимопомощи при затруднениях товарищей;
- завышение оценок при снижении требований к знаниям старшеклассника;
- влияние на отметку учительских симпатий и антипатий;
- зависимость отметки от сиюминутных настроений

учителя.

В связи со всем вышеперечисленным становится понятна важность объективности и беспристрастности учителя. Более значимой, чем на предыдущих этапах, становится мотивированная развернутая оценка, когда учитель не просто объявляет результаты урока, но и комментирует ответы школьников, отмечая их достоинства и недостатки.

И таким же актуальным остается значение поведения педагога при общении с учениками, высокий профессионализм не только в смысле знания своего предмета, но и в следовании высоким морально-этическим принципам.

3.6. Социально-психологические проблемы педагогического конфликта

Специфика педагогического конфликта заключается в том, что в нем сталкиваются представители разных социальных групп, обладающих различным статусом. Цель учителя как воспитателя заключается не в том, чтобы победить, навязать ребенку свое решение, а, наоборот, укрепить его волю и разум, пробудить доброе чувство. Профилактика конфликтов в учебно-воспитательном взаимодействии начинается с умения учителя устанавливать педагогически целесообразные отношения со школьниками. Исключают конфликты лишь положительные отношения. Именно тогда возникающие межличностные противоречия легко преодолеть, так как и учитель, и учащиеся объединяются в совместном стремлении к достижению цели.

Практически всегда конфликтным является отрицательное отношение школьника к учителю. Неприязнь, негативное восприятие личности учителя создают постоянную напряженность в общении. При этом поведение детей отличается адекватностью. Чтобы преодолеть враждебные установки и завоевать доверие, педагогу требуется тер-

пение, настойчивость, постоянная рефлексия. При противоречиво-положительном отношении, когда у учащихся очевидно колебание между симпатией и антипатией к учителю, имеется реальная основа для сотрудничества. Противоречиво-отрицательное отношение, будучи потенциально взрывоопасным, не исключает возможности накопления согласия в учебно-воспитательном взаимодействии. Учителю необходимо найти способы сближения и сотрудничества с детьми, усиления их положительных позиций, преодоления предубежденности и настороженности. Потенциально деструктивным является равнодушное, обезличенное отношение учащихся к педагогу.

Установлена зависимость между разрешением межличностных конфликтов и стилем общения, который использует педагог. Авторитарный стиль позволяет учителю выйти из конфликта при условии принятия учеником позиций учителя. Неустойчивый стиль, зависящий от эмоционального стиля педагога, способствует созданию нервозной обстановки в классе. Нейтральный стиль, характеризующийся внешним благополучием, затрудняет разрешение глубоких конфликтов. Доброжелательный стиль позволяет быстро, легко, рационально устранять противостояние. Увлеченный стиль характеризуется наименьшей конфликтностью, позволяя выдвигать на первый план личностную значимость общения.

Итак, педагогический конфликт возникает в разнообразных ситуациях общения как результат межличностных противоречий учителя и учащихся. Он имеет те же структурные компоненты, что и социальный. Профилактика конфликтов обеспечивается нормализацией межличностных отношений, демократизацией и гуманизацией стиля учебно-воспитательного взаимодействия. Педагогическими конфликтами можно и нужно управлять. Управление педагогическими конфликтами реализуется в первую очередь через предвидение возможных коммуникативных осложнений, своевременное принятие профилактических мер, целенаправленное устранение объективных и субъективных причин обострения межличностных противоречий, конструктивное их разрешении.

А. С. Чернышев для профилактики педагогического конфликта предложил серию правил, соблюдение которых позволяет оптимизировать процесс педагогического общения.

Правило 1. «Не пытайтесь за каждым отрицательным поступком школьника видеть только отрицательные мотивы».

Педагогу важно сформировать у себя установку на «педагогическую зоркость» — внимательное отношение к каждому острому мо-

менту во взаимодействии со школьниками и коллегами и вдумчивый анализ случившегося.

Правило 2. «Тщательно готовьтесь к уроку, не допускайте даже малейшей некомпетентности в преподавании своего предмета».

Ослабление воспитательного влияния учителя на школьника происходит в силу недостаточной компетентности молодого специалиста как предметника.

Правило 3. «Школьники склонны охотнее выполнять распоряжения учителей при опосредованном способе воздействия».

Есть два способа воздействия на человека — прямой и косвенный, опосредованный. Первый способ — традиционный, игнорирующий особенности личности, основан на волевом «давлении на психику» ученика и поэтому менее эффективен, хотя внешне прямой способ кажется единственно правильным и даже естественным, логически обоснованным для решения вопроса: потребовать то, что нужно сделать, приказать, наказать виновного и т. д. Однако для ученика такое прямое воздействие (даже очевидное, правильное!) вдобавок с угрожающими оттенками голоса и раздражением со стороны учителя является психологически трудным и вызывает ответное противодействие негативного характера. В итоге возникают напряженные отношения не только между учителем и учеником, но и с коллективом класса, а также между учениками. До снятия напряженной атмосферы обстановка в классе откровенно нерабочая.

Более эффективный способ — второй. Это относительно новый метод косвенного, опосредованного воздействия. Смысл его в том, что через возбуждение интересов, потребностей и мотивов поведения человека от него можно добиться большего. Именно через побуждение, через стимулы можно поставить ученика в такие условия, когда он сам будет действовать в интересах коллектива и общего дела, а одновременно и в интересах собственного самоутверждения как личности.

Правило 4. «Школьника можно изменить к лучшему с помощью специальных приемов оценки его личности».

Важное средство формирования личности школьника — педагогически грамотная оценка его как личности. Мудрая, научно инструментованная оценка человека является для него сигналом социального продвижения, благополучного самоутверждения в социально верном направлении.

Правило 5. «Совместная деятельность сближает людей и повышает их авторитет (если она хорошо организована)».

Социальные психологи рекомендуют по возможности чаще использовать совместную деятельность как наиболее эффективную форму организации жизнедеятельности людей.

Достаточно общепринятыми в социальной психологии являются **пять основных стилей поведения в конфликтной ситуации.** Различают стили конкуренции, уклонения, приспособления, сотрудничества и компромисса (табл. 3.2).

Таблица 3.2 **Стили поведения в конфликтной ситуации**

Таблица 3.2

Стили поведения в конфликтной ситуации

Показатели	Стили				
	Конкуренция	Уклонение	Приспособление	Сотрудничество	Компромисс
Отличительные особенности стиля	Отличается активным противостоянием и противодействием сторон конфликта	Одна из сторон конфликта не отстаивает свои права, уклоняется от решения конфликта	Участник конфликта действует совместно с противоположной стороной, не отстаивает свои интересы, что удобно для оппонента	Активное взаимодействие с оппонентом во взаимовыгодном направлении, при этом собственные интересы также отстаиваются	Предполагает частичное удовлетворение интересов всех сторон конфликта и взаимные уступки
В каких условиях целесообразно использовать	Если участник конфликта наделен властью, уверен в своей правоте и не заинтересован в сотрудничестве	В безнадежном положении, когда есть необходимость беречь силы, при ощущении своей неправоты, при дефиците информации	Когда исход дела важен для оппонента, недостаток власти и влияния	Является оптимальным в большинстве педагогических конфликтных ситуаций	Когда известны все «за» и «против» конфликтной ситуации, когда продолжение конфликта чревато тяжелым последствиями для всех сторон конфликта

Следует помнить о том, что каждый из них эффективен только в конкретных, определенных условиях, и ни один из них нельзя рассматривать как заведомо выигрышный и наилучший. Предпочитать один стиль другому — это естественно, принимая во внимание инди-

видуальные особенности, и, конечно, в первую очередь характер педагога. Жесткое следование какому-то одному стилю чревато ограничением возможностей для маневра при решении конфликтной ситуации. Вполне вероятно, что любой педагог, опираясь на знание своих особенностей, предпочтет несколько стилей поведения в конфликтной ситуации.

Охарактеризуем более подробно каждый из указанных выше стилей поведения в конфликтной ситуации. Установлено, что человек, использующий **стиль конкуренции,** обычно весьма активен, предпочитает идти к разрешению конфликта своим путем. Он не очень заинтересован в сотрудничестве с другими людьми, зато способен на волевые решения. Стиль конкуренции эффективен лишь в том случае, когда субъект наделен определенной властью и уверен, что принятое им решение в данной ситуации правильное. Однако это не тот стиль, который следовало бы использовать в личных отношениях, когда необходимо ладить с людьми, он может вызвать у них чувство отчуждения.

Стиль уклонения реализуется, когда субъект не отстаивает свои права, не сотрудничает ни с кем для выработки решения проблемы или просто уклоняется от разрешения конфликта. Он приемлем, если затрагиваемая проблема не столь важна для педагога и он не желает тратить силы на ее решение или чувствует, что находится в безнадежном положении. Стиль уклонения рекомендуется использовать в тех случаях, когда человек чувствует себя неправым и предпочитает правоту оппонента или когда собеседник обладает большей властью. Стиль приспособления может быть также вполне приемлем, если субъект действует совместно с противоположной стороной, не пытаясь отстаивать свои личные интересы. Он хорош, когда исход дела чрезвычайно важен для оппонента и не очень существен для вас или когда вы не можете одержать верх из-за обладания малой властью.

Следуя **стилю сотрудничества,** педагог активно участвует в разрешении конфликта и отстаивает свои интересы, но старается при этом и сотрудничать с противостоящей стороной.

Стиль компромисса предполагает частичное удовлетворение интересов обеих сторон путем взаимных уступок, с учетом всех «за» и «против». Кроме этого, деление целей конфликта на деловые (профессиональные, служебные) и межличностные (сугубо личные) способствует объективной оценке ситуации и выбору более рациональных путей и средств для корректировки или коренного изменения целей противостоящих или взаимодействующих сторон. Но и здесь

есть одна сложность, которую следует подчеркнуть особо. Нередко противопоставление сторонами целей вступления в конфликтную ситуацию обусловливается не подлинным содержанием целей, а отсутствием взаимопонимания. Стороны как будто говорят на разных языках. Сущностная сторона позиций как бы размазана, не схватывается, а порой и сознательно приглушается оппонентами.

Для целенаправленного устранения причин обострения межличностных противоречий в системе «педагог — школьник», а также их конструктивного разрешения социальные психологи разработали системы рекомендаций. Рассмотрим **правила выхода из конфликтной педагогической ситуации,** которые были предложены **А. С. Чернышевым.**

Правило 1. Два возбужденных человека не в состоянии прийти к согласию (Д. Карнеги).

Реализация рассматриваемого правила предлагает учителю постараться приложить необходимые волевые усилия, чтобы в острой ситуации сдержать себя, ни в коем случае не браниться и не раздражаться. При этом педагог должен исходить из того, что подростковая и юношеская аудитория высоко ценит спокойствие, «величавую медлительность» и юмор педагогов в напряженных ситуациях.

Правило 2. Задержка реакции.

Это правило предполагает, что педагогу не следует сразу же вступать в полемику с оппонентом, особенно если его действия не представляют угрозы для окружающих. Надо сделать вид, что вы как будто не замечаете нарушителя, хотя в то же время даете понять, что хорошо видите его действия. Суть приема состоит в том, что он подчеркивает второстепенность вызывающего поведения нарушителя и поэтому учителю вроде бы пока не до него.

«Факт незамечания» явного нарушения позволяет внести некоторую растерянность в действия дезорганизатора и снижает его активность, вносит первые сомнения в сознание остальных учащихся относительно их позиции — кого поддержать: учителя или ученика? Оптимальное время задержки 10-15 секунд, хотя в ситуации конфликта они воспринимаются как более длительный интервал времени в связи с ожиданием ответа учителя на вызов школьника.

Правило 3. Перевод реакции.

Этот прием также зарекомендовал себя достаточно эффективным. Он служит для развенчания значительности поступка и личности самого нарушителя. Этот прием технически реализуется через выполнение учителем повседневных действий на уроке (обращение

к классу с приветствием, работа с журналом, взгляд в окно и т. д.) несмотря на чрезвычайную обстановку (казалось бы не терпящую отлагательства). В итоге «герой» конфликта остается наедине с собой, этим устраняется сам «замысел» борьбы.

Правило 4. Рационализация ситуации.

В основе этого правила лежит известное психологическое положение: все то, что стало смешным и неуклюжим в глазах окружающих, теряет силу воздействия и перестает быть опасным. Осмеянный нарушитель как носитель отрицательных групповых норм теряет авторитет в глазах класса, его отрицательное влияние на класс резко уменьшается, зато авторитет и влияние учителя возрастает.

Способность учителя применить юмор в конфликтной ситуации быстро разряжает обстановку, а дружный смех присутствующих по поводу неуклюжести их товарища завершает дело. Конфликт снимается, торжествует учитель, а в его лице — положительные нормы и ценности. Совместные переживания торжества добра несут нравственное оздоровление всем ученикам, в том числе и зачинщику конфликта.

Правило 5. Парадоксальная реакция.

Постарайтесь при случае использовать коварный замысел школьника сорвать урок с пользой (!) для урока. Желательно еще поблагодарить нарушителя за помощь (с легкой иронией).

Заметим, что учитель, успешно использующий это правило, предстает в глазах школьников «сильной личностью» и приобретает авторитет на длительное время.

f

Вопросы для самопроверки

1. Каковы причины возникновения конфликтных педагогических
   ситуаций?
2. Можно ли предотвратить конфликтную педагогическую ситуа
   цию? Что может сделать для этого учитель?
3. Какие элементы включают в структуру конфликта?
4. Каковы основные типы конфликтов и их отличительные признаки?
5. Влияют ли возрастные и индивидуальные особенности психики
   сторон конфликта на его протекание? Каким образом?
6. Каковы основные стили поведения в конфликте?
7. Возможно ли предупредить педагогический конфликт?
8. Может ли педагогический конфликт быть продуктивным?

Глава 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В ШКОЛЕ И ЕЕ РОЛЬ В ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

4.1. Основы деятельности психологической службы в школе

Для эффективного осуществления учебно-воспитательного процесса в современной школе требуется не только знать теоретические основы формирования личности, развития коллектива, закономерности функционирования познавательных процессов, но и выявить условия и специфику этих процессов применительно к условиям конкретного учебного заведения, применительно к конкретному классному коллективу **и** к личности конкретного ребенка. Помочь решить эти задачи должна школьная психологическая служба.

Психологическая служба в школе представляет собой систему практического использования психологии для решения комплексных задач экспертизы, консультации и диагностики. Педагоги, администрация школы, должны иметь точное представление о потенциальных возможностях, о психологических ресурсах учебно-воспитательного процесса и уметь практически реализовать фундаментальные знания, рабочие понятия и методы психологической науки для практического педагогического воздействия на личность и коллектив. Главными направлениями работы психологической службы в школе являются:

- изучение личностных особенностей учащихся и осуществление личностного подхода к ребенку;
- оказание помощи классному руководителю в формировании класс ного коллектива;
- оказание психологической помощи семье в деле воспитания **и** об учения детей;
- осуществление работы по профессиональной ориентации;
- организация мероприятий по коррекции отклоняющегося пове дения;

- ♦ диагностика, профилактика и коррекция отклонений в психическом развитии.

Психологическая служба выполняет в школе три основные функции: психодиагностика (получение психологической информации), психокоррекция (внедрение психологической информации) и психологическое просвещение. Все, имеющие отношение к воспитанию и обучению, должны постоянно помнить, что ребенок не пассивный объект манипулирования, а активный, наделенный творческим потенциалом субъект учебно-воспитательного процесса.

Все это предполагает учет индивидуальности учащегося, его отличий от других людей. Вместе с тем надо отдавать себе отчет в том, что индивидуальный подход — это лишь частный аспект личностного подхода, базирующегося на изучении условий включения детей в систему отношений со взрослыми и сверстниками, учителями.

Кроме этого, для оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе необходимо знать статус ребенка в классе, чем определяется и как изменяется его положение в системе межличностных отношений, какие изменения претерпевает в этой связи личность школьника.

Рис. 4.1. Основные функции и направления работы психологической службы в школе

4.2. Логика и организация психологического изучения личности школьника и коллектива школьного класса

В условиях приоритета воспитательных целей школа нуждается в достоверной психологической информации о личности каждого ученика, о каждом классном коллективе. Иначе говоря, нужен психологический диагноз и психологическая диагностика личности и коллектива. Получение психологической информации, т. е. логика изучения психологических свойств личности и коллектива, требует придерживаться следующей последовательности этапов:

- определение базовых и рабочих понятий;
- выделение основных свойств (структурных компонентов) понятия, доступных непосредственному измерению;
- постановка задач исследования;
- подбор методик исследования;
- анализ и интерпретация полученных данных.

Итогом психологической диагностики должна быть информация о психологических ресурсах каждого школьника, каждого классного коллектива как основа для совершенствования учебно-воспитательного процесса в целом и выбора оптимальных форм и методов работы с классом и отдельными учениками.

Существует также проблема прогнозирования развития личности, она особенно актуальна в связи с тем, что в ходе развития, обучения и воспитания создаются не только знания, умения, навыки, привычки, но и потенциал психического развития человека — обучаемость, воспитуемость, способности (Б. Г. Ананьев). А это имеет не меньшее значение, чем обученность, образованность и воспитанность человека в определенный момент жизни.

4.3. Программа изучения личности школьника

Современная школа ориентирована на личностное развитие школьников. Личностный подход, личность как ценность становятся отличительными особенностями современного образования.

Личность представляет собой основное психологическое качество человека. Известно несколько определений личности. Приведем
некоторые из них.

- Личность — это человек, стремящийся к достижению новых целей и выходящий за пределы этих целей (Г. Олпорт).

- Личность — направленность человека на будущее, его активное отношение к нему, построение планов самоутверждения, преодоления собственной слабости (А. Адлер).
- Личность — приоритет внутреннего духовного мира человека над внешним воздействием, тесная связь сознания и деятельности, зависимость познавательных процессов от логики развития личности (С. Л. Рубинштейн).
- Личность — уникальный опыт переживания индивидом своего жизненного опыта (Д. Келли).

Таким образом, личность — это не внешний, «социально желательный образ» человека (например, приятная внешность, хорошие манеры и т. д.), а способность быть субъектом, т. е. не пассивным потребителем внешних воздействий, а создателем своей позиции, преобразователем ситуации. Личность в каждом человеке проявляется индивидуально.

Оценка отдельных характеристик личности дает некоторое представление о личности в целом. Однако чем больше характеристик будет изучено, тем более полно будет представлена личность. С этой целью в психологии широко применяется так называемый «профиль личности», идея создания которого связана с именем российского психолога Г. И. Россолимо. Предлагаем один из вариантов профиля личности, включающего наиболее существенные характеристики школьника в условиях его реальной жизнедеятельности.

Таблица 4.1

Психологический профиль личности школьника (состояние и динамика)

Основные свойства личности	Уровни развития				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Ценностные ориентации					
Самооценка					
Уровень притязаний					
Эмоциональное отношение к родителям					
Эмоциональное отношение к учителям					

Окончание табл. 4.1

Основные свойства личности	Уровни развития				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Эмоциональное отношение к ученикам					
Волевой самоконтроль					
Тревожность					
Негативные эмоциональные переживания					
Познавательная активность					
Уровень интеллекта					
Потребность в общении					
Потребность в достижениях					

Примечание. Перечень основных свойств личности может при необходимости быть уточнен и дополнен.

На основе данного профиля можно получить графический психологический портрет школьника как основу для составления «Психологической характеристики личности». А сам профиль может служить ориентирующей схемой в исследовании личности школьника.

В психологии разработаны достаточно эффективные (валидные, надежные) методы изучения как личности в целом, так и отдельных

Рис. 4.2. Технология диагностики личности (коллектива) в рамках психологической службы образования

ее свойств (характеристик). На первый взгляд психологические методики кажутся довольно простыми, доступными каждому образованному человеку. На самом деле и процедура изучения личности и, в особенности, обработка и интерпретация полученных результатов требуют от исследователя высокой профессиональной психологической культуры.

Любая ошибочная информация о личности, особенно в плане ее оценки, чревата негативными последствиями, потому что люди очень пристрастно и ревниво воспринимают оценки своей личности со стороны, особенно от значимых лиц и публично. К тому же душевная жизнь человека очень сложна и не поддается легким, разовым измерениям. Во избежание ошибок необходимо подходить к диагностике личностных свойств школьника ответственно, соблюдая логику исследования в психологии.

Итогом всей проделанной педагогом работы по изучению личности учащегося является написание психолого-педагогической характеристики личности школьника.

4.4. Программа изучения коллектива школьного класса

Социализация личности школьника в условиях вариативного образования зависит как от состояния социальной среды, так и от позиции самой личности.

Наиболее значимой для ученика социальной средой является его школьный класс, в котором складывается сложная социально-психологическая атмосфера, непосредственно влияющая на развитие индивида и выступающая буфером между школой и ребенком.

Как отмечает А. В. Петровский, «источником развития и утверждения личности является противоречие между потребностью индивида в персонализации и субъективной заинтересованностью референтной для индивида группы принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют ее задачам, нормам и ценностям...».

В этой связи учителю необходимо знать, как личность принимает (или не принимает) на себя задачи совместной жизни класса и соответственно перестраивает себя, расставаясь с одними чертами и приобретая другие, либо, не найдя в себе сил для самоизменения, остается прежней, вступая тем самым в конфликт с классом. Да и сам класс имеет тенденцию к саморазвитию, как справедливо заметил А. В. Петровский: «Так же, как индивид в предметной деятельности

преобразует окружающий мир и посредством этого изменяет себя, становясь личностью... так же и социальная группа в совместной социально значимой деятельности преобразует окружающее и посредством этого изменяет систему межличностных отношений, становясь коллективом». В процессе взаимодействия личности и группы происходит своеобразное «внедрение» личности в группу и группы в личность.

Рассмотрим содержание понятия **«коллектив».** В современной отечественной психологии существует несколько довольно близких определений коллектива.

- Коллектив — это группа высокого уровня развития, в которой межличностные отношения опосредованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности (А. В. Петровский).
- Коллектив — это свободная группа людей, объединенная общей целью, единым действием, организованная и снабженная органами управления, дисциплины и ответственности (А. С. Макаренко).
- Коллектив — это группа людей, отличающаяся гуманистической направленностью, высоким уровнем организационного единства и психологической коммуникативности (Л. И. Уманский, А. С. Чернышев).

Рассмотрим основные свойства коллектива, а также методы, которые позволяют их изучить.

Интегративность группы ведет к согласованности актов поведения и деятельности членов группы. Коллектив — это система интегративных и дифференциальных признаков. Отличие коллектива от диффузной группы состоит в качественном своеобразии межличностных отношений и взаимодействия, а также, уровне развития таких общих характеристик, как направленность, организованность, интеллектуальная коммуникативность, психологический климат, которые и образуют структуру коллектива.

Направленность — это содержание тех целей, интересов и моральных ценностей класса, вокруг которых объединяется большинство его членов. К направленности относится также готовность класса оказывать помощь другим классам и вступать в сотрудничество с ними, готовность поступиться своими интересами ради интересов всей школы (в противном случае классу присущ «групповой эгоизм»).

Организованность — способность класса к самоуправляемости, умение самостоятельно создавать организацию в трудных или не-

предвиденных ситуациях, согласованно выдвигать лидеров-организаторов, умение подчиняться требованиям своих товарищей (лидеров).

Согласованность мнений и действий, готовность каждого школьника взять на себя инициативу и повышенную ответственность.

Правильная **ориентировка каждого школьника в жизнедеятельности класса,** что значит, как писал А. С. Макаренко, «ощущать, в каком месте коллектива ты находишься и какие твои обязанности по отношению к поведению из этого вытекают».

Интеллектуальная коммуникативность — это способность класса быстро и легко находить общий язык, приходить к общему мнению, устанавливать сходство суждений. Школьники довольны своей способностью понимать друг друга с полуслова. Взаимопонимание доставляет им радость и чувство комфорта. Класс активизирует своих членов, когда ищет общее решение. К мнению каждого внимательно прислушиваются, добиваясь «общего языка» и побуждая друг друга к активному обсуждению различных точек зрения.

Психологический климат — преобладание того или иного психологического настроя (мажорный, приподнятый, пессимистический, подавленный); степень психологической защищенности каждого ученика (доброжелательность во взаимоотношениях, поддержка в трудной ситуации или напряженность во взаимоотношениях, упреки, попытки унизить достоинства личности, равнодушие).

Эмоциональное единство: успехи или неудачи ярко переживаются всем коллективом; разобщенность: ученики не стремятся быть вместе, проявляют безразличие к общению.

Кроме того, оценивается подготовленность группы как уровень знаний, навыков, умений в том или ином виде совместной групповой деятельности. В качестве основной методики изучения уровня развития класса предлагается «Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы школьников». «Карта-схема» — элемент комплексного подхода в изучении группы. Она требует изучать группы в «совокупности множества различных отношений», во взаимозависимости различных сторон, требует «объективности рассмотрения» группового явления, требует, по возможности, «охватить, изучить **все** его стороны, все связи и опосредования» (табл. 4.1 и 4.2).

На основе изучения свойств классного коллектива составляется психолого-педагогическая характеристика классного коллектива, которая служит основой для дальнейшей воспитательной работы педагога (классного руководителя) с классом.

Таблица 4.2

Психологическая структура малой группы (в рамках параметрической концепции)

Подструктуры	Общие качества (в баллах от 1 до 7)						
	Интегрированность	Референтность	Микроклимат	Интерактивность	Лидерство	Интерактивность	Среднее арифметическое по подструктурам
Направленность							
Организованность							
Подготовленность							
Интеллектуальность							
Эмоциональность							
Стрессоустойчивость							
Среднее арифметическое по общим качествам							

Таблица 4.3

Типовые характеристики групп разного уровня развития (этапы развития группы по пути к коллективу)

Первый этап (уровень)	
Диффузная группа (по Л. И. Уманскому, А. С. Чернышеву) Для диффузной группы характерно отсутствие психологического единства группы по главным направлениям деятельности, хотя возможно достижение психологического единства на второстепенной, случайной, временной (а не деловой) основе. Как правило, это разобщенные общности: состоящие из изолированных (а иногда и конкурирующих) группировок. Наряду с лидерами-организаторами действуют и лидеры-дезорганизаторы. Многие вопросы организации совместной деятельности решаются импульсивно, самоуправление развито слабо, организационное ядро группы авторитетом не пользуется. Управлять такими группами трудно потому, что они вялы, пассивны. При получении новых заданий оказывают большое сопротивление: не хотят нововведений, ссылаются на свою «немощность», пытаются оттянуть задание под видом любых, часто нелепых отговорок. Воздействия классного руководителя на группы этого типа члены группы пытаются приспособить к своим узкогрупповым интересам. Личность в диффузных группах недостаточно включена в совместную деятельность, психологически слабо защищена.	«Песчаная россыпь» (по А. Н. Лутошкину) Присмотритесь к песчаной россыпи — сколько песчинок собрано вместе, и в то же время каждая из них сама по себе. Налетит слабый ветерок и отнесет часть песка в сторону, рассыплет его по площадке. Дунет ветер посильнее — и не станет россыпи. Бывает так и в группах людей. Там тоже каждый как песчинка: и вроде все вместе, и в то же время каждый отдельно. Нет того, что «сцепляло» бы, соединяло людей. Здесь люди или еще мало знают друг друга, или просто не решаются, а может быть, и не желают пойти навстречу друг другу. Нет общих интересов, общих дел. Отсутствие твердого, авторитетного центра приводит к рыхлости, «рассыпчатости» группы. Группа эта существует формально, не принося радости и удовлетворения всем, кто в нее входит.

Продолжение табл. 4.3

Второй этап (уровень)	
Группа-ассоциация (по Л. И. Уманскому, А. С. Чернышеву)	«Мягкая глина» (по А. Н. Лутошкину)
К этой категории относятся такие классные коллективы, в которых плохо выполняется основная групповая деятельность. Эти классы не имеют своего общественно ценного лица. Актив в таких классах недостаточно действен. Учащиеся взаимно внушаемы и конформны в поведении. Общий тон — пассивная созерцательность. Стиль самоуправления в таких группах — импульсивный. В противовес официальным лидерам — организаторам в них выступают 2–3 ярко выраженных дезорганизатора, а чаще всего проявляется пассивное поведение учащихся. Управлять такими группами трудно, потому что они вялы, пассивны, часто не реализуют общих целей и задач. При получении новых заданий оказывают известное сопротивление, пытаются оттянуть задание под видом любых отговорок или переложить его на другие коллективы. Личность в таких классах проявляет себя слабо. Особенно в неблагоприятном положении оказываются в них яркие и самобытные личности. По уровню своего развития эти коллективы находятся на начальных этапах формирования (как правило, ассоциации).	Известно, что мягкая глина — материал, который сравнительно легко поддается воздействию, и из него можно лепить различные изделия. В руках хорошего мастера, а таким в группе, классе, ученическом коллективе может быть командир, организатор дела, этот материал превращается в искусный сосуд, в прекрасное изделие. Но он может остаться простым куском глины, если к нему не приложить усилий. Когда мягкая глина оказывается в руках неспособного человека, она может принять самые неопределенные формы. В группе, находящейся на этой ступени, заметны первые усилия по сплочению коллектива, хотя они и робки. Не все получается у организатора, нет достаточного опыта совместной работы. Скрепляющим звеном здесь еще являются формальная дисциплина и требования старших. Отношения разные — доброжелательные, конфликтные. Ребята по своей инициативе редко приходят на помощь друг другу. Существуют замкнутые приятельские группировки, которые мало общаются друг с другом, нередко ссорятся. Подлинного мастера — хорошего организатора пока нет, или ему трудно себя проявить, так как по-настоящему его некому поддержать.

Третий этап	
Группа-кооперация (по Л. И. Уманскому, А. С. Чернышеву) Это достаточно организованные и сплоченные группы, но проявляют активность прежде всего в собственных интересах, проявляют групповой эгоизм, противопоставляют себя другим группам, строят межгрупповые отношения на основе конкуренции, соперничества. Общественно значимые цели вышестоящей организации такие группы стремятся приспособить к своим узкогрупповым интересам.	«Мерцающий маяк» (по А. Н. Лутошкину) В штормовом море маяк и опытному, и начинающему мореходу приносит уверенность: курс выбран правильно, «так держать!». Заметьте, маяк горит не постоянно, а периодически выбрасывает пучки света, как бы говоря: «Я здесь. Я готов прийти на помощь». Формирующийся коллектив озабочен, чтобы каждый шел верным путем. В таком ученическом коллективе преобладает желание трудиться сообща, помогать друг другу, бывать вместе. Но желание — это еще не все. Дружба, товарищеская взаимопомощь требуют постоянного горения, а не одиночных, пусть даже частых вспышек. В группе есть на кого опереться. Авторитетны «смотрители» маяка, те, кто не дает погаснуть огню, — организаторы, актив. Группа заметно отличается среди других групп своей индивидуальностью. Однако ей бывает трудно до конца собрать свою волю, найти во всем общий язык, проявить настойчивость в преодолении трудностей, не всегда хватает сил подчиниться коллективным требованиям у некоторых членов группы. Недостаточно проявляется инициатива, не столь часто вносятся предложения по улучшению дел не только в своем коллективе, но и в том более значительном коллективе, в который он как часть входит. Мы видим проявление активности всплесками, да и то не у всех.

Окончание табл. 4.3

Четвертый этап	
Группа-коллектив (по Л. И. Уманскому, А. С. Чернышеву) Такие группы успешно выполняют учебную и общественно-значимую деятельность, ответственно относятся к поручениям вышестоящих организаций, проявляют высокую принципиальность и моральную чистоту в разнообразных формах поведения. Полученные группой задачи решаются не шаблонно, есть попытки найти наилучший вариант их выполнения. Группа психологически сплочена, сплоченность базируется на социально ценных мотивах и целях. Психологическое единство вырабатывается в ходе активного обсуждения различных сторон деятельности класса, в обсуждении принимают участие все школьники. Между группировками и между лидерами группировок сложились хорошие деловые и личные отношения. В общении между членами коллектива наблюдается уважительное отношение друг к другу. Личность в такой группе психологически защищена; в деловых отношениях — высокая требовательность к каждому школьнику и непримиримость к нарушителям групповых норм и ценностей. Распоряжения вышестоящих организаций воспринимаются без сопротивления, оговорок и жалоб, но допускается разумная критика в их оценке.	«Горящий факел» (по А. Н. Лутошкину) Горящий факел — это живое пламя, горючим материалом которого являются тесная дружба, единая воля, отличное взаимопонимание, деловое сотрудничество, ответственность каждого не только за себя, но и за весь коллектив. Да, здесь хорошо проявляются все качества коллектива. Но это не все. Светить можно и для себя, пробираясь сквозь заросли, подымаясь на скалы, спускаясь в ущелья, проторяя первые тропы. Но разве можно чувствовать себя счастливым, если рядом кому-то трудно, если позади тебя коллективы, группы, которым нужна помощь и твоя крепкая рука? Настоящий коллектив — тот, где бескорыстно приходят на помощь, делают все, чтобы принести пользу людям, освещая, подобно легендарному Данко, жаром своего сердца дорогу другим.

В настроении группы преобладает «мажор», переживание чувства собственного достоинства, базирующегося на представлении ценности своего класса и гордости за него. Каждый школьник в такой группе чувствует себя легко и свободно. В личности каждого школьника появляются индивидуальные качества, способности, украшающие коллектив. В группах-коллективах много лидеров-организаторов, способных организовать любое дело, отсюда «бьющая в глаза способность группы построиться и перестроиться для любой задачи» (А. С. Макаренко). Управлять такими группами, с одной стороны, легко, так как они организованны и дееспособны, а с другой стороны — трудно, так как они требуют высокого уровня управления, не идут на компромиссы и не боятся риска.	

Источник: Экспресс-диагностика социально-психологических свойств школьного класса / Под ред. А. С. Чернышева. Курск, 2000.

4.5. Психокоррекционная и просветительская деятельность психологической службы

Работа психологической службы в школе немыслима без формирующего педагогического воздействия на личность и коллектив. По итогам психодиагностики учитель в содружестве со школьным психологом может определить задачи по их дальнейшему формированию и психологической коррекции. Б. Ф. Ломов указывал, что использовать психологические знания напрямую, по принципу «короткого замыкания» неэффективно. Они должны послужить основой для создания таких условий жизнедеятельности, в рамках которых у человека будут формироваться необходимые (в соответствии с полученной психологической информацией) психологические качества. Для этого необходимо соответствующим образом организовать деятельность учащихся.

Помимо этого психокоррекционная работа осуществляется через индивидуальные психологические консультации учащихся, учителей и родителей (по обращению), индивидуальную психокоррекционную работу. Необходимой частью работы по психологической коррекции является разработка задач, методов, критериев деятельности конкретной школы по управлению развитием и формированием личности школьника и коллектива учащихся. Необходимо, чтобы процесс психодиагностики, прогнозирования и управления развитием личности носил непрерывный характер, был целостным и завершенным. Для этого необходимо иметь эталоны для развития личности и коллектива как ориентиры для целенаправленного воздействия.

Одна их важнейших функций психологической службы в школе — просветительская, без нее информация, получаемая педагогами и родителями в ходе консультирования и по итогам диагностики, останется лишь фрагментарной, не позволяющей ориентироваться в полной мере в проблемах воспитания и обучения. Без специальных лекций, семинаров и тренингов нельзя сориентировать этих заинтересованных людей в том, чем и как им может помочь школьный психолог. Знания о закономерностях психической деятельности человека, основах психогигиены, научной организации труда, самовоспитания необходимо рассматривать как важнейшее звено в формировании мировоззрения учащихся. Для того чтобы воспитывать себя, надо знать себя. Главные цели психологического просвещения учащихся — пробудить интерес к собственной личности и личности другого человека, помочь стать психологом для самого себя.

4.6. Психологические основы анализа урока

Урок является ведущей и общей формой школьного обучения и воспитания, центральным компонентом всей деятельности учителя. Именно на уроке происходит координация и интеграция всех действий учителя, именно на уроке учитель целостно выражает требования образования и воспитания. На основе психологического анализа урока можно довольно точно прогнозировать психическое развитие школьников.

Психологический анализ урока не есть простое указание на психологические моменты урока или замечания негативного характера. **Цель психологического анализа урока** не в простой констатации успехов и неудач, а в том, чтобы установить причины неудач и дифференцировать успех случайный и успех заранее предвиденный и подготовленный. Такой успех может опираться только на понимание учителем психологических закономерностей обучения и воспитания, на умение использовать свои знания в осуществлении урока.

Эффективность обучения и воспитания на уроке зависит от **внешних условий** — педагогического мастерства учителя, рационального построения учебной программы, учебников, учебных пособий, методов обучения, оснащенности техническими средствами обучения и др.

Зависит эффективность и от **внутренних условий,** определяющихся личностью самих учащихся, а именно: уровнем их умственного развития, их отношением к учебе, особенностями самоорганизации умственной деятельности. Учитывая эти обстоятельства, психологический анализ урока следует вести по двум направлениям:

1) организация урока учителем;
2) организованность самих учащихся.

Важно также учитывать организацию познавательной деятельности учащихся учителем, психологический контакт учителя с классом и творческое рабочее самочувствие учителя.

Бывает, на уроке многое происходит иначе, чем предполагал учитель. Как бы ни был опытен и подготовлен учитель, он никогда не сможет предусмотреть все, что произойдет на уроке, но он может и должен быстро и точно ориентироваться в возникающих ситуациях, перестраиваться в соответствии с обстановкой, не теряя при этом психологической цели урока и логической связи его структурных компонентов. Только четкая психологическая целенаправленность и совершенно свободное владение материалом помогут учителю сохранить свое хорошее рабочее самочувствие, остаться верным сво-

ему стилю, не потерять самого себя и добиться осуществления задуманного.

Очень важен во время урока **психологический контакт** с классом. Учителю необходимо в ходе урока следить за движением мысли и чувства каждого ученика. В случае недопонимания, сомнения или недоумения, мелькнувшего в глазах учащихся, учитель должен суметь объяснить материал по-другому, усилить экспрессию или подчеркнуть строгую логичность, привести дополнительный материал, вернуться назад. Это помогает учащимся не только лучше понять учебный материал, но и установить нормальные отношения с учителем.

Дисгармония взаимоотношений учителя и учащихся на уроке может стать серьезным препятствием к взаимопониманию и сделать безрезультатными все попытки учителя воздействовать на учеников. Учитель своими действиями на уроке должен способствовать установлению благоприятной психологической атмосферы, комфортных условий общения и деятельности для всех учащихся, заботиться о развитии дружественных отношений между детьми. Для этого необходимо:

- ♦ не подчеркивать успехи одних учащихся и неудачи других;
- ♦ не противопоставлять сильных слабым;
- ♦ не критиковать ребенка при всем классе, чаще беседовать наедине;
- ♦ замечать даже небольшие успехи слабых, но не подчеркивать это резко;
- ♦ воспринимать всерьез все, что происходит с ребятами;
- ♦ формировать понимание, что способность к хорошему учению есть лишь одно из многочисленных качеств личности.

Чрезвычайно важной стороной урока является **организация познавательной деятельности учащихся,** т. е. создание оптимальных условий для логического и практического решения учебных задач. Познавательная деятельность ученика на уроке включает в себя процессы восприятия, мышления, памяти, воображения.

Необходимо также поддержание состояния бодрости, сосредоточенности внимания, внутренней готовности к осуществлению учебных действий (установка). Достигается установка как за счет убеждения, так и за счет внушения. В этом случает важно не только то, что говорится учителем, но и то, как это говорится, как учитель при этом выглядит. Установка, вынесенная с урока, может из временного состояния перейти в более или менее осознанную тенденцию поведения. Тенденция поведения со временем становится чертой личности.

Организация восприятия на уроке подразумевает необходимость разъяснить, что, с какой целью и как учащиеся должны воспринимать. Ограниченность жизненного опыта и кругозора часто ведет к неверному пониманию воспринятых учеником новых фактов, слов, изречений, при этом нарушается осмысленность восприятия. Управлять восприятием учитель может через вступительное слово и соответствующую инструкцию. Можно использовать также интерпретацию отдельных фактов и явлений, выделение ведущих информативных точек, уточнение смыслового значения терминов, разъяснение отдельных положений. Все это позволяет повысить осмысленность восприятия.

Осмысленность восприятия всегда проявляется в единстве с целостностью восприятия. Целостность достигается за счет обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах предмета, о его структурных особенностях. При организации восприятия выделяются определенные стороны, свойства воспринимаемого предмета, и на их основе создается целостное представление, соответствующее учебной задаче. Учителю необходимо развивать у детей умение не просто смотреть, а всматриваться, не просто слушать, а вслушиваться, умение сопоставлять и сравнивать.

Организовать внимание школьников на уроке — значат направить их сознание на содержание учебной работы, включить их в действие, заставить думать. Концентрация внимания достигается за счет выработки ориентировочной основы действий: школьники должны уяснить для себя условия и порядок выполнения самостоятельной работы. Распределение внимания, необходимое на уроке, легче достигается тогда, когда два (или более) вида действий подчинены одной, ясно осознаваемой цели и когда одно из действий является привычным и частично автоматизированным.

Устойчивости внимания на уроке способствует такое изложение учебного материала, когда учитель размышляет, рассуждает, ведет мысль от решения одной проблемы к решению другой. При переходе от одного вида учебной работы к другому необходимо переключение внимания. Оно будет полным и быстрым в том случае, если учитель подведет итоги предыдущего вида работы **и** четко сформулирует учебную задачу для нового вида учебной работы.

Нарушения внимания, проявляющиеся в отвлечениях, могут быть вызваны монотонной, неинтересной или непосильной учебной деятельностью, неверным темпом работы, сильным посторонним раздражителем, плохим физическим состоянием ребенка, утомлением.

Подобные обстоятельства учитель должен знать и предупреждать своей деятельностью. Лучше всего внимание организуется на основе заинтересованности учащихся предстоящей работой, а также на основе осознания ее важности и необходимости.

Чрезвычайно важно организовать **управление памятью** учащихся на уроке. Качество основных процессов памяти (запоминания, сохранения и воспроизведения) зависит от того, какое значение имеет для ученика запоминаемый материал, какой установкой он руководствовался при запоминании, какое отношение сложилось у него к запоминаемому материалу и как был связан этот материал с учебной деятельностью самого учащегося. Запоминание на уроке осуществляется под руководством учителя. Учитель организует активную деятельность учащихся по заучиванию:

- раскрывает значение данного материала;
- дает специальную установку на его запоминание;
- показывает приемы логической обработки материала и его смысловой группировки;
- применяет различные приемы и упражнения на усвоение и воспроизведение.

Учитель должен ориентировать учеников на то, чтобы они запоминали не все, а только необходимое. Учителю необходимо четко дифференцировать материал, указывая учащимся, что нужно запомнить на время, что — навсегда, что запомнить дословно, а что — лишь принять к сведению или же уяснить общий смысл запоминаемого материала. Необходимо сокращать объем заучиваемого материала за счет укрупнения логических единиц, четко отграничивать действительно новое от уже известного.

Важно, чтобы учитель не только сам логически обрабатывал новый материал, но и обучал учащихся соответствующим **приемам мышления.** Необходимо упражнять школьников в анализе логической структуры учебного материала, требуя от них различения основных положений и аргументации, фактического материала и комментария. На уроке формирование понятий является одной из центральных задач обучения, так как получение знаний по любому учебному предмету — это прежде всего овладение соответствующей системой научных понятий[1]. Отсюда — необходимость организации деятельности

[1] Понятие — это основная форма логического мышления, в которой отражается сущность предмета, т. е. совокупность его существенных признаков. Существенные

учащихся по отбору существенных, инвариантных признаков изучаемых явлений и предметов. Знания о сущности предметов и связях объективного мира закрепляются в понятиях всегда в обобщенном виде. Следовательно, еще одна задача заключается в том, чтобы учить школьников правильному обобщению. Чтобы усвоение знаний не было формальным, учителю на уроке необходимо решать задачу образования конкретных представлений у ребят.

В мышлении школьника процессы обобщения **и** конкретизации постоянно взаимодействуют, обогащая и уточняя содержание мысли школьника. В процессе формирования понятий учитель должен уметь вести школьников как по пути перехода от чувственно-практического опыта к обобщению свойств, так и по пути перехода от обобщающего понятия к его конкретизации с помощью уточняющих примеров и сопоставлений.

Для того чтобы мышление школьников на уроке было активным, самостоятельным и творческим, следует чаще ставить учащихся в проблемную ситуацию, в которой от них требовалось бы исследовательское отношение к познанию. Важно, чтобы у школьников не только возникали проблемные вопросы, но и чтобы они стремились их самостоятельно их решать. Побуждая учащихся на каждом уроке сравнивать и сопоставлять, обосновывать и оценивать, учитель не только активизирует мышление учащихся и формирует его самостоятельность, но **и** готовит необходимую психологическую основу для успешного выполнения работ творческого характера.

Умения и навыки — обязательный компонент учебной деятельности (и не только учебной). Умение — это успешное выполнение какого-либо действия на элементарном уровне. Оно возникает на основе овладения необходимыми знаниями **и** правильными способами выполнения действий.

Навык формируется в процессе упражнения как сознательно автоматизируемое действие. Навык свободен от лишних движений, ошибок, предполагает совершенные формы контроля над исполнением действия. Автоматизация распространяется и на регуляцию действия, что позволяет человеку направлять сознание не на отдельные операции, а на действие в целом. Это облегчает работу мышления и творческий поиск в деятельности. На уроке особенно важным является формирование у школьников интеллектуальных умений

признаки при всех условиях принадлежат предмету, выражают его качественную определенность, его инвариантные особенности, что и отличает данный предмет от предметов других классов и видов.

и навыков. Для этого необходимо учить самим приемам умственной деятельности, различным способам оперирования знаниями.

Ученик должен знать и полно осознавать структуру действия, понимать логическую связь между операциями и их последовательность. Любой способ выполнения действия можно донести до сознания учащегося в виде определенного предписания. Это может быть:

- план, обобщающий направление работы и порядок необходимых действий;
- указание, дающее направление мыслительной деятельности ученика;
- рекомендации, помогающие преодолевать интеллектуальные затруднения;
- инструкции, выделяющие необходимую последовательность умственных действий;
- алгоритмы, определяющие такую однозначную и точную последовательность операций, которая гарантирует правильность и одинаковость решения задачи всеми учащимися класса.

Превращение освоенного действия в навык достигается системой упражнений. При выполнении упражнений ученику необходимо иметь образец, ясное представление о том, что он должен делать, каких результатов добиваться. После каждого повторного выполнения упражнения ученику следует осознать, чего он достиг, каковы недостатки выполнения им упражнения, какие ошибки и почему он допустил, как их избежать в дальнейшем. В процессе выполнения упражнений необходимы: активная ориентировка учащихся в выполняемой деятельности, установка на самоконтроль и коррекцию действий, анализ результатов и работа над ошибками.

В процессе обучения учителю необходимо учитывать взаимодействие навыков. Ранее выработанные навыки могут положительно влиять на формирование новых навыков (это явление называют переносом навыка), могут влиять и отрицательно (интерференция навыков). Интерференция навыков имеет место при недостаточном осмыслении различий новых действий от уже известных при переучивании.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы направления деятельности психологической службы в школе?
2. Какие функции выполняет психологическая служба в школе?

3. Каковы основные этапы изучения личности школьника и коллектива школьного класса?
4. Как реализуется просветительская функция психологической службы в школе?
5. Каковы основные критерии психологической оценки урока?
6. В чем психологический смысл управления познавательными процессами на уроке?
7. Какие проблемы решает школьная психодиагностика?

Глава 5

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

5.1. Понятие воспитания. Цели воспитания

Личность формируется под влиянием различных факторов, доминирующим среди которых является воспитание. В современной науке не существует единой трактовки понятия «воспитание». С позиции психологии воспитание — это процесс интериоризации, т. е. перевода внешних по отношению к личности опыта, знаний, ценностей во внутренний, психический план личности: в ее убеждения, установки, поведение.

Как общественное явление воспитание характеризуется особенностями генезиса, своеобразием соответствующего этапа общественно-исторического развития общества. Оно тесно связано с такими формами общественного сознания, как политика, религия, мораль. По мнению Д. М. Гришина, воспитание как общественное явление — это передача накопленного опыта от одного поколения к другому. **Воспитание** как психологическое явление — это планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных мотивов, интересов, идеалов, мировоззрения и установок. Многие концепции рассматривают воспитание как процесс управления, организации воспитательного воздействия. Большое внимание при этом уделяется созданию благоприятных для этого условий, к которым относят воспитательную среду, личность воспитателя и т. д.

По мнению П. И. Пидкасистого, **процесс воспитания** — это целенаправленная, содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека. Психологами Б. Н. Боденко, Н. А. Морозовой, И. А. Зимней был проведен анализ существующих концептуальных подходов и концепций воспитания. Его результаты свидетельствуют, что большинство психологов определяют задачи воспитания как воспитание современного поколения в духе активного созидательного труда, соблю-

дения и гармонизации интересов общества и личности, развития духовности человека, сохранения его физического и нравственного здоровья, формирования гражданственности.

Сущность воспитательного процесса состоит в формировании в ребенке умения реализовать себя в трех главных ролях в жизни: гражданина, работника, семьянина (рис. 5.1).

Содержание воспитания включает в себя формирование ценностных отношений, семейных отношений, культуры общения, жизненного самоопределения, а также интеллектуальной, нравственной, художественной, физической, экономической, экологической, трудовой и правовой культуры.

Процесс воспитания — это последовательное решение ряда педагогических ситуаций. В нем выделяются следующие этапы: диагностика воспитанников и определение задач воспитания; проектирование (разработка содержания, методов и форм); организация педагогического взаимодействия; проверка и оценка результатов. Процесс воспитания диалектичен, что выражается в его непрерывном развитии. Диалектика воспитательного процесса раскрывается в противоречиях. Наиболее изученными противоречиями являются: противоречия между задачами воспитания и уровнем воспитанности ученика; между обобщенным морально-этическим опытом и индивидуальным жизненным опытом ребенка; между коллективными формами воспитания и индивидуальным характером овладения духовными ценностями; между неупорядоченным влиянием социальной среды и целенаправленностью и планомерностью воспитания и т. д.

Процесс воспитания начинается с определения его целей. Главной целью воспитания является формирование и развитие ребенка

Рис. 5.1. Соотношение основных понятий психологии воспитания личности

как личности, которая обладает полезными качествами, необходимыми ей для жизни в обществе. Цель и задачи воспитания не могут устанавливаться раз и навсегда, для любого общества. Изменение общественного устройства и социальных отношений ведет к изменению и целей воспитания. Они задаются каждый раз в виде требований, предъявляемых новыми тенденциями развития общества к личности человека. Цели воспитания остаются относительно устойчивыми лишь в стабильные периоды развития общества. Во времена значительных социально-экономических преобразований они становятся неопределенными.

Задачи воспитания на всех этапах социальной истории определяются в первую очередь так называемыми общечеловеческими и нравственными ценностями. К ним обычно относят понятия добра и зла, порядочности, гуманности и любви к природе, духовности, свободы, ответственности личности за то, что происходит с ней и вокруг нее, скромности, доброты и бескорыстности. Под духовностью понимают приоритет нравственных идеалов над сиюминутными влечениями и потребностями, она проявляется в стремлении личности к самосовершенствованию. Под свободой будем понимать стремление личности к внутренней и внешней независимости. Оно обязательно сопровождается признанием соответствующих прав за любой другой личностью, независимо от религиозной, национальной, социальной и иной принадлежности. Ответственность мы определяем как внутреннюю готовность человека добровольно взять на себя обязательства за судьбы других людей и общества в целом.

Общие цели воспитания — сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне свободными и ответственными личностями. Кроме общих выделяют еще и специальные цели воспитания, которые ученые описывают весьма приблизительно. Это цели воспитания, которые, как правило, становятся другими, когда общество, завершив один этап своего развития, начинает двигаться дальше.

Специальные цели воспитания, соответствующие современным тенденциям общественного прогресса, заключаются в том, чтобы вырастить школьников инициативными, предприимчивыми людьми, которые честолюбиво стремятся к достижению успехов.

5.2. Средства и методы воспитания

В широком смысле слова под **средствами воспитания** понимают способы организованного и неорганизованного воздействия, при помо-

щи которых одни люди (воспитатели) воздействуют на других людей (воспитанников) с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения.

Под **психологическими средствами воздействия на личность** (в узком смысле слова) мы понимаем действия, предпринимаемые воспитателем, направленные на изменение личности воспитуемого. К ним относят всевозможные виды научения, которые связаны с формированием поступков человека, убеждение, внушение, изменение социальных установок, преобразование когнитивной сферы, а также психотерапию, социально-психологический тренинг и другие виды психологической коррекции.

Средствами воспитания, например, могут быть личный пример воспитателя, образцы поведения, демонстрируемые окружающими людьми. Средства воспитания по характеру воздействия на человека делятся на прямые и косвенные. **Прямые средства воспитания** предполагают непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, которое осуществляется в прямом общении друг с другом.

Косвенные средства воспитания содержат воздействия, которые реализуются с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитанника (например, чтение книг, просмотр кинофильмов, телевизионных и видеофильмов, ссылка на мнение авторитетного человека).

По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания его средства делятся на осознанные и неосознанные. **Осознанные средства воспитания** заключаются в том, что воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. **Неосознанные средства воспитания** характеризуются тем, что воспитуемый принимает воспитательное воздействие без сознательного контроля со своей стороны, а воспитатель также не производит преднамеренного воздействия на воспитуемого.

По характеру того, на что в самом объекте воспитания направлены воспитательные воздействия, его средства принято делить на эмоциональные, когнитивные и поведенческие. На практике они чаще всего являются комплексными, т. е. воспитательные влияния обязательно включают в себя разные стороны личности воспитуемого.

К **достоинствам прямых средств воспитания** относят то, что они:

- задействуют такие виды научения, как заражение, подражание и внушение, которые основаны на механизме викарного научения (например, воспитатель демонстрирует нужный образец поведе-

ния и обеспечивает полное и правильное его восприятие испытуемым);

- ♦ расширяют возможности воспитания;
- ♦ являются единственно возможными средствами на ранних этапах детского развития (когда ребенок еще не понимает речь).

Недостатками прямых средств воспитания являются персональная и временная ограниченность их применения (воспитатель может передать только то, чем обладает он сам). Кроме того, не всегда воспитатель может находиться в личном контакте с воспитуемым.

Достоинства косвенных средств воспитания: разносторонность и длительность их воздействия на воспитуемого (книги, средства массовой информации, другие системы кодирования и передачи информации).

Выделяют следующие основные **недостатки косвенных средств воспитания:**

- ♦ они лишены живой эмоциональной силы (она есть при прямом воспитательном воздействии);
- ♦ возрастные ограничения (они применимы к детям, обладающим речью, умеющим читать и понимать нравственный смысл сказанного или прочитанного).

Осознанные средства воспитания являются управляемыми с заранее контролируемыми и предвидимыми результатами. К их недостаткам относят возрастные ограничения (они не применимы к детям раннего возраста и даже отчасти к младшим школьникам).

Неосознанные средства воспитания трудно оценить из-за недостаточной контролируемости сознанием. Они имеют место чаще, чем осознанные средства воспитания. Когнитивные воспитательные влияния в современных условиях являются основными, так как большинство ученых считают, что знания человека не только определяют его личность, но и его поведение.

Эмоциональные воспитательные влияния призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные аффективные состояния, которые облегчают или затрудняют принятие им других психологических влияний. Установлено, что положительные эмоции открывают, а отрицательные закрывают воспитуемого от воспитательного воздействия воспитателя.

Поведенческие воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека. В данном случае воспитуемый сначала совершает поступок и только потом осознает его полезность или

вредность, в то время как во всех предыдущих случаях изменения вначале происходят во внутреннем мире личности, а уже потом проецируются на поведение.

Заметим, что воспитательные воздействия будут наиболее эффективны, если они проводятся комплексно и затрагивают все сферы личности (т. е. обязательно включают когнитивные, эмоциональные и поведенческие воспитательные воздействия).

В последнее время широкое распространение получили различные средства и методы психотерапевтического, психокоррекционного воздействия на личность. Это, например, социально-психологический тренинг, основной целью которого является научить человека лучше справляться с его жизненными проблемами, успешно решать деловые и личные проблемы, устанавливать нормальные, бесконфликтные и эмоционально благоприятные взаимоотношения с окружающими людьми.

5.3. Основные социальные институты воспитания

Под институтами воспитания мы будем понимать общественные организации и структуры, призванные оказывать воспитательные воздействия на личность. Наиболее известными из них являются семья и школа. Кроме того, сюда относят еще средства массовой культуры и информации, друзей, сверстников, внешкольные и несемейные организации.

Традиционно главным институтом воспитания является **семья.** Все приобретенное в семье в детские годы ребенок сохраняет всю жизнь. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности воздействия на личность ему нет равных среди других институтов воспитания. Именно в ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более, чем наполовину, по мнению Р. С. Немова, сформирован как личность. Следует учитывать и то, что семья выступает в роли начальной структурной единицы общества. Семья — это колыбель детства. Самой значимой социальной средой для новорожденного является его семья, поэтому именно ее особенности воплощаются в личности ребенка. Американский психолог Э. Торндайк утверждал, что до трех лет человек проходит 50% своего психического развития, а Л. Н. Толстой — что за всю свою жизнь он не получил и одной сотой доли того, что сформировалось в детстве. Уже это доказывает, что семья, где ребенок приобретает опыт общения, проживает самые ранние этапы своего раз-

вития, играет огромное значение для всей жизни человека. Семья обеспечивает ребенку тот минимум общения, без которого он никогда бы не стал человеком и личностью. Вместе с этим воспитательное воздействие семьи ограничено, потому что оно обычно не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи.

Кризис отечественного семейного воспитания — результат не во всем продуманной перестройки политического и социально-экономического уклада жизни общества **и** государства. В результате к традиционным, существующим уже несколько десятилетий проблемам семейного воспитания (отделение молодой семьи от родительской и утрата возможности воспользоваться знаниями и мудростью старших поколений; утрата традиций этнопедагогики; анонимное общение детей и взрослых вследствие организации общества) добавились современные. К наиболее ярко выраженным из них обязательно относят: возрастающие социальные и экономические трудности; однодетность, в результате чего дети не получают практических навыков по уходу и воспитанию за своими братьями и сестрами; гипертрофированная политизация общества; увлеченность родителей телевизионными сериалами и видеопросмотрами боевиков, в результате чего на общение с детьми не остается времени и т. д.

Анализируя причины приобретения детьми пограничных состояний психического здоровья, детский психиатр **М. И. Буянов** предложил классификацию традиционных ошибок современного семейного воспитания:

- **гипоопека** (ребенок ощущает дефицит доброты и ласки, ребенок самостоятельно, без помощи любящего взрослого формирует навыки социальной жизни);
- **гиперопека** (ребенок лишен самостоятельности);
- **воспитание по принципу Золушки** (ребенок ощущает скрытое или явное эмоциональное отторжение, родители предъявляют к нему завышенные требования);
- **воспитание по типу современного кронпринца** (ребенок ощущает недостаток внимания от любящих его родителей, которые, в свою очередь, испытывают чувство вины перед ребенком за собственную занятость и заглаживают ее большим количеством дорогих подарков).

Психологические исследования позволяют утверждать, что к причинам кризиса современной российской семьи как института воспитания необходимо также отнести недостаточную психолого-педагоги-

ческую подготовку родителей: у одних нет минимума педагогических знаний, у других отсутствуют педагогические умения; кто-то не понимает важность специфических методов воспитания детей в семье.

Поэтому сегодня актуальной является задача вооружения родителей педагогическими знаниями. Решить эту задачу можно в результате целенаправленного содержательного взаимодействия школы и семьи.

В этом плане **школа как институт воспитания** находится в более благоприятном положении. В школе развивающийся ребенок проводит значительную часть своей жизни (всего 10-11 лет, учась с 6-лет до 16-17 лет). Здесь его воспитывают учителя и сверстники.

7 школе воспитание может вестись через предметы гуманитарного цикла (литературу, историю и др.), каждый новый человек несет для ребенка что-то новое, а это обеспечивает широкие возможности для различных воспитательных воздействий. Это все достоинства школы как института воспитания.

К недостаткам школы как института воспитания относят обезличивание (для работников школы все дети равны), что противоречит индивидуальному подходу к каждому ребенку. Это можно устранить за счет удачного сочетания семейного и школьного воспитания, их взаимодополнения.

Проанализируем возможные пути взаимодействия семьи и школы как самостоятельных институтов воспитания, которые позволяют при этом во много раз увеличить эффективность процесса воспитания. При этом необходимо исходить из того, что категория взаимодействия рассматривается по-разному в философии (И. И. Жбанкова), психологии (А. А. Бодалев, Э. Гоффман, Дж. Мид), педагогике (Б. 3. Вульфов, Л. И. Ваховский).

Взаимодействие как педагогическое явление в интерпретации **Б. 3. Вульфова** выступает как «реализуемые отношения различных воспитательных коллективов — школьного, производственного, педагогического, ученического, родительского и многих других, воздействия которых испытывают учащиеся». Цель взаимодействия всех воспитательных институтов — формирование личности ребенка.

Попытку анализа содержания воспитательного взаимодействия школы и семьи сделал **Л. И. Ваховский.** Он показал, что содержание взаимодействия школы и семьи зависит от политики государства в области народного образования, цели воспитания и образования. Исторический анализ взаимодействия школы и семьи позволили Л. И. Ваховскому сформулировать основную проблему современно-

го взаимодействия: несогласованность школьного и семейного воспитания, противоречие между активной деятельностью школы и пассивностью большинства семей.

Сегодня в педагогической литературе школа и семья рассматриваются как самостоятельные субъекты взаимодействия, оказывающие влияние друг на друга, имеющие собственный воспитательный потенциал. Поэтому под взаимодействием следует понимать процесс воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Взаимодействие школы и семьи должно учитывать не только деятельность и отношения педагогов, родителей, но и их установки на общение друг с другом, ребенком, а также реакцию самого ребенка на данное взаимодействие и весь учебно-воспитательный процесс.

Основными психологическими **условиями эффективного взаимодействия школы и семьи** являются:

- ♦ наличие у педагога заинтересованности в судьбе ребенка и педагогического профессионализма, позволяющего расположить к себе родителей, умение работать с каждой группой родителей;
- ♦ наличие совместной деятельности;
- ♦ раскрытие творческого потенциала родителей и детей в совместной деятельности.

Рассмотрим содержание работы других институтов воспитания, среди которых значительное место принадлежит **учреждениям дополнительного образования.** Их деятельность строится исходя из того, что они должны помочь в решении важнейшей задачи воспитания, которой является формирование у ребенка культуры жизненного самоопределения. Сформировать ее только через урок и только используя школьный потенциал представляется просто невозможным. По этой причине особые надежды (а они, как показывает практика, вполне оправданы) возлагаются именно на значительную и активную помощь в этом непростом деле со стороны системы внеклассной и внешкольной воспитательной работы.

Традиционно внешкольная воспитательная работа осуществляется на базе учреждений дополнительного образования (более раннее их название — внешкольные учреждения). По определению В. А. Горского, «дополнительное образование — это процесс освоения опыта сотрудничества детей и взрослых в интересующем их виде творческой деятельности в свободное от освоения основной (школьной) учебной программы время». Учреждения дополнительного образова-

ния призваны: компенсировать отсутствие в основном образовании деятельности, обеспечить ребенку комфортную предметную среду, «ситуацию успеха», развивающее общение; содействовать выбору «индивидуального образовательного маршрута» и темпа его освоения.

И. В. Бестужев-Лада определил суть дополнительного образования следующим образом: «...творчество, которое проявляется у человека при любой интересующей его деятельности».

Но следует, конечно, помнить и о том, что дополнительное образование в значительной степени отличается от школьного. Основные отличия можно свести по крайней мере к следующим четырем группам факторов:

1) в школе дети объединены в формальные объединения по возраст ному признаку, в учреждениях дополнительного образования — неформальные объединения, в основе существования которых интерес к совместной деятельности, сотворчество взрослых и детей;
2) в основе образовательного процесса в школе лежат государственные стандарты и разработанные на их основе программы; деятельность педагога дополнительного образования базируется на государственной программе, которая видоизменяется им, исходя из особенностей учреждения дополнительного образования, среды, детей;
3) для школы приоритетной стороной является информационная сторона, а для учреждений дополнительного образования — практическая, так как важнейшая их задача — дополнить основное образование способами, формами, которые мало доступны школе;
4) в учреждениях дополнительного образования образовательный процесс не имеет фиксированных сроков, объединения разновозрастны, велик уровень самостоятельного творчества, ведущий к самообразованию и самовоспитанию.

Через **средства массовой информации** также осуществляются разнообразные воспитательные воздействия на их аудиторию. Их достоинством является использование в качестве источника воспитательного воздействия лучших специалистов, лучших образцов и достижений педагогики и культуры. Но им присущ и один достаточно существенный недостаток, который состоит в том, что влияние их воспитательного воздействия рассчитано на среднюю личность, а поэтому в принципе не может дойти до каждого ребенка. СМИ как распространитель нравственности — пожалуй, самая трудная тема для психологических исследований. Хотя много дискутируют и рассуж-

дают о воздействии СМИ на общественные ценности, существует очень мало хороших исследований, которые бы дали четкие ответы на все вопросы. Проводились эксперименты, в которых исследовался характер ценностей, проповедуемых в масс-медиа, и воздействие СМИ на мораль.

По мнению Р. Харриса, плодотворными для проведения экспериментов стали теория культивации и подход с точки зрения теории получения пользы и удовольствия. Поскольку СМИ на наглядных примерах показывают своей аудитории, что хорошо и правильно, то тем самым эти ценности незаметно культивируются в зрителе, читателе и слушателе. Насколько сильно укореняются новые установки, зависит от того, почему человек просматривает газеты или смотрит телевизор и что он приобретает в результате получения информации.

Литература и искусство в отдельности выступают как источники нравственного и эстетического воспитания (а в наше время еще социального и экономического), они являются одним из главных источников формирования общей культуры у человека.

Личность, кроме того, воспитывается через многочисленные контакты, официальные и неофициальные отношения. В этом смысле на воспитание ребенка наиболее сильно влияют его встречи и контакты с людьми в организованных и неорганизованных группах.

5.4. Психологические теории воспитания

Теории воспитания — это концепции, объясняющие происхождение, формирование и изменение личности, ее поведения под влиянием воспитателя. До второй половины XX в. наибольшее распространение получили теории воспитания, согласно которым личностные качества человека передаются по наследству, под влиянием условий жизни мало меняются. Поэтому по крайней мере часть характеристик личности воспитанию не подлежит. Так считали, например, Э. Кречмер, У. Макдауголл, С. Холл, З. Фрейд. Такие теории называют **биогенетическими.** Слабым местом теорий этой группы является отождествление развития и биологического созревания, универсальность этих процессов для любого субъекта и независимость от него.

Второй группой теорий воспитания являются **социогенетические теории.** Авторы этих теорий утверждают, что все, что есть личностного в человеке, возникает при его жизни под влиянием социальных условий и в принципе поддается воспитанию, начиная от темперамента и заканчивая нравственными чувствами. Их недостатки:

1) некоторые свойства личности не могут быть сформированы; 2) из психиатрии и психопатологии, известно, что существует связь между болезненными состояниями организма и изменениями в психологии личности больного человека. Например, при истерии и шизофрении наблюдаются существенные изменения в эмоционально-мотивационной сфере личности больного, которое никаким воспитанием не компенсируешь. Это распространяется на наркоманию, хронический алкоголизм и ряд психосоматических заболеваний.

Ряд теорий воспитания носят промежуточный, компромиссный вариант двух групп теорий, рассмотренных выше. Согласно им, функционирование и развитие личности зависит как от биологических, так и от социальных факторов. Сторонники этих теорий отводят воспитанию значительную, хотя и ограниченную роль.

Психогенетический подход не отрицает значения ни биологии, ни среды, но на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов. В нем можно выделить три течения.

Концепции, объясняющие поведение главным образом через эмоции, влечения и другие внерациональные компоненты психики, называют **психодинамическими** (американский психолог Э. Эриксон и др.).

Концепции, отдающие предпочтение развитию познавательных сторон интеллекта, называют **когнитивистскими** (Ж. Пиаже, Дж. Колли и др.).

Концепции, в Центре внимания которых стоит развитие личности в целом, называются **персонологическими** (Э. Шпрангер, К. Бюлер, А. Маслоу и др.).

Современная психология считает, что личность бисоциальна. Вся психическая деятельность личности определяется единством общих факторов, взаимодополняющих и определяющих друг друга. Биологические предпосылки (тип нервной системы, половые особенности и т. п.) безусловно определяют некоторую предрасположенность к чему-либо. Но, конечно, они не определяют уровня развития личности.

Огромное влияние на личность оказывает социальная среда. Важное значение имеет передача от поколения к поколению опыта. Поэтому биологическое в структуре личности необходимо рассматривать как социально обусловленное.

Психологические теории воспитания различаются также и по тому, какие психологические свойства человека в них подчеркиваются. Например, есть группа теорий, предметом исследования в которой выступают характер человека, черты личности и т. д.

Таблица 5.1

Психологические теории, объясняющие происхождение, формирование и развитие личности

Признаки теорий	Биогенетический подход	Социогенетический подход	Психогенетический подход
Основные категории и понятия	Развитие, созревание, среда	Социализация, научение, роль, жизненное пространство	Эмоции, мотивы, интеллект, эгоцентризм, децентрация
Как решается проблема детерминации	Ведущая роль принадлежит биологическим процессам созревания организма, основные психологические свойства как бы заложены в самой природе человека и определяют его судьбу	Личностные качества формируются и развиваются под влиянием структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с окружающими людьми	Не отрицает значения ни биологии, ни социальной среды, но на первый план выдвигает собственно психические процессы
Типичные недочеты	Универсальность процессов развития и созревания, их независимость от субъекта	Социальное поведение человека объясняется исходя из замкнутых в себе свойств среды, к которой человек вынужден приспосабливаться; не учитываются объективные, общественно-исторические условия жизни человека	Психическое детерминируется психическим же, следовательно, замыкается на себе
Пример реализации подхода (теории и их авторы)	Э. Кречмер (конституциональная теория), У. Макдауголл (теория социальных инстинктов), С. Холл (теория рекапитуляции), З. Фрейд (психоанализ)	А. Бандура (теория социального научения), Дж. Мид, Э. Гоффман (символический интеракционизм), К. Левин (теория поля), теории социализации, ролевые теории	Э. Эриксон, А. Фрейд (психодинамические теории), Ж. Пиаже, Дж. Келли (когнитивистские теории), Э. Шпрангер, К. Бюлер, А. Маслоу (персонологические теории)

Считается, что, однажды сформировавшись (в раннем детстве), базисные черты личности в дальнейшем почти не изменяются и чем старше ребенок, тем меньше у него вероятности для воспитания соответствующих личностных черт.

Что же касается вторичных черт (возникающих и формирующихся позже), а тем более — высших черт духовного и мировоззренческого характера, выступающих в форме моральных и социальных установок, то с их воспитанием связываются большие надежды. Утверждается, что их можно воспитывать у человека в течение всей жизни, но для этого необходима специальная практика.

Своеобразно решается вопрос о воспитании личности необихевиористами. Например, Б. Скиннер и его последователи считают, что с помощью специальной техники поведенческого научения, основанной на разумном использовании поощрения за положительные и наказания за отрицательные реакции, можно преобразовать личность в любом возрасте в нужном направлении. Отечественные же психологи считают, что уже в старшем школьном возрасте для личности характерна относительно устойчивая система нравственных убеждений, жизненных целей и перспектив.

Вопросы для самопроверки

1. В чем состоит психологический аспект воспитания?
2. Каковы достоинства косвенных методов воспитания?
3. Каковы недостатки прямых методов воспитания?
4. Сравните воспитательные возможности основных институтов воспитания.
5. Дайте оценку психологическим теориям воспитания и развития личности.

Глава 6

УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЕМ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ

6.1. Психологические условия формирования свойств личности

Изучение проблемы воспитания (формирования свойств) личности у ребенка позволило выделить ряд психологических условий, соблюдение которых необходимо и достаточно для успешного формирования требуемого свойства у воспитанника. К ним относят следующие условия.

- Воспитательное **воздействие на эмоциональную сферу должно затрагивать всю личность, весь субъективный мир человека.**
  Искусство воспитателя состоит в том, чтобы установить связь между тем, что мы хотим сформировать у школьника, и тем, что субъективно значимо для него.
- **Активность и самостоятельность самой личности.**
- **Принцип развития в деятельности.** В основе указанного принципа лежит тезис о том, что деятельность ребенка является необходимым условием формирования его личности. При этом надо помнить, что для формирования нужных мотивов деятельность ребенка должна быть организована соответствующим образом.
  Кроме этого, именно в деятельности происходит формирование привычных способов поведения.
- **Подкрепление.** Отсутствие подкрепления, поощрения или наказания мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации.
  В конечном результате это приводит к угасанию мотива.

Воспитание школьника немыслимо без знания возрастного, гендерного и индивидуального своеобразия его личности. Индивидуальный подход в воспитании к учащимся предполагает учет их дифференциально-психологических особенностей (памяти, внимания, типа темперамента, развития тех или иных способностей и т. д.), т. е. выяснение того, чем этот ученик отличается от своих сверстников и как в связи с этим следует строить воспитательную работу.

Индивидуальный подход в воспитании имеет педагогический и психологический аспекты. В первом случае индивидуальный подход является частью педагогического такта. Психологический аспект индивидуального подхода выражается в изучении своеобразия личности школьника с целью организации педагогически целесообразного процесса воспитания. Психологию в этом случае интересуют индивидуальные проявления общих психологических закономерностей у школьников, изучение лишь только им присущих и неповторимых сочетаний данных закономерностей и особенностей.

Психологический аспект управления воспитанием заключается прежде всего в том, что у субъекта формируется направленность активности. Рассмотрим, как влияет деятельность на формирование направленности личности. Бесспорно, что деятельность является основой формирования человека как личности. Определяющим условием существования, развития человека как существа социального является совокупность разного вида деятельностей, в которые включен человек. Освоение деятельности и ее усложнение является важным условием развития психики человека. Поэтому решение воспитательных задач должно опираться на психологические закономерности соподчиненности человеческих деятельностей, их динамику. При построении воспитательных воздействий надо учитывать характер и особенности различных видов деятельности, в которые вовлечен ребенок, их значение, объем и содержание.

В отечественной психологии понятия «личность» и «деятельность» рассматриваются как внутренне связанные явления. Разрабатывая проблему деятельности и активности личности, современная психология опирается на идею об активном характере психического отражения, о происхождении сознания из совместной трудовой деятельности, о ведущей роли труда в поведении и деятельности человека. Источником активности личности являются **потребности.** По своему происхождению потребности делятся на естественные и культурные. Потребности характеризуются следующими признаками. Во-первых, любая потребность имеет свой предмет, т. е. она всегда есть осознание нужды в чем-то. Во-вторых, всякая потребность приобретает конкретное содержание в зависимости от того, в каких условиях и каким способом она удовлетворяется. В-третьих, потребность обладает способностью воспроизводиться. Потребности выражаются в **мотивах,** т. е. в непосредственных побуждениях к деятельности. Так, потребность в учении может привести к разным видам деятельности по ее удовлетворению. Этим разным видам деятельности и соответствуют разные мотивы.

Важное место в системе направленности личности принадлежит мировоззрению, убеждениям и идеалам личности. **Мировоззрение** имеет такие характеристики, как научность, систематичность, логическая последовательность и доказательность, степень обобщенности и конкретности, связь с деятельностью и поведением. **Убеждения** — важные осознанные мотивы поведения, придающие всей деятельности личности особую значимость и ясную направленность. Убеждения характеризуются, во-первых, высокой осознанностью и, во-вторых, своей тесной связью с эмоциями.

Важным осознанным мотивом является **идеал.** Идеал — это образ, которым руководствуется личность в настоящее время и который определяет план самовоспитания («Образ, который является образцом», по меткому выражению С. Л. Рубинштейна). К неосознаваемым побуждениям относятся установки и влечения личности.

Развитие деятельности человека приводит к появлению ее различных видов и форм (игра, учение, труд), которые объединяются, соподчиняются. При этом устанавливается иерархическое соотношение мотивов, являющихся побудителями к различным видам деятельности. Единая, равносвязанная система мотивов деятельности, возникающая в их развитии, и составляет психологическую основу личности (рис. 6.1).

Известно, что порой одинаковые мотивы по-разному реализуются в поведении, а разные мотивы могут иметь внешне одинаковые формы проявления в поведении. Например, участие в общественной работе, побуждаемое соперничеством, желанием первенствовать среди товарищей, не равнозначно стремлению школьника принести пользу своему классу. В зависимости от мотива, которым руководствуется ребенок, формируются различные качества личности (в нашем примере, соответственно, индивидуализм и коллективизм).

Поведение определяется обычно не одним, а несколькими разными по содержанию и по строению мотивами, среди которых выделяются ведущие и подчиненные. Смена ведущих мотивов, формирование все более высоких нравственных мотивов и характеризует развитие мотивационной сферы личности. А необходимые изменения соотношения мотивов, их иерархия обеспечивается целенаправленной организацией деятельности. Поэтому в психологии принято говорить о системе мотивов, мотивации.

Школьники участвуют в различных типах деятельности. Каждый из них характеризуется не только определенным составом различных видов деятельности, но и наличием ведущей деятельности. В ней

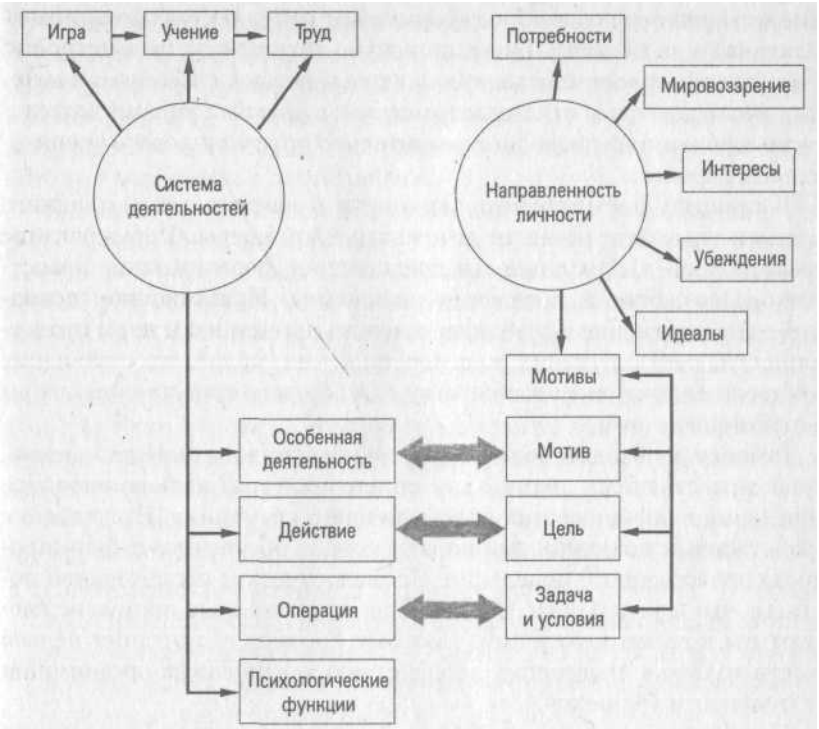

Рис. 6.1. Взаимосвязь деятельности и развития личности

проявляются, формируются или перестраиваются частные психологические процессы (в игре — воображение, в учении — абстрактное мышление и т. д.), от нее зависят основные психологические новообразования периода развития ребенка. **Развитие ведущей деятельности** обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития. Поэтому специальная организация ведущего типа деятельности выступает как основное условие, благодаря которому можно целенаправленно влиять на личность ребенка, на формирование у него в процессе этой деятельности требуемой иерархии потребностей, мотивов и целей.

Д. Б. Эльконин установил, что у детей дошкольного и подросткового возраста благодаря соответствующим типам ведущей деятельности развивается мотивационно-потребностная сфера. Млад-

шие и старшие школьники же формируют интеллектуальные, познавательные способности, операционально-технические возможности. Учет закономерностей развития психики ребенка, своеобразия ведущих типов деятельности, их взаимосвязи с другими видами деятельности школьников позволяет значительно оптимизировать воспитательный процесс.

В процесс формирования личности в качестве обязательного компонента входит развитие ее нравственной сферы. Формирование нравственной сферы личности предполагает формирование нравственного сознания и поведения школьника. **Нравственное сознание** — это отражение в сознании человека принципов и норм нравственности, регулирующих взаимоотношения людей, их отношение к общественному делу, к обществу (т. е. знание нравственных норм и отношение к ним).

Ребенку необходим большой объем нравственных представлений, запас нравственных знаний как ориентиров при выборе способов поведения в возникающих новых для него ситуациях. Но усвоение нравственных понятий само по себе еще не обеспечивает формирования нравственного поведения. Психологические исследования показали, что нередко дети, хорошо зная нравственные нормы, не следуют им в своем поведении. Поэтому процесс воспитания нельзя свести только к словесному воздействию, очень важна организация деятельности учащихся.

Недопустимо, чтобы вербальные методы воспитания учащихся преобладали над их конкретной деятельностью. Превращение нравственных знаний, понятий в убеждения требует их закрепления в системе мотивов поведения и соответствующих им нравственных привычек. Целенаправленное построение деятельности детей, осуществляемое на основе нравственных понятий и пронизанное нравственными эмоциями, составляет основу формирования нравственного поведения. Формирование нравственного поведения предполагает формирование нравственных привычек (например, привычки к труду, товарищеской помощи и т. д.).

6.2. Социально-психологические аспекты воспитания

К числу социально-психологических факторов, которые играют доминирующую роль в процессе воспитания ребенка, относят общение, влияние классного коллектива или группы сверстников, семьи, формирование социальных установок личности.

Общение как фактор воспитания. С точки зрения социально-психологичекой, правильное воспитание представляет собой научно обоснованное общение людей, рассчитанное на развитие каждого из них как личности. Воспитательное воздействие человека на человека предполагает правильное восприятие и оценку друг друга людьми, которые вовлечены в этот процесс.

Психолог М. И. Лисина изучала процесс развития общения и его роль в воспитании детей раннего возраста. Она установила, что с рождения ребенка его общение с окружающими людьми направляется особой потребностью, которая состоит в стремлении человека к самопознанию, к познанию окружающих людей с целью саморазвития. Знания о себе и о людях тесно переплетаются с отношением к другим людям, со стремлением к оценке и самооценке. Оценка со стороны другого человека позволяет выяснить, как он воспринимает данную личность, способствует формированию самооценки и в конечном счете образа «Я».

М. И. Лисиной было установлено, что на протяжении первых семи лет жизни возникают четыре **основные формы общения.**

1. **Ситуативно-личностное** (первое полугодие жизни). Наиболее ярко представлено в комплексе оживления (эмоционально-положительная реакция ребенка 2-3 месяцев на близкого для него человека, выражающаяся в проявлении радости и повышении общей двигательной активности).
2. **Ситуативно-деловое** (от 6 месяцев до 2 лет). Оно охватывает предметные игры детей со взрослыми.
3. **Внеситуативно-познавательное** (от 3 лет до 5 лет). Оно связано с развитием общей познавательной активности, в результате которой, изучая окружающую действительность, ребенок задает множество вопросов взрослому о предметах и явлениях.
4. **Внеситуативно-личностное** (6-7 лет). Оно служит познанию ребенком мира людей и человеческих взаимоотношений.

Содержанием общения, которое служит воспитательным целям, является передача от человека к человеку полезной информации, на основе которой люди могут формироваться и развиваться как личности. Эта информация включает ценности, нормы и формы поведения, оценки и представления, идеалы, цели и смысл жизни. Мера их принятия одним человеком в общении с другими людьми зависит от отношения людей друг к другу, определяемого эталонами межличностного восприятия.

Данные эталоны не всегда осознаются человеком, который их применяет. В них отражаются особенности социальной группы, референтной для индивида. По мнению А. А. Бодалева, в раннем возрасте эталоны являются конкретными и отождествленными с людьми, выбираемыми в качестве идеала. С возрастом эталоны становятся все более обобщенными и связанными с нравственными и другими идеалами, ценностями и нормами. Они становятся более дифференцированными, что начинает отчетливо наблюдаться уже у подростков.

Теперь подробно остановимся на той роли, которую играет **детский коллектив** в воспитании своих членов, а также на его потенциальных возможностях в этой сфере. Система воспитания, которая сложилась в нашей стране, получила название **коллективистической.** В ее основе лежит положение, согласно которому воспитание, а следовательно, и полноценное развитие личности возможны только в коллективе и только через коллектив.

Определим содержание понятия «коллектив». При этом, естественно, будем исходить из того, что коллектив — это группа людей. Но любая ли группа является коллективом? В современной научной психолого-педагогической литературе понятие «коллектив» употребляется в двух значениях. Согласно первому под коллективом понимается любая организованная группа людей (например, ученический коллектив, коллектив педагогов). Второе определение утверждает, что под коллективом понимается только группа, достигшая высокого уровня развития. В современной психологической науке используется, как правило, именно оно. Ведущая роль в исследовании проблемы влияния коллектива на воспитание его членов по праву принадлежит известному советскому педагогу-практику А. С. Макаренко. Своими практическими делами А. С. Макаренко доказал, что развитый детский коллектив играет важную основополагающую роль как в формировании личности, так и в ее перевоспитании.

А. С. Макаренко определял коллектив как свободную группу людей, объединенных единой целью, единым действием, организованную, снабженную органами самоуправления, дисциплины и ответственности. Коллектив отличается от других групп присутствием ряда важных **социально-психологических признаков:**

- ♦ общность целей социально-позитивной совместной деятельности, «задачи этой деятельности явно полезны для общества», гармоничное сочетание личных общественно-полезных целей;

- отношения ответственной зависимости, которые складываются в коллективе, это отношения руководства и подчинения, иерархии, но не равностояния;
- целеустремленность — особое качество личностей, входящих в коллектив;
- «бьющее в глаза» единство действий;
- психологический климат коллектива — атмосфера, благоприятная для развития всех личностей;
- дисциплина (то, что объединяет все остальные элементы).

Кроме названных признаков, коллектив отличается и другими очень важными особенностями. К ним относятся характеристики, отражающие внутриколлективную атмосферу, психологический климат, отношения между членами коллектива. Одной из таких характеристик является сплоченность, которая характеризует взаимопонимание, защищенность, причастность к коллективу. Группа формально сотрудничающих людей вполне может обходиться без этих качеств, коллектив же без них теряет свои преимущества.

Установлено, что в дружном, сплоченном коллективе система отношений определяется разумным сочетанием личных и общественных интересов, умением подчинять личное общественному.

А. С. Макаренко, описывая отличительные признаки коллектива, указывал, что эти признаки не даны изначально, а являются результатом развития. Отсюда берет начало идея о развитии группы в коллектив, идея о неизбежности прохождения группой ряда стадий, по мере прохождения которых признаки, описанные выше, реализуются в полной мере. Полная реализация потенциалов коллектива способствует развитию личности, создает благоприятные условия для ее развития. Личности коллектив также необходим, потому что личность в коллективе находит взаимопомощь, единство действий, сплоченность, взаимную ответственность.

Развитие личности, по Макаренко, идет рука об руку с развитием коллектива. Он указывал также, что существуют **условия, необходимые для становления коллектива:**

- коллектив должен быть «открытой системой» (т. е. должен быть включен в систему общественных отношений);
- наличие перспективных линий;
- «ожидание завтрашней радости»;
- «диалектика требований коллектива».

Таблица 6.1

Психологические свойства коллектива как субъекта совместной деятельности, общения и межличностных отношений (по А. Л. Журавлеву)

Свойства	Коллектив		
	Субъект деятельности	*Субъект общения*	*Субъект межличностных отношений*
	Целенаправленность	Сплоченность	Психологический климат
	Мотивированность	Идентификация	Совместимость
	Организованность	Референтность	Эмоциональные связи
	Структурированность		Деловые отношения
	Согласованность		Организационные отношения

Большое значение А. С. Макаренко придавал внутриколлективным отношениям.

Вопрос об отношениях коллектива и личности — один из ключевых и в условиях демократизации воспитания, соблюдения прав и свобод человека приобретает особую важность.

Процесс включения ученика в систему коллективных отношений сложен, нередко противоречив. Прежде всего необходимо отметить, что он глубоко индивидуален. Школьники как члены коллектива отличаются друг от друга состоянием здоровья, внешностью, чертами характера, знаниями, умениями, многими чертами и качествами. Поэтому они по-разному входят в систему коллективных отношений, вызывают неодинаковую реакцию со стороны товарищей, оказывают обратное влияние на коллектив.

Положение личности в системе коллективных отношений самым существенным образом зависит от ее индивидуального социального опыта. Именно опыт определяет характер ее суждений, систему ценностных ориентации, линию поведения. Он может соответствовать, а может и не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в коллективе.

Как сложатся отношения личности и коллектива, зависит не только от качеств самой личности, но и от коллектива. Наиболее благоприятно, как подтверждает опыт, отношения складываются там, где коллектив уже достиг высокого уровня развития, где он представляет силу, основанную на традициях, общественном мнении, авторитете самоуправления. Такой коллектив сравнительно легко устанавливает нормальные отношения с теми, кто в него входит.

В психологических исследованиях были выделены три наиболее часто встречающиеся **модели развития отношений между личностью и коллективом:**

- личность подчиняется коллективу — конформизм;
- личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях — гармония;
- личность подчиняет себе коллектив — нонконформизм.

В каждой из этих общих моделей выделяется множество линий взаимоотношений, например: коллектив отвергает личность; личность отвергает коллектив; сосуществование по принципу невмешательства и т. д.

Согласно **первой модели** личность может подчиняться требованиям коллектива естественно и добровольно, может уступать коллективу как внешней превосходящей силе, а может пытаться и дальше сохранять свою независимость и индивидуальность, подчиняясь коллективу лишь внешне, формально. Если очевидно стремление войти в коллектив, личность склоняется к ценностям коллектива, принимает их. Коллектив «поглощает» личность, подчиняет ее нормам, ценностям и традициям своей жизни.

В соответствии со **второй моделью** возможны различные пути развития событий:

- личность внешне подчиняется требованиям коллектива, сохраняя внутреннюю независимость;
- личность открыто «бунтует», сопротивляется,

конфликтует.

Мотивы приспособления личности к коллективу, его нормам и ценностям разнообразны. Наиболее распространенный в школьных коллективах мотив — стремление избежать лишних и ненужных осложнений, неприязни, боязнь испортить «характеристику». В этом случае школьник только внешне воспринимает нормы и ценности коллектива, высказывает те суждения, которые от него ждут, ведет себя в различных ситуациях так, как это принято в коллективе. Однако вне школьного коллектива он и рассуждает, и думает иначе, ориентируясь на ранее сложившийся у него социальный опыт. Такое состояние может быть временным, переходным, а может быть и постоянным. Последнее наблюдается тогда, когда сложившийся ранее социальный опыт личности, не адекватный опыту коллектива, получает подкрепление со стороны других коллективов (например, семьи, дворовой компании и т. д.).

Открытый «бунт» против коллектива — явление редкое. Чувство самосохранения берет верх. Коллектив, сломавший личность, выступает по отношению к ней в роли жандарма. Это противоречит гуманному подходу к воспитанию, и педагогам есть над чем подумать, разрабатывая новые пути совершенствования отношений личности с коллективом.

Идеал взаимоотношений — гармония личности и коллектива. По некоторым оценкам, комфортными условия своей жизни в коллективе считает менее 5% опрошенных школьников. Эти ребята наделены редкими природными коллективистскими качествами, а поэтому способны уживаться в любом коллективе, приобрели положительный социальный опыт человеческого общения и к тому же оказались в хороших сформированных коллективах. В этом случае между личностью и коллективом никаких противоречий нет.

Типичная модель отношений личности и коллектива — сосуществование. Личность и коллектив сосуществуют, соблюдая формальные отношения, называясь при этом коллективом, но не будучи им по сути.

Третья модель взаимоотношений личности с коллективом, когда личность подчиняет себе коллектив, встречается не часто. Все же, учитывая деятельность так называемых неформальных лидеров, а следовательно и наличие двойных систем ценностей и отношений, эту модель нельзя игнорировать.

Яркая личность, ее индивидуальный опыт могут в силу тех или иных причин оказаться привлекательными в глазах членов коллектива. Эта привлекательность чаще всего обусловлена личностными качествами, необычностью суждений или поступков, оригинальностью статуса или позиции. В таком случае социальный опыт коллектива может измениться. Этот процесс может иметь двойственный характер и приводить как к обогащению социального опыта коллектива, так и к обеднению его, если новый кумир становится неформальным лидером и ориентирует коллектив на более низкую систему ценностей, чем та, которой коллектив уже достиг.

Разумеется, рассмотренными моделями не исчерпывается все огромное многообразие отношений личности и коллектива, к анализу которого в каждом конкретном случае надо подходить во всеоружии знания психологических механизмов мотивации деятельности и поведения личности, а также закономерностей социальной педагогики и психологии.

В практике педагогического управления коллективом школьников учителям, воспитателям рекомендуется соблюдать следующие важные правила.

1. Разумно сочетать педагогическое руководство с естественным стремлением учеников к самостоятельности, независимости, желанием проявить инициативу и самодеятельность. Не подавлять, а умело направлять активность ребят, не командовать, а сотрудничать с ними. Строго дозировать педагогическое воздействие, внимательно следя за ответной реакцией школьников. При отрицательном воздействии надо немедленно изменить тактику, искать другие пути. Необходимо добиваться, чтобы цели, задачи, которые надо решить, ставили сами ребята, и к этому их надо готовить. Выбирать посильные цели, видимые и понятные каждому члену коллектива.
2. Коллектив — динамичная система, он постоянно изменяется, развивается, крепнет. Поэтому педагогическое руководство им также не может оставаться неизменным. Педагог, начиная как единоличный организатор коллектива на первой стадии его развития, постепенно меняет тактику управления, развивает демократию, самоуправление, общественное мнение и на высших стадиях развития коллектива вступает в отношения сотрудничества с воспитанниками.
3. Высокой эффективности коллективного воспитания классный руководитель добивается лишь тогда, когда он опирается на коллектив учителей, работающих в этом классе, включает коллектив класса в общешкольную деятельность и сотрудничество с другими коллективами, поддерживает тесную и постоянную связь с семьей.
4. Показатель правильного руководства — наличие в коллективе общего мнения по всем вопросам жизни класса. Коллектив усиливает и ускоряет формирование необходимых качеств: пережить все ситуации каждый воспитанник не может, опыт товарища, коллективное мнение должны убедить его и выработать необходимую линию общественного поведения.
5. Одна из причин неблагоприятного положения учеников в системе коллективных отношений — неадекватность выполняемых ими ролей реальным возможностям. Если постоянные и временные поручения не способствуют их интересам или возможностям, то они выполняются формально либо совсем не выполняются. Вот почему в разработке индивидуальных поручений следует идти не

только от потребностей коллектива, но и от возможностей и интересов самих учащихся. Тогда положение каждого в системе коллективных отношений окажется наиболее благоприятным.

6. Исследования показали, что благоприятное или неблагоприятное
положение учащиеся занимают уже в начальный период своего пребывания в коллективе.
7. Положение ученика в коллективе зависит не только от особенностей самого школьника, но и от норм принятых в коллективе отношений. Один и тот же ученик в одном коллективе может оказаться в благоприятном, а в другом — в неблагоприятном положении. Поэтому надо создавать временные коллективы, переводить неблагополучных учеников в тот коллектив, где они могут получить более высокий статус.
8. На положение школьника весьма ощутимо влияет изменение характера деятельности в коллективе. Тогда появляются новые лидеры, которые занимают в силу своей компетентности ведущее положение, тем самым сразу и намного повышая свой престиж.
Вдумчивый классный руководитель постоянно заботится о разнообразии характера и видов коллективной деятельности, позволяющей вводить школьников в новые отношения.

Один их пионеров исследования этой проблемы в психологии, В. М. Бехтерев, провел серию экспериментов, в которых установил, что влияние группы, напоминающей средний реальный коллектив, на индивида не всегда и не во всем только положительное. Например, им было установлено, что такой коллектив может подавлять особо творческую, одаренную личность, невольно препятствуя ее развитию, не принимая и из-за непонимания, зависти и нездоровых агрессивных тенденций даже активно отвергая ее творения. Таким образом, по его мнению, влияние коллектива на личность может быть как положительным, так и отрицательным.

Как считает Р. С. Немов, высокоразвитые детские коллективы оказывают только положительное влияние на воспитание личности, но таковых было, по различным данным, от 6 до 8% во время существования СССР. А сейчас их наверняка стало гораздо меньше, поскольку ситуация в системе образования в последнее время характеризуется только ухудшением. Средне- и слаборазвитые в социально-психологическом отношении коллективы (а они сейчас составляют большинство) двояко влияют на психологию и поведение личности.

Другим социально-психологическим фактором, который оказывает существенное влияние на воспитание ребенка, является семья. Семья нами ранее уже анализировалась, но в качестве института воспитания. Сейчас же мы рассмотрим **семью как социально-психологический фактор воспитания** в целом.

Семья является своеобразным коллективом, который играет существенную, основную, долговременную роль в воспитании личности. Доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждению и холодности — все эти качества личность приобретает в семье. Они проявляются и закрепляются у ребенка задолго до поступления в школу и оказывают продолжительное влияние на его развитие. Например, было установлено, что у тревожных матерей часто вырастают тревожные дети.

Нормальные, благоприятные для воспитания отношения складываются при взаимной удовлетворенности супругов, их соответствии друг другу во всех видах внутрисемейных отношений. Особенно положительным значением для воспитания детей обладают доверительные отношения в семье, а также социально-психологическая готовность супругов к браку, включая усвоение элементарных норм и правил человеческого общения, принятие взаимных обязательств по отношению друг к другу, соответствующих их семейным ролям (супруг, супруга, отец, мать, хозяин, хозяйка и т. д.).

Причинами аномалий в воспитании детей являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. Другой причиной является неоднозначность понимания семейных ролей мужа, жены, хозяина, хозяйки, главы семьи, завышенные требования супругов друг к другу.

Самыми же существенными факторами, отрицательно сказывающимися на воспитании детей, являются несовместимость нравственных позиций супругов, рассогласование их точек зрения на честь, мораль, совесть, долг, обязанности перед семьей, меру ответственности за состояние дел в семье.

Основным способом практического устранения отрицательного влияния перечисленных факторов на воспитание детей является достижение взаимопонимания и гармонизация личных взаимоотношений супругов.

Для достижения воспитательных целей в семье родители обращаются к различным средствам воздействия: поощряют и наказывают

ребенка, стремятся стать для него образцом. Установлено, что более действенна будет похвала от родителей, с которыми ребенок находится в дружеских отношениях. Наказание необходимо лишь тогда, когда поведение ребенка уже невозможно изменить любым другим способом. К наказанию тоже предъявляется ряд требований. Основным из них является следующее: наказание должно быть справедливым, но не жестоким. Наказание более эффективно, когда поступок ребенка, за который он наказан, разумно ему объяснен.

Специфические условия для воспитания складываются в так называемой неполной семье, где отсутствует один из родителей. Например, мальчики в таких семьях бывают более задиристыми и беспокойными. Поведение девочек, выросших в рассматриваемых семьях, незначительно отличается от поведения девочек, воспитанных в полных семьях.

На успешность воспитания детей оказывает сильное влияние еще один фактор — стиль родительского поведения. При изучении таких особенностей родительского стиля поведения, как положительные эмоции, сотрудничество, склонность к творчеству, было обнаружено, что они оказывают существенное влияние на развитие ребенка. Выявлена корреляция между стилем родительского поведения и взаимоотношениями между родителями и ребенком. Стиль родительского поведения стабильно связан с познавательным и личностным развитием детей.

Следующим немаловажным фактором, который играет существенную роль в воспитании личности, являются ее **социальные установки.** Это в первую очередь определяется тем, что психологический аспект воспитания во многом означает формирование и изменение социальных установок человека. Напомним, что социальная установка имеет три основных составляющих компонента: знания, эмоции и действия. Поэтому воспитание социальных установок сводится к изменению одной или нескольких их составляющих.

Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает четыре стадии:

1) привлечение внимания ребенка к тому или иному вопросу;

2) возбуждение его интереса;

3) предъявление новой информации;

4) убеждение.

Кратко охарактеризуем каждую из них. Психологами было установлено, что если чем-то незначительно отвлекать внимание человека, то эффект убеждения (изменения социальных установок) будет

более сильным, чем без этой процедуры. В ситуации рассеянности внимания человека легче убедить принять ту или иную точку зрения, так как мы не даем возможность человеку глубоко вникнуть в приводимые нами аргументы. Однако надо помнить, что убеждающий эффект отвлечения внимания зависит от эмоциональной окрашенности того, на что это внимание отвлекается. Было установлено, что «приятные» вещи сказываются положительно, а «не очень приятные» факты значительно снижают данный эффект.

Так как социальные установки включают когнитивный, аффективный и конативный компоненты, то любой из них вполне можно использовать для направленного педагогического воздействия. Воспитание, основанное на когнитивном компоненте, обычно апеллирует к разуму ребенка. В этом случае воспитатель пытается его убедить с помощью логических доказательств.

При использовании эмоциональной формы воздействия обычно обращаются к следующим психолого-педагогическим приемам: ссылка на авторитет (например, «так считает папа», «так считает твой учитель»), обращение к образцу («так поступают хорошие дети», «так делают только хорошие ученики»). Описываемая форма воздействия применяется, как правило, когда логические аргументы либо слабы, либо вообще отсутствуют. В ее основе лежит эффект внушения. Иногда родители (а нередко и педагоги) используют для воздействия на социальные установки в воспитательных целях прием возбуждения страха у детей, но этот прием считается недостаточно эффективным.

При опоре на когнитивный компонент в процессе воспитательного воздействия на ребенка следует не забывать о том, что даже если убеждение основывается на хорошо продуманной и подобранной совокупности фактов, то способ их представления ребенку может существенно повлиять на результат убеждения, поскольку один и тот же факт может быть представлен и воспринят ребенком по-разному.

Эффективность педагогического воспитательного воздействия определяется также и тем, **как относится воспитываемый ребенок к воспитателю.** Психологами было установлено, что умеренная точка зрения по обсуждаемому вопросу воспринимается как крайняя на фоне резко противоположной ей позиции, и наоборот. Этот феномен получил название эффекта контраста.

Людям свойственно преувеличивать или преуменьшать расхождения во мнениях в зависимости от отношений, существующих между ними и теми людьми, которые придерживаются соответствую-

щего мнения. Рассмотренное явление называют **эффектом ассимиляции** или же фактором отношения к нам из эффекта ореола. Согласно этому феномену, если мы симпатизируем человеку, то расхождения во взглядах, мнениях и т. п. преуменьшаем, если не симпатизируем — соответственно преувеличиваем.

6.3. Проблема управления воспитанием личности

Вопрос об управлении учебно-воспитательным процессом встал сравнительно недавно — с момента распространения кибернетической теории управления на социальные явления и процессы. Управление предполагает не только деятельность воспитателя, оно включает все, что может так или иначе влиять на воспитанника, формировать у него взгляды, убеждения, качества личности, позиции. Управление воспитанием включает в себя такие элементы, как:

- ♦ проектирование развития личности, планирование необходимых воспитательных воздействий;
- ♦ организацию воспитательных воздействий;
- ♦ регулирование и корректировку хода воспитательных воздействий на основе текущего сбора информации;
- ♦ итоговый учет и контроль соответствия конечных воспитательных результатов проекту развития.

Психологический аспект в данной системе представлен конечным результатом — сформировавшимися свойствами личности в целом.

Психологический механизм управления воспитанием в настоящее время нельзя охарактеризовать как изученный, представление о нем только складывается. Большинство отечественных психологов при рассмотрении данного вопроса исходят из теоретического положения о том, что внешнее действие превращается во внутреннее. Стало общепринятым мнение о том, что управление извне поведением воспитанника в ходе воспитательного процесса превращается во внутренний механизм саморегуляции, самоуправления и самовоспитания.

Различают **внешнее** (осуществляемое через внешние факторы) и **внутреннее управление.** Рассмотрим механизм превращения внешнего воспитательного управления во внутреннюю систему самоуправления и самовоспитания.

На первом этапе формирования личностного свойства внешнее управление осуществляется:

- воспитателем, руководителем, коллективом, которые выбирают «педагогический образец»;
- через организацию продолжительного действия образца;
- за счет носителя педагогического образца (яркость, популярность, авторитетность и т. д. оказывают большое влияние на принятие образца воспитанником).

На этом этапе внутреннее управление — это готовность воспринимать и присваивать образец. Элементом самоуправления здесь является интерес, обеспечивающей легкость присвоения образца.

На втором этапе формирования личностного свойства (на нем происходит превращение стимула в мотив) внешнее управление осуществляется в том, что:

- воспитатель подбирает педагогический образец и тем самым программирует мотивы;
- актуализируется уже сложившийся мотив, но по каким-то причинам заглушённый;
- осуществляется коррекция мотивации.

Самоуправление мотивационной сферой проявляется на этом этапе в саморегуляции выбора мотивов из уже имеющихся. Внутреннее управление тождественно саморегуляции.

На третьем этапе осуществляется выбор формы поведения на основе мотива. Внешнее управление включает в себя:

- выбор и предложение приемлемой для школьника формы поведения;
- превращение развертывания мотива в действие, поведение.

Саморегуляция проявляется в соотнесении школьником адекватности мотивации и формы поведения.

На четвертом этапе осуществляется реализация мотива в поведении и переход последнего в привычку. Внешнее управление создает:

- условия для успешного начала и завершения избранной формы поведения (это делает воспитатель, коллектив);
- условия для неоднократного выполнения данного действия;
- положительный эмоциональный настрой по отношению к начатому действию;
- корректировку действия.

Через внутреннее управление (самоуправление): ученик побуждает себя начать и закончить действие, которое уже многократно вы-

поднялось. На этом этапе самоуправление становится внешним по отношению к звеньям-этапам.

На пятом этапе происходит превращение привычной формы поведения в свойство личности. Здесь внешнее управление и самоуправление нивелируются.

Успех формирования личности школьника определяется соотношением внешнего и внутреннего управления. Самый благоприятный вариант, если внешнее управление и самоуправление смыкаются в одном и том же содержании, т. е. цели, приемы воспитания, предлагаемые стимулы (педагогические образцы), виды управления адекватны мотивам, видам самоуправления школьника.

Высшей формой самоуправления воспитанием является **самовоспитание.** Самовоспитание — это сознательная, систематическая работа школьников по формированию у себя общественно ценных качеств личности, преодолению недостатков поведения, отрицательных черт и качеств. Самовоспитанием школьников надо руководить, при этом воспитатель должен решать следующие основные задачи:

- ♦ возбудить (поддержать) стремления школьника развивать у себя положительные черты личности и избавиться от тех или иных дурных сторон поведения;
- ♦ помочь школьнику критически отнестись к своей личности;
- ♦ помочь наметить школьнику программу самовоспитания; учитель должен указать разумные пути самовоспитания.

Необходимо учитывать, что вследствие закономерностей возрастного развития самовоспитание как фактор воспитания проявляется, как правило, начиная с подросткового возраста.

6.4. Показатели и критерии воспитанности школьников

Перед психологией воспитания стоит вопрос о критериях воспитанности школьника. **М. В. Гамезо,** например, выделяет два критерия воспитанности.

1. Уровень сформированности нравственных потребностей, чувств,
   привычек (в данном случае имеется в виду содержание нравственной сферы: то, чем руководствуется человек в своем поведении).
2. Уровень преднамеренности, произвольности поведения: моральная устойчивость человека, умение преодолевать трудности невозможны без умения управлять своими желаниями, своим поведением. Способность человека действовать под влиянием наме-

рения, преодолевать все другие непосредственные побуждения, желания, которые мешают выполнять намерение, говорит о том, что человек сознательно управляет своей мотивационной сферой.

А. К. Маркова, исследуя психологические закономерности труда учителя, указывает, что чрезвычайно важным для оценки его эффективности являются именно те психические изменения в развитии учащихся, которые происходят в результате труда педагога: обученность и обучаемость, воспитанность и воспитуемость. Воспитанность ученика, по ее мнению, включает в себя:

- ♦ запас нравственных представлений (то, что он знает о нормах по ведения и отношения к обществу);
- ♦ нравственные убеждения (как ученик воспринимает нравственные нормы для себя лично, т. е. личное, пристрастное отношение к нравственным нормам — личностные смыслы, мотивы, ценности);
- ♦ реальное нравственное поведение (как знания и убеждения реализуются в поведении).

Воспитанность представляет собой согласованность знаний, убеждений и поведения. **Воспитуемость** же понимается как возможности ученика к дальнейшему личностному росту вместе со взрослыми, восприимчивость к воспитанию, потенциальный уровень воспитанности.

Л. Кольберг выделяет три уровня нравственного развития: преднравственный, конвенциональный и постконвенциональный. Каждый из них включает по две стадии. Критерием воспитанности в его концепции выступают инстанции, которые определяют нравственный выбор личности в ситуации неопределенности (нравственной дилеммы).

1. Преднравственный уровень (с 4 до 10 лет). На этом уровне поступки определяются внешними обстоятельствами и точка зрения других людей в расчет не принимается.

На первой стадии («покорность и наказание») суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой данный поступок.

На второй стадии («личный интерес») суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь.

2. **Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет).** Человек, находящийся на этом уровне нравственного развития, придерживается условной роли, ориентируясь при этом на принципы других людей.

На третьей стадии («одобрение другими людьми») суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет.

На четвертой стадии («авторитет, закон и порядок») суждение выносится в соответствии с установленным порядком, уважением к власти и предписанными ею законами.

3. Постконвенциональный уровень (с 13 лет). Истинная нравственность, по Кольбергу, достигается только на этом уровне развития. Именно на этом уровне человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев, что предполагает и высокий уровень рассудочной деятельности.

На пятой стадии («общественный договор и демократия») оправдание поступка основывается на уважении демократически принятого решения или вообще на уважении прав человека.

На шестой стадии («универсальные принципы») поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью — независимо от его законности или мнения других людей.

По данным Кольберга, многие люди так никогда и не переходят четвертую стадию нравственного развития, а шестой стадии достигает меньше 10% людей в возрасте 16 лет и старше.

6.5. Психологические механизмы формирования личности

Поскольку психологический аспект формирования личности состоит прежде всего в формировании мотивов поведения и деятельности, постольку закономерным является вопрос о его психологических механизмах. В настоящее время не все механизмы формирования личности могут быть охарактеризованы как изученные. Наиболее изученными считаются **«стихийные» механизмы формирования личности.** В их число входят общий механизм сдвига мотива на цель, специальные механизмы идентификации и освоения социальных ролей. Название «стихийных» механизмов они получили в силу того, что субъект, попадая под их действие, не способен их полностью осознать, а также не может ими сознательно управлять. Указанные механизмы формирования свойств личности ребенка являются доминирующими вплоть до подросткового возраста. На более поздних этапах возрастного развития субъекта они полностью не исчезают, а продолжают действовать, но уже совместно с другими сознательными формами «самопостроения».

По мнению Ю. Б. Гиппенрейтер, общим для всех трех указанных механизмов является то, что они функционируют в рамках общего, генерального процесса опредмечивания потребности в общении. Отметим, что в последнее время в современной отечественной психологии именно этой потребности придается особенно большое значение. Более того, ее по своей фундаментальности часто ставят на одну ступень с органическими потребностями. Неудовлетворение данной потребности ведет к ухудшению физического состояния младенца.

Рассмотрим функционирование каждого из указанных выше механизмов формирования свойств личности ребенка. Первый механизм — **механизм сдвига мотива на цель.** Его сущность заключается в том, что тот предмет (идея, цель), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, со временем превращается в самостоятельный мотив.

Проанализируем, как работает механизм сдвига мотива на цель в раннем детстве, исходя из примера, который привела Ю. Б. Гиппенрейтер в книге «Введение в общую психологию: курс лекций». Известно, что основным видом деятельности ребенка на начальном этапе возрастного развития является непосредственное эмоциональное общение с матерью. Ребенку очень хочется находиться вместе с матерью — играть, говорить с ней, находить у нее защиту и сочувствие и т. д. При этом он испытывает чувство радости от контакта с ней. Но у него нет никаких непосредственных побуждений быть вежливым, внимательным к другим, сдерживать себя, отказывать себе в чем-либо и т. п. Но несмотря на это, мать нежно и ласково, а вместе с этим и настойчиво этого требует. Поэтому ребенок на первых порах исполняет все ее требования для того, чтобы продолжать испытывать эту радость общения с ней.

Сказанное выше можно обобщить следующим образом: первоначально ребенок выполняет требуемое действие (цель) ради общения с матерью (мотив). С течением времени при обязательном выполнении условия, которое состоит в том, что если рассматриваемое действие будет всегда сопровождаться только положительными эмоциями, оно приобретает самостоятельную побудительную силу, то есть становится мотивом.

В подобных случаях принято говорить о том, что произошел сдвиг мотива на цель (или иначе — цель приобрела статус мотива).

Но сразу же заметим, что данный механизм детерминируется характером воспитания ребенка. Установлено, что в случае, если общение со взрослым приносит не радость ребенку, а лишь одни огорчения,

то механизм сдвига мотива на цель не действует. И, соответственно, правильного воспитания личности не происходит. Данный механизм действует на всех этапах развития субъекта. При этом наблюдается лишь усложнение и изменение ведущих мотивов общения.

Вторым «стихийным» механизмом формирования свойств личности является **идентификация.** Термин «идентификация» широко используется в социальной психологии при изучении общения. При этом она трактуется как один из способов понимания, познания другого человека в процессе межличностного взаимодействия путем уподобления ему. То есть поставив себя на место другого человека, оказывается проще понять, чем он руководствовался, совершая тот или иной поступок, действие, каковы были его мотивы, в чем состояла его цель и т. д.

В педагогической психологии, как видим, используется то же понятие, но уже для описания механизма формирования свойств личности, поэтому оно приобретает здесь свою специфику.

Наиболее важной чертой процесса идентификации принято считать то, что на первых этапах возрастного развития ребенка он проходит независимо от его сознания (т. е. не может контролироваться им) и, к великому сожалению, родители также не в состоянии контролировать его в полной мере. В связи с этим значительно возрастает ответственность как родителей, так и других воспитателей за качества, которые присущи их собственной личности.

Идентификация имеет место на различных стадиях возрастного развития человека. Объектом для нее могут стать родители, старшие братья и сестры, педагог или классный руководитель, молодой учитель, известный спортсмен, неформальный лидер из компании сверстников, просто знакомый взрослый, литературный герой, герой Гражданской или Великой Отечественной войны, популярный эстрадный певец и т. д. Установлено, что чем старше становится ребенок, тем шире становится круг лиц, из которых выбирается объект идентификации.

Принятие субъектом личностного эталона выполняет существенную психологическую функцию, которая состоит в облегчении вхождения ребенка, подростка или юноши в новую для него социальную позицию, усвоения новых отношений, образования новых личностных структур.

Недостаточное количество идентификаций в детстве ведет к возникновению целого блока социально-психологических проблем уже у взрослого человека. Например, было установлено, что те дети, кото-

рые в дошкольном возрасте мало играли в ролевые игры и тем самым мало воссоздавали поведение взрослых, хуже адаптируются к социальным условиям.

Важным свойством, которым должен обладать любой объект для идентификации, является авторитетность. А потеря ребенком объекта поклонения или подражания, равно как и его утрата или разочарование в нем, обычно ведет к возникновению острых негативных эмоциональных переживаний. Но необходимо помнить и о том, что рано или поздно обязательно приходит такой момент, когда личностный эталон теряет для личности свою притягательность и субъективную значимость. Это следует воспринимать как само собой разумеющееся, поскольку развивающаяся личность взяла от образца нечто очень важное и нужное для себя, но у нее свой путь. Это явление называют **феноменом дезактуализации. Он** свидетельствует о завершении одного этапа в развитии личности и перехода ее на следующий. Но при этом выясняется, что уже сложились новые отношения, появились новые мотивы, которые заставляют ставить новые цели и искать новые образцы и идеалы.

Механизм идентификации подтверждает положение о том, что личность начинает формироваться во внешнем пространстве общественных отношений, что чувство «Я» не способно родиться изнутри, оно всегда является отражением восприятия человека другими людьми, принятия его, совокупности отношений к нему.

Третьим механизмом формирования свойств личности является **принятие и освоение социальных ролей. В** психологии он полностью описывается с помощью двух понятий: социальная позиция и социальная роль. В целом, этот механизм по многим параметрам подобен идентификации. Его коренное отличие от идентификации состоит в большей обобщенности и частом отсутствии персонализации усваиваемого личностного эталона.

Социальная позиция, по определению Ю. Б. Гиппенрейтер, представляет собой функциональное место, которое может занять человек по отношению к другим людям. Ее возможно описать прежде всего совокупностью прав и обязанностей. Заняв определенную позицию, человек должен выполнять соответствующую ей социальную роль. **Социальная роль** — это осуществление человеком совокупности действий, которых от него ожидает социальное окружение.

Необходимо отметить, что набор социальных позиций и ролей очень широк и разнообразен. Среди них и роль дошкольника или ученика первого класса, и роль члена дворовой компании или спор-

тивной команды, и роли бухгалтера, ученого, матери, мужчины или женщины и т. п. Очевидно, что каждый человек задействован сразу в нескольких ролях.

Заметим сразу же, что примером является роль сына, роль учащегося, роли супруга и супруги, роли хозяина и хозяйки, роль пассажира автотранспорта, роль тренера спортивной команды и т. д. Таким образом, набор социальных ролей представляется чрезвычайно широким и разнообразным.

Известно, что о ролях мечтают. Например, ребенок хочет быть взрослым, солдат — со временем стать генералом, аспирант — кандидатом наук и т. д. При этом основной акцент в подобных мечтах делается на представлениях, которые характеризуют внешние признаки социальной роли: взрослая одежда, военная форма и погоны, работа в вузе и диплом кандидата наук. Указанные переживания помогают решить одну, но очень важную психологическую задачу — желание появится перед другими в новом виде, который бы соответствовал новой социальной роли.

После того как человек начал выполнять требования социальной роли, через некоторое время она становится неотъемлемой частью его личности. Особенно ярко это проявляется в случаях неожиданного или принудительного выхода из исполняемой роли, а также в ситуациях социального уравнивания и социальной инверсии. Примером этого является досрочное увольнение офицера в запас, исключение студента из вуза, увольнение с работы и т. д. При этом можно наблюдать, как одни люди достаточно быстро находят себя в новых позициях (например, уволенный в запас сотрудник отдела внутренних дел становится преуспевающим адвокатом), другие же оказываются совершенно неспособными избавиться от прежних манер и притязаний.

Кроме этого, можно констатировать, что в процессе освоения и выполнения социальных ролей, во-первых, появляются новые мотивы, во-вторых, происходит их соподчинение, в-третьих, видоизменяются системы взглядов, ценностей, этических норм и отношений.

Завершая рассмотрение «стихийных» механизмов формирования свойств личности, остается заметить, что все проанализированные механизмы могут принимать и осознанные формы, но осознание совсем не нужно для их работы, более того, оно часто просто невозможно. Кроме того, в реальной жизни эти механизмы функционируют совместно.

Обратимся к **самосознанию,** которое является **важнейшим механизмом формирования личности.** Самосознание можно определить

как образ себя и отношение к себе. Такой образ и такое отношение неразрывно связаны со стремлением изменить, усовершенствовать себя. Пожалуй, одна из высших форм работы самосознания заключается в попытках найти смысл собственной деятельности; нередко эти попытки вырастают в поиск смысла жизни.

Таким образом, главные функции самосознания — познание себя, усовершенствование себя, поиск смысла жизни. Конечно, они не исчерпывают всех форм работы самосознания, но вполне их представляют. А главное для нас — получить общее представление об этой новой «инстанции» личности и понять, почему и как ее появление обеспечивает дальнейший рост личности.

Познание себя — одна из самых сложных и в то же время субъективно очень важных задач. Сложность этой задачи вызвана многими причинами.

Во-первых, человек должен развить свои познавательные способности, накопить соответствующие средства, чтобы потом применить. *Во-вторых,* должен накопиться материал для познания, т. е. человек должен чем-то (кем-то) стать. Вместе с тем он находится в непрерывном развитии, и самопознание все время отстает от своего объекта. *В-третьих,* уже сам факт получения знания о себе меняет субъекта: узнав нечто о себе, он становится другим. Поэтому-то задача «познать себя» и оказывается для человека столь субъективно значимой: всякое продвижение в ней — очередной шаг в его развитии.

Познание себя начинается в очень раннем детстве, но там оно имеет совершенно особые формы и содержание. Сначала ребенок учится отделять себя от физического мира: он еще не знает, что относится к его телу, а что — к миру.

Позднее ребенок начинает осознавать себя уже в другом смысле—в качестве члена социальной группы. И здесь на первых порах наблюдается сходное явление: он еще плохо отделяет себя от других, а других — от себя. Это выражается в известном детском эгоцентризме. В сознании ребенка он как бы центр социального микромира, а другие люди существуют для того, чтобы его кормить, поить, с ним играть, его воспитывать.

Наконец, в подростковом возрасте начинается осознание «духовного Я», т. е. своих психических способностей, характера, нравственных качеств. Этот процесс стимулируется активной ассимиляцией того слоя культурного опыта, который находится над слоем конкретных социально-ролевых норм, и выражает обобщенную работу поколений в решении духовных и нравственных проблем. В жизни под-

ростка этот процесс начинается с вопросов: «Каков я?», «Что во мне не так?», «Каким я должен быть?»

«Стихийная нравственность» уступает напору социальных мотивов (стремлению быть признанным непосредственным социальным окружением) — мотивов, которые начинают доминировать в подростковом возрасте и, как правило, остаются ведущими в последующее десятилетие жизни человека (если не дольше).

Перейдем к последней функции самосознания — осмыслению собственной жизни. Это активность особого рода: она направлена не просто на осознание ведущих мотивов, но и на координацию всей личности в целом.

Обычно нужно окунуться в жизнь, пройти некоторые этапы жизненного пути, чтобы началась внутренняя работа по осмыслению собственной жизни. Часто случается, что вопрос о смысле жизни возникает вместе с появлением осязаемого ощущения ее конечности, т. е. неизбежной смерти. Сейчас можно совершенно определенно сказать, что поиск смысла жизни есть одна из самых важных функций самосознания. На языке научных понятий этот поиск можно представить как процесс, направленный на полную интеграцию и координацию мотивационной сферы личности.

Вопросы для самопроверки

1. Перечислите основные условия успешного формирования психологических свойств личности.
2. Каковы стихийные механизмы формирования личности?
3. Сравните воспитательные возможности семьи и школы.
4. Чем отличается индивидуальный подход в воспитании от личностного?
5. Назовите критерии и уровни воспитанности.
6. В чем состоит психологический аспект управления воспитанием?
7. Каково значение общения со взрослыми для воспитания ребенка?

Глава 7

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕНИЯ 7.1.

Понятие о психологии учения

Приобретение человеком опыта в форме знаний, умений, навыков и привычек можно раскрыть несколькими понятиями: учение, научение, обучение и учебная деятельность (см. рис. 7.1). Наиболее общим из них представляется **учебная деятельность.** Главным признаком учебной деятельности является ее подготовительный характер — благодаря учебной деятельности человек готовится к самостоятельной трудовой деятельности, успешнее ориентируется в окружающем мире и адаптируется к нему, удовлетворяет свои потребности, формируется как личность. По определению **Т. В. Габай,** учебная деятельность есть составная деятельность, включающая две подсистемы, или деятельности. Первая подсистема — основной функциональный ее компонент, который рассматривается как подсистема учения. Подготовительные функциональные компоненты учебной деятельности объединяются в подсистему обучения. Деятельность учения — «чистый» акт познания, реализуемый учащимися через усвоение наличного опыта. Деятельность обучения направлена на обеспечение условий успешного осуществления деятельности учения.

Учение в отношении учебной деятельности характеризует ту ее часть, которую осуществляет ученик, это ведущий вид деятельности школьника. **Учение** — это целенаправленная познавательная деятельность учащихся, имеющая целью усвоение ими системы знаний, приобретение умений и навыков для последующего их применения на практике.

С. Л. Рубинштейн писал, что существуют два вида учения, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем смысле является не самостоятельной деятельностью, а процессом, включенным в другую деятельность (игровую, трудовую). Научение, доведение учения до результатов, обычно осуществляется обоими способами в том или ином их соотношении. Действие, вы-

молненное как учебное с целью овладеть способом выполнения данного действия, и внешне то же действие, выполненное не в учебном, а деловом плане с целью получения определенного результата, — это психологически разные действия. В первом случае субъект сосредоточен главным образом на способах его выполнения, на его схеме, во втором — на результате. Овладение определенной системой знаний, сложившихся в процессе исторического развития, является и средством, и целью — так же как развитие способностей является и целью, и средством. В реальном ходе обучения и развития происходит и освоение определенной системы знаний, и развитие способностей ребенка.

Но для того чтобы учащийся по-настоящему включился в учение, нужно, чтобы задачи, которые перед ним ставятся в ходе учебной деятельности, были бы им не только поняты, но и внутренне приняты, т. е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживаниях. Итак, в ходе учения происходит изменение субъекта деятельности, его превращение из невладеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими.

Рис. 7.1. Соотношение учебной деятельности, учения, научения и обучения

Смысл учения в отечественной педагогической психологии традиционно рассматривается не только как приобретение знаний, а главным образом как изменение, обогащение самого ребенка. Действительно, опыт и знания, накопленные человечеством, в процессе учения не меняются, меняется субъект учения (учащийся). Эти изменения затрагивают не только социальный опыт человека, запечатленный в знаниях, умениях, навыках и привычках, но и личность в целом, в особенности ее мотивационно-потребностную сферу.

Цели учения делят на общие и частные. Общие цели всегда, на всех этапах учения задаются извне. Впоследствии происходит порождение частных целей (целеполагание). Если в постановке общих целей учения сам ученик фактически не может принимать участие (цели задаются обществом, учебным планом, программой, методическими разработками, учителем), то в постановке частных целей он может принимать самое непосредственное участие. Учебный процесс необходимо строить так, чтобы ученик не только принял цели учения, но и научился сам ставить близкие и дальние цели, исходя из задач учебной деятельности. **Обучение** характеризует учебную деятельность со стороны учителя как процесс передачи жизненного опыта от учителя к учащемуся. Очень важно, что, как и когда делает учитель для того, чтобы обучить учащегося. Обучение обязательно предполагает, как показала Н. Ф. Талызина, общение и совместную деятельность учителя и учащегося.

Учение и обучение, по мнению Т. В. Габай, являются компонентами учебной деятельности. Если учебная деятельность выполняется двумя различными субъектами — а именно такой случай является наиболее типичным, то любого из этих субъектов можно рассмотреть в качестве основного, приписав всю деятельность именно ему. Тогда второй субъект выступит как орудие первого, реализующее либо основной, либо подготовительные компоненты его деятельности.

Если для учащегося конечной целью и мотивом является получение необходимой суммы знаний и умений, то именно он выступает субъектом учебной деятельности. Преподаватель же пользуется им в качестве «живого орудия», реализующего подготовительные компоненты этой деятельности. Если конечной целью и мотивом преподавателя является получение учащимся соответствующих знаний и умений, то именно преподаватель выступает субъектом учебной деятельности, а учащийся — своеобразным «живым орудием», помогающим преподавателю произвести определенные изменения в своем организме (в мозге, нервно-мышечной системе, органах чувств).

Если оба участника — как учащийся, так и преподаватель — имеют в качестве конечной цели и мотива заданные преобразования личности учащегося, то учебная деятельность может быть рассмотрена одновременно и как деятельность учащегося, и как деятельность преподавателя.

Когда только один из участников учебного процесса становится субъектом учебной деятельности, тогда второй участник, разумеется, выступает не только в качестве орудия в деятельности первого, но также и в качестве субъекта, однако в другой по содержанию деятельности. В этом случае выполняемые им учебные действия составляют часть этой последней. Так, учащийся может реально выполнять действия, составляющие учение, но лишь ради того, чтобы избежать наказания со стороны родителей, для самоутверждения в кругу сверстников и т. д.; преподаватель же может ради денежного вознаграждения.

В учении всегда задействована мотивация личности на овладение знаниями, умениями и навыками. Учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, умения, навыки. Психологическая сторона сознательности учения заключается в том, какой смысл для ученика приобретают усваиваемые им знания. Необходимо формировать сознательное отношение ребенка к учению, понимание того, почему, зачем нужно учиться. Этот момент является одним из главных в формировании **и** обеспечении успешности учения. Только при этом условии можно избежать формализма в усвоении знаний, обеспечить высокий уровень сознания.

Научение характеризует факт приобретения человеком опыта, по отношению к учебной деятельности оно выступает как результат, как психологические качества и свойства, приобретенные человеком в учебной деятельности. Нельзя не сказать, что приобретение опыта происходит и в труде, и в игре, и в стихийном общении, а также преднамеренном познании другого опыта. Но только в учебной деятельности научение становится мотивом, во всех других видах деятельности и активности научение является «побочным» продуктом.

7.2. Структура учебной деятельности

Выделяют три основных структурных компонента учебной деятельности: мотивационный, операционный и контрольно-оценочный.

Мотивационный компонент — это совокупность мотивов учения. Это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этой моти-

вацией деятельность. Деятельность человека, в частности школьника, определяется одновременно несколькими побудителями. Поэтому говорят о полимотивированности учебной деятельности, о динамике мотивации. Для учебной деятельности наиболее важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Это мотивы осознаваемые, понимаемые, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость (нужда) в усвоении этих знаний, как стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, точнее над решением учебных задач. Итак, мотивом учения должно стать желание и стремление овладеть знаниями и умениями с тем, чтобы в дальнейшем стать полезным членом общества.

В процессе изучения самостоятельного раздела учебной программы учащиеся должны осознать, почему и для чего им нужно изучать данный раздел программы, что именно им придется изучить и освоить, какова основная учебная задача предстоящей работы. Этот этап обычно состоит из следующих учебных действий: создание учебно-проблемной ситуации; формулирование основной учебной задачи; самоконтроль и самооценка готовности к изучению предстоящего раздела (темы); разработка и обсуждение плана предстоящей работы.

Операционный компонент — это определенная учебная задача и совокупность учебных действий, операций, приемов, составляющих общий способ действий по решению учебной задачи.

Учебная задача — это система заданий, направленных на усвоение общих понятий и общих способов действий с ними. Например, школьники должны овладеть общими принципами доказательства геометрических теорем. Это задача решается с помощью выполнения целого ряда частных заданий. Согласно Д. Б. Эльконину, учебная задача — это основная единица учебной деятельности, «ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект». Состав учебных задач, т. е. вопросов (и ответов), должен быть известен и учителю, и ученику. Практически вся учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач, поставленных в определенных учебных ситуациях и предполагающих определенные **учебные действия** (предметные, контрольные и вспомогательные), которые определяются как способы решения учебных задач.

В зависимости от той роли, которую они выполняют в деятельности, от характера задач, решение которых ими осуществляется, и по другим основаниям, например соотнесенности с той или иной психической функцией или стороной интеллекта, выделяются разные виды действий. Так, в соотнесенности с психической деятельностью выделяют действия: мыслительные, перцептивные, мнестические. Они являются внутренними интеллектуальными действиями, включенными во внутреннюю психическую деятельность субъекта. В них, в свою очередь, включаются действия сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, абстрагирования, опознавания, идентификации, а также действия запечатления объекта, сохранения, фильтрации, структурной организации и др. В соотнесенности с планом реализации деятельности разграничиваются: внутренние, умственные и внешние действия. В процессе учебной деятельности перед учеником надо четко ставить учебную задачу и специально отрабатывать учебные действия и операции.

Учащиеся осваивают содержание темы и овладевают учебными действиями и операциями, входящими в это содержание. Деятельность учащихся приобретает теоретический, исследовательский характер. Учащиеся тем самым вводятся в «лабораторию мысли» соответствующих наук, они приобретают опыт подлинно творческой деятельности, творческого мышления.

Контрольно-оценочный компонент включает: контроль (сначала с помощью учителя, а затем самоконтроль) за правильностью и полнотой выполнения операций, а также оценку (а затем и самооценку) того, как выполнена учебная задача, как ученик освоил общий способ действия, чем он уже овладел, чего ему еще не удалось достичь. Формирование самоконтроля и самооценки учащегося напрямую зависит от того, как именно осуществляется контроль и оценка учителем.

Учащиеся учатся рефлексировать и анализировать свою собственную учебную деятельность, оценивать ее, сопоставляя результаты деятельности с поставленными основными и частными учебными задачами (целями). Работу по подведению итогов изучения пройденного учебного материала надо организовать так, чтобы учащиеся могли испытать чувство эмоционального удовлетворения от проделанной работы, радость победы над трудностями, ими преодоленными, счастье познания нового, интересного. Организация этого этапа должна проводиться в такой форме, чтобы учащиеся смогли наглядно обозреть пройденный ими путь познания, выделить в нем наиболее значимые вехи.

7.3. Понятие о научении

Научение — процесс и результат приобретения человеком знаний, умений и навыков. У человека выделяют несколько видов научения.

1. **Научение по механизму импринтинга,** т. е. быстрого, автоматического приспособления организма к конкретным условиям его жизни с использованием врожденных форм поведения. Наличие импринтинга объединяет человека с животными, имеющими развитую центральную нервную систему.
2. **Условно-рефлекторное научение.** Например, слово как некоторое сочетание звуков, ассоциированное с выделением в поле зрения или держанием в руке какого-либо предмета — может приобрести способность автоматически вызывать в сознании человека образ данного предмета или движения, направленного на его поиск.
3. **Оперантное научение.** При данном виде научения знания, умения и навыки приобретаются по так называемому методу проб и ошибок. Импринтинг, условно-рефлекторное и оперантное научение характерны как для животных, так и для человека, а виды научения, приводимые ниже, в основном для человека.
4. **Викарное научение** — научение через прямое наблюдение за поведением других людей, в результате которого человек сразу принимает и усваивает наблюдаемые формы поведения. Этот вид научения частично представлен у высших животных, например, обезьян.
5. **Вербальное научение** — приобретение человеком нового опыта через речевые знаковые системы.

Обучение отличается от научения тем, что обычно является планомерным, организуемым и сознательно управляемым процессом, а научение может быть и стихийным. Учение как организованный процесс является стороной обучения, а как неорганизованный — результатом социализации. Научение может быть побочным продуктом любой деятельности, в то время как учение и обучение — лишь учебной деятельности. Если основной мотив деятельности — познавательный интерес или психологическое развитие индивида, то говорят об учебной деятельности. Если мотив заключается в удовлетворении иных потребностей индивида, то пользуются термином научение.

Учение и обучение — всегда сознательные процессы, а научение может происходить на бессознательном уровне. Например, люди обнаруживают у себя привычки, слова, действия, движения, свойствен-

ные другим людям — они не ставили целью их запомнить и выучить, присвоить наблюдаемые формы поведения.

Разница между учением, научением и обучением проявляется также в готовности детей к этим видам присвоения информации в разные возрастные периоды. К научению дети готовы почти сразу же после рождения, к обучению — с 4-5 лет, а к учению — с 7-8 лет.

Выделяют следующие психологические **механизмы научения.**

- **Формирование ассоциаций** — установление временных связей между отдельными знаниями или частями опыта.
- **Подражание.** Выступает как основа для формирования умений и навыков.
- **Различение и обобщение,** связанные с формированием понятий.
- **Инсайт** (догадка, озарение) является когнитивной базой для развития интеллекта ребенка.
- **Творчество,** служащее основой для получения и усвоения новых знаний, умений и навыков, не представленных в виде образцов, готовых для усвоения через подражание.

7.4. Психологические теории учения

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского о взаимосвязи обучения и развития в детском возрасте

Л. С. Выготский специально не разрабатывал целостной концепции учения, но выдвинул ряд положений, заложивших основы создания такой концепции в работах его учеников и последователей. Он различал приобретение знаний, умений и навыков и приобретение общих качеств, способностей (абстракции, обобщения, произвольности). Первое он называл учением (обучением), второе — развитием. Основным предметом усвоения в учении является содержание исторического опыта, знаний и культуры.

Содержание культурно-исторического опыта, зафиксированное в значениях языковых единиц, составляют прежде всего понятия о действительности. Л. С. Выготский подразделял понятия на научные (теоретические) и житейские (эмпирические). Научные понятия характеризуются тем, что они отражают сущность предмета.

Усвоение научных понятий осуществляется на основе процессов анализа, абстракции, обобщения, которые направляются общением и опосредуются знаками языка. Научные понятия, будучи усвоены, образуют более строгие родо-видовые системы по отношению к общ-

ности. Они более осознаны и в развитом виде включают не только обобщения предметов, но и обобщения своей мысли.

Л. С. Выготский считал основными детерминантами познавательного развития органические предпосылки, взаимодействие индивида с объектами действительности и приобретение индивидом культурно-исторического опыта. Он полагал, что в онтогенезе вначале господствует детерминация, идущая от органических, биологических предпосылок и взаимодействия индивида с объектом, порождающих так называемые низшие психические функции. Затем основной детерминантой психического развития становится культурно-исторический опыт, проводником которого являются язык, его форма и значение. Язык выступает ведущим средством общения и коммуникации в труде, обучении и воспитании, с помощью которого передается и усваивается накопленный культурный опыт, знания об объектах действительности и деятельности с ними.

Основным процессом, лежащим в основе развития высших психических функций, по Л. С. Выготскому является интериоризация опосредованных языком социальных отношений, включая общение, обучение и воспитание, т. е. переход от выполнения некоторой познавательной деятельности как разделенной между разными людьми к ее выполнению целиком в плане индивидуального сознания. «Мы могли бы сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая», — писал Выготский.

Движение от одного уровня познания к другому определяется воздействием общения и обучения посредством языка. Овладение языком превращает непосредственные познавательные процессы в опосредованные формой и содержанием языковых единиц, и это опосредованно становится основной движущей силой развития мышления. Знаковая форма языковых единиц обеспечивает резкое повышение эффективности познавательных операций, помогая фиксировать их результаты и сосредоточивать внимание на соответствующих свойствах и характеристиках объектов. В этом же направлении действует и содержание языковых единиц, их значение, несущее культурное видение и осмысление действительности, достигнутое в историческом развитии знания. Таким образом, обучение является ведущим фактором развития.

Развивающее обучение. Все существующие решения вопроса об отношении развития и обучения ребенка, как указывал Л. С. Выготский, можно свести к трем основным группам. **Первая группа решений** имеет своим центром положение о независимости процессов детского развития от обучения. Обучение рассматривается как внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте развития, развитие всегда идет впереди обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу.

Вторая группа решений может быть объединена вокруг противоположного тезиса, который гласит, что обучение и есть развитие. Оба эти процесса совершаются равномерно и параллельно, так, что каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Развитие следует за обучением, как тень следует за отбрасывающим ее предметом. Рассмотрение этой группы теорий показывает, что при всей видимой противоположности этих двух точек зрения они в основном пункте совпадают и оказываются очень похожими друг на друга.

Третья группа решений пытается преодолеть крайности одной и другой точек зрения путем простого их совмещения. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, независимый от обучения; с другой — само обучение, в процессе которого ребенок приобретает целый ряд новых форм поведения, мыслится тождественным развитию. Это своего рода дуалистическая теория развития.

Л. С. Выготский, основываясь на понятии **-«зона ближайшего развития»,** предложил оригинальное решение проблемы о соотношении развития и обучения. Он показал, что определение уровня развития и его отношения к возможности обучения составляет незыблемый и основной факт, являющийся отправным пунктом.

Необходимо определить по меньшей мере два уровня развития ребенка, без знания которых мы не сумеем в каждом конкретном случае найти верное соотношение между ходом детского развития и возможностями его обучения. Первый уровень называется **зоной актуального развития ребенка,** т. е. тот уровень психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся циклов его развития. Второй уровень называется **зоной ближайшего развития** и представляет собой то, что ребенок сегодня делает с помощью взрослого и завтра сумеет сделать самостоятельно. Зона ближайшего развития, таким образом, помогает определить динамическое состояние развития ребенка, учитывающее не

только уже достигнутое в развитии, но и еще находящееся в процессе развития.

Факт наличия двух уровней развития имеет принципиальное значение для пересмотра соотношения между процессом обучения и психическим развитием ребенка. Прежде всего, меняется ответ на вопрос о том, какие педагогические выводы должны быть сделаны из диагностики развития. Обучение, которое ориентируется на уже завершенные циклы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего развития ребенка, оно не ведет за собой процесса развития, а само плетется у него в хвосте. В отличие от трех старых точек зрения, учение о зоне ближайшего развития позволяет выдвинуть противоположную формулу, гласящую, что **только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития.** Существенным признаком развивающего обучения является тот факт, что такое обучение создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества со сверстниками, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка.

Обучение, с этой точки зрения, не есть развитие, но правильно организованное обучение ведет за собой детское умственное развитие. Оно вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не только природных, но и исторических особенностей человека.

В процессе обучения важно учитывать **сензитивные периоды в развитии психики ребенка** — это присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов. Обучение, преждевременное или запаздывающее по отношению к сензитивному периоду, может оказаться недостаточно эффективным, что неблагоприятно сказывается на развитии психики.

Известно, что в возрасте двух-трех лет проявляется сензитивность к развитию речи, в возрасте пяти-семи лет — к овладению чтением и к перевоплощению в роль. Формирование способностей в сензитивные периоды идет особенно быстрыми темпами. Роль педагогических воздействий именно в эти периоды может быть чрезвычайно велика.

Таким образом, понятие сензитивного периода показывает как неравномерность процесса психического развития, так и взаимосвязь развития и обучения. Эти мысли Л. С. Выготского не потеряли свою актуальность и сейчас.

Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина

Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина создана в продолжение идей Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева о том, что психическая деятельность строится по образцу внешней деятельности. Гальперин обратил внимание на **три группы фактов.**

1. Поразительное сходство условий, от которых зависит успешность как психических процессов, так и внешней деятельности.
2. Быстрое сокращение первоначально развернутой психической деятельности (вначале явно воспроизводит внешнюю деятельность, в итоге — сокращается и становится неузнаваемой, непонятной и более эффективной).
3. Закономерности перехода извне вовнутрь (новое задание легче всего выполнить «на предметах», труднее — в громком рассуждении, труднее всего — про себя, в уме).

Еще одно важное теоретическое положение, на котором базируется теория поэтапного формирования умственных действий, — это вывод о том, что **формирование новых действий зависит от ориентировки** (в которой содержатся не только действия и операции, но и все необходимое для их безошибочного выполнения).

На первое место в своей теории П. Я. Гальперин ставит анализ усвоения действий, так как знания рассматриваются как образования, производные от действий и их усвоения. Знания являются результатом преобразования внешних действий во внутренние. Действия включают в себя следующие компоненты: предмет, продукт, средства и ориентировочную основу действия (отражение и знание обо всех вышеперечисленных компонентах действия). В соответствии с этой теорией усвоение знаний — это процесс, осуществляемый на основе усвоения действий по применению усваиваемых понятий. Знания — это прежде всего понятия (система отличительных признаков того или иного объекта).

Следовательно, решение задач — это использование отличительных признаков объектов. Усвоение действий по использованию признаков ведет к усвоению понятий. Процесс усвоения действий и знаний включает шесть этапов.

1. Этап мотивации. На этом этапе создается соответствующее
личностное отношение к объекту познания, формируется заинтересованность в объекте (внутренняя мотивация), деловые соображения, соревнование (внешняя мотивация).

2. **Этап усвоения ориентировочной основы действия.** На этом этапе учащийся разбирается в содержании усваиваемого действия: в его свойствах, составе и порядке исполнительных действий, в образце продукта действий. Задача этого этапа состоит в том, чтобы
учащийся как можно более полно и адекватно понял содержание усваиваемого материала. От того, какой будет ориентировочная основа действия, будет существенным образом зависеть процесс учения. Ориентировочную основу действия необходимо формировать до того, как ученик приступил к отработке нового действия. Именно в организации «пролога действия» лежит ключ к обучению.

В зависимости от типа ориентировочной основы действия выделяют три типа учения. При **первом типе учения** учащемуся даются образцы и продукты самого действия, но не дается указаний, как действие выполнить. Уяснение и отработка действия осуществляется с недостаточным пониманием, с ошибками, недостаточно выделяются существенные признаки. При малых трудностях действие деформируется.

При **втором типе учения** ориентировочная основа действия содержит образцы действия и продукта действия, дается указание, как выполнять задание. Ученик воспроизводит действия учителя, складываются некоторые умения анализировать материал, и на этой основе формируется более четкое и уверенное понимание материала, четкое отделение существенного от несущественного. Однако это относится к узкой, конкретной области применения действия. Перенос действия возможен лишь тогда, когда в новые задания включаются элементы старых заданий.

При **третьем типе учения** не дается образец продукта действия, дается объяснение принципов выполнения действия. Процесс понимания учебного материала протекает эффективно, быстро, без ошибок и затруднений. Происходит уяснение существенных и несущественных признаков в широкой области действия. Имеет место самостоятельный перенос знаний на все конкретные случаи в этой области. Задание выполняется быстро и самостоятельно, действия устойчивы к внешним условиям.

При выработке ориентировочной основы действия необходимо соблюдать три условия:

1) ученику необходимо давать подробное описание последовательности операций, из которых состоит действие;

2) предоставлять полный набор ориентиров в каждой из операций;

3) давать систему указаний, как и в каком порядке пользоваться ориентирами и каким способом выполнять каждую операцию.

3. **Этап усвоения действия в материализованной форме.** Сразу после выработки ориентировочной основы действия оно должно быть выполнено в материализованной форме, когда схема действия представлена в виде текста, схемы, плана, образца продукта действия.
Учащийся выполняет действия с объектами или их моделями. Абстракции не могут актуализироваться сразу, необходимы действия
с предметами, затем — речь и лишь потом — переход к абстракции.

4. **Этап выполнения действия в громкой речи.** На предыдущих
этапах речь также присутствует, она является средством выделения содержания, свойств, операций, характера продукта. Речь на предыдущих этапах привязана к объекту, к реальным действиям с ним. На
этом же этапе при помощи речи в сознании актуализируется содержание, абстрагированное от реальных вещей. По данным П. Я. Галь
перина, пропуск громкоречевого этапа в обучении увеличивает число ошибок в три-четыре раза.

5. **Этап выполнения действий в речи «про себя».** Громкоречевые
действия преобразуются во внутреннюю речь.

6. **Этап выполнения действия в умственной форме.** Осуществляется постепенный переход к действию без развернутого мысленного проговаривания. Происходит умственное преобразование абстрактного содержания. Разумеется, пятый и шестой этапы в наименьшей степени поддаются контролю учителя.

Рассмотрев положения, изложенные выше, можно сделать практические выводы. Нельзя в процессе обучения допускать неумение ученика объяснить свои действия. Недопустимо преждевременно фиксировать словесную форму знания. Нельзя заучивать правила без умения пользоваться ими. При работе с отстающими учениками надо возвращаться к самому началу усвоения знаний (выработке ориентировочной основы действия), а не только закреплять.

Теория содержательного обобщения в обучении В. В. Давыдова

Теория содержательного обобщения в обучении В. В. Давыдова также основывается на идеях Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. Любое

приобретение опыта трактуется как усвоение. **Усвоение** включает три основных компонента:

1) предметная культура, воплощенная в знаниях, умениях и навыках;
2) способы усвоения содержания в соответствии с формой усвоения;
3) практическая и познавательная деятельность, возникающая в ходе собственной деятельности индивида с объектами.

Основное положения теории Давыдова заключается в том, что **обучение обобщающим способом связано с абстракцией,** с содержательным обобщением, с усвоением теоретических понятий. В этом смысле обучение обобщенным способом противоположно обучению в современной школе, которое построено на эмпирическом подходе и эмпирическом мышлении.

Эмпирическое мышление отражает поверхностные связи объектов, не способно проникнуть в их сущность. Оно используется в обыденной жизни, в быту. Главным способом умозаключения в эмпирическом мышлении является индукция.

Теоретическое мышление отражает внутренние связи объектов, законы развития этих связей. Оно проникает в сущность объектов и процессов. Такой тип мышления используется в науке. Главным способом умозаключения в теоретическом мышлении является дедукция.

Теория содержательного обобщения в обучении В. В. Давыдова, исходя из примата теоретического мышления, позволяет уточнить содержание компонентов учения.

Учебная ситуация, учебная задача — усвоение эмпирических и теоретических понятий, соответствующих им способов исследования эмпирических и теоретических задач.

Учебные действия, различающиеся для описательного материала (смысловая перегруппировка материала, смысловое выделение опорных пунктов, составление плана, логической схемы) и фундаментальных понятий (выделение всеобщих отношений, ведущих принципов, ключевых идей, моделирование этих отношений, овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно).

Действия контроля — регулирование действий, описанных выше.

Введения нового понятия, по данным экспериментов В. В. Давыдова, проходит следующие **основные стадии.**

На *первой* стадии учащиеся знакомятся с предлагаемой учителем учебной ситуацией задачи (математической, лингвистической и т. д.)

и ориентируются в ней. На *второй* стадии они овладевают образцом такого преобразования материала, который выявляет наиболее существенные отношения, служащие для решения задач. На *третьей* стадии эти отношения фиксируются в форме предметной или знаковой модели. На *четвертой* стадии выявляются те свойства, благодаря которым можно вывести условия и способы решения задачи.

При практической реализации содержательного обобщения в обучении появляется возможность замены концентрической системы преподавания линейной и отказа от наглядности как универсального средства обучения на начальной стадии. В первую очередь учащимися должна быть усвоена система теоретических понятий, выражающих собой наиболее общие и существенные знания предмета. Эти понятия должны именно усваиваться учащимися, а не даваться им в готовом виде. Усвоение понятий должно предшествовать знакомству с конкретными фактами. Частные знания, в свою очередь, должны выводиться из всеобщих и представляться как конкретное проявление всеобщего закона.

При изучении (усвоении) понятий и законов на основе тех или иных материалов учащиеся в первую очередь должны обнаружить в них генетически исходную связь, определяющую объект, отраженный в соответствующем понятии. Эту связь, пишет Давыдов, необходимо воспроизвести в графических, предметных и знаковых моделях, позволяющих изучить ее в «чистом» виде. Для этого у учащихся надо сформировать специальные предметные действия, с помощью которых они смогут в учебном материале выявить и далее воспроизвести искомую зависимость, изучая ее собственные свойства. А это предполагает постепенный переход от внешних предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Проблемное обучение

Проблемное обучение вызывает большой интерес благодаря тому, что оно создает условия для творческого усвоения знаний и этим способствует развитию интеллектуальных творческих возможностей учащихся.

В качестве **психологической основы проблемного обучения** выступает один из разделов психологии мышления, связанный с изучением проблемных ситуаций. Психологи установили, что мышление человека шире, чем просто решение задач. Мышление необходимо и для постановки проблемы, и для усвоения знаний, и для понимания текста. Как отмечает А. М. Матюшкин, понятия «задача» и «проб-

лемная ситуация», являющиеся принципиальными в проблемном обучении, обозначают разные психологические реальности. Ситуация задачи не требует для своей характеристики обязательного включения в эту ситуацию субъекта действия, поэтому в качестве первого этапа любого процесса решения задачи выделяется этап ее усвоения.

Проблемная ситуация характеризует такое состояние субъекта (ученика), которое требует новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения действия. Усвоение или открытие нового совпадает в данном случае с таким изменением состояния субъекта, которое составляет микроэтап в его развитии. Разрешение возникшей проблемной ситуации, таким образом, совпадает с процессом становления элементарных психических новообразований. Эти новообразования могут относиться к разным элементам усваиваемого действия или чертам личности. Проблемная ситуация складывается тогда, когда прежние средства и способы выполнения деятельности недостаточны, когда человек ставит перед собой новые, нестандартные цели. Главным элементом в проблемной ситуации является неизвестное, новое, то, что, должно быть открыто для правильного выполнения действия, правильного выполнения поставленного задания. Такая ситуация переживается человеком как нечто непонятное, неожиданное, тревожащее и удивляющее. У человека возникает смутное впечатление: «Что-то не то!», «Что-то не так!» Осознание проблемной ситуации может начаться с удивления (с которого, по Платону, и начинается всякое познание), с неудачи, с затруднения.

Чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить ученца перед необходимостью выполнения такого задания, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного. Увидеть проблему, сформулировать ее значит отчасти понять ее, и если не решить проблему, то найти путь, способ, метод решения.

Поэтому признак мыслящего человека — видеть проблемы там, где они есть. Следовательно, решение проблемы не только снимает ее, но и ставит новые проблемы. Именно в этом пункте мышление связано с познанием. Чем больше видит человек нерешенных проблем, тем больше у него знаний. И наоборот, чем больше человек знает, тем лучше он осознает, чего именно он не знает. От осознания проблемы мысль переходит к ее решению. Мыслительная задача характеризуется тем, что теперь удалось расчленить данное (известное) и искомое (неизвестное). По ходу решения задачи все в боль-

шей степени определяется искомое. Но меняется не только искомое, появляются новые условия, новые требования, влияющие на процесс мышления. Неизвестное не есть какая-то пустота, с которой невозможно оперировать. Превращение неизвестного в известное идет через познание тех отношений и взаимосвязей, в которых проявляются свойства неизвестного (это фиксируется в новых качествах и новых понятиях). Из объекта познания как бы вычерпывается содержание, он «поворачивается новыми сторонами». Итак, человек в ходе мышления сам раскрывает систему связей объекта, сам находит решение задачи, искомое, неизвестные свойства объекта.

Процесс проблемного обучения оказывается состоящим из двух необходимых этапов:

- этапа постановки практического или теоретического задания, вызывающего проблемную ситуацию;
- этапа поиска неизвестного в этой проблемной ситуации либо путем самостоятельного исследования ученика, либо путем сообщения учителем сведений, необходимых для выполнения проблемного задания.

Проблемное обучение направлено на то, чтобы поставить учащегося в положение первооткрывателя, исследователя проблем, посильных для него. Лишь в процессе самостоятельного преодоления трудностей можно развить умственные способности человека. Поиск неизвестного в проблемной ситуации составляет главное звено проблемного обучения. Он совпадает с процессом усвоения новых знаний. Надо отметить, что перед учеником встают те проблемы, которые человечество уже решило, уже знает ответ на них.

Принято выделять несколько **уровней проблемного обучения.**

Первый — проблемное изложение материала учителем (учитель привлекая данные истории науки, борьбу мнений вокруг рассматриваемого вопроса, сопоставляет различные точки зрения и показывает научное решение как результат их борьбы и переосмысления)

Второй — постановка проблемы, разные точки зрения даются в изложении учителя, проблема решается под руководством учителя.

Третий — учитель ставит проблему, вооружает учеников необходимым инструментарием для ее решения (библиографией, литературой) и руководит поиском решения проблемы (третий уровень встречается в практике преподавания не часто, но дать ученикам попробовать свои силы несколько раз в году полезно.)

Как установили психологи, проблемное обучение имеет ряд достоинств:

- оно содействует тому, чтобы мышление было логичным, **научным,** творческим;
- делает учебный материал более доказательным и убедительным;
- содействует формированию прочных знаний;
- формирует у школьников такие чувства, как уверенность в своих силах, радость и удовлетворение от напряженной умственной деятельности;
- формирует у учащихся элементарные навыки исследовательской деятельности;
- активно формирует и развивает положительное отношение, интерес как к данному учебному предмету, так и к учению вообще).

Процесс проблемного обучения состоит из двух необходимых этапов:

1) этапа постановки практического или теоретического задания, вызывающего проблемную ситуацию;
2) этапа поиска неизвестного в этой проблемной ситуации либо путем самостоятельного исследования ученика, либо путем сообщения учителем сведений, необходимых для выполнения проблемного задания.

7.5. Мотивация учения

В мотивации учения представлена субъективная сторона процесса учения, субъективная сторона учащегося. Вопрос о мотивации учения — это вопрос о том, для чего человек учится, каков для него смысл учения.

Изучение мотивации учебной деятельности и ее формирование тесно связаны между собой, так как результаты исследования мотивации являются основой для планов формирования мотивации. Только владея информацией об исходном и достигнутом уровне мотивации, можно осуществлять корректное сравнение и создавать условия для возникновения внутренних побуждений к учебе и дальнейшему саморазвитию с учетом индивидуальности, опыта и собственных устремлений учащихся.

Необходимо подчеркнуть, что изучение и формирование мотивации учения служит не для отбора школьников, а для контроля и коррекции психологических свойств личности. Вот почему желательно изучать и формировать мотивацию учения у всех школьников (и благополучных, и неблагополучных), подходить к учащимся с

оптимистической гипотезой, выносить суждения по данному вопросу в щадящей форме. Теперь необходимо ответить на два вопроса: «Как изучить мотивацию учения?» и «Как осуществлять формирование мотивации?»

По мнению А. К. Марковой, исследуя мотивацию учения, необходимо установить **мотивы и цели учения, те эмоции, которые ученик переживает в процессе учения, а также умение учиться** (что сильно влияет на мотивы учения, хотя непосредственно к мотивационной сфере не относится).

Мотив учения — это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы. Выделяют две основные разновидности мотивов учебной деятельности: **познавательные** (направленность на содержание учебного предмета) и **социальные** (направленность на другого человека в ходе учения). Очевидно, что для осуществления учебной деятельности эти два вида мотивов не равноценны. Эти виды мотивов могут находиться на разных уровнях. Так, для **познавательных мотивов учения** выделяют следующие уровни:

- *широкие познавательные мотивы* — ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, явлениями, закономерностями;
- *учебно-познавательные мотивы* — ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний;
- *мотивы самообразования* — ориентация на приобретение дополнительных знаний, на создание программы самосовершенствования личности.

Для **социальных мотивов учения** выделяются следующие уровни:

- *широкие социальные мотивы* — мотивы долга и ответственности, понимание социальной значимости учения;
- *узкие социальные мотивы* (позиционные) — стремление занять определенную позицию в отношении окружающих (например, за служить их одобрение);
- *мотивы социального сотрудничества* — ориентация на взаимоотношения и способы взаимодействия с другими людьми.

Мотив проявляется в ситуации выбора, поэтому лучше всего изучать мотивы через предпочтения учащимися одних учебных предметов другим, выбор более или менее сложных, репродуктивных или проблемных учебных заданий.

Цели — это ожидаемые конечные и промежуточные результаты тех действий ученика, которые ведут к реализации мотивов. Выделяют следующие уровни целей: познавательные, учебно-познавательные, социальные и цели самообразования. Цели учебной деятельности наиболее отчетливо проявляются в доведении работы до конца (или откладывании ее), в возвращении к исполнению прерванных учебных действий, в преодолении трудностей, в наличии или отсутствии отвлечения от учебной деятельности, в завершенности или незавершенности учебных действий. По тому, как человек ведет себя в ситуации психического пресыщения, говорят о качествах целей. Они могут быть устойчивыми и неустойчивыми, гибкими и ригидными, стереотипными и нестандартными, новыми или старыми. Чем ниже уровень целеполагания, тем менее устойчива цель, тем быстрее она разрушается.

Эмоция человека — это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания. Эмоции различаются по знаку (положительные и отрицательные), интенсивности, устойчивости, осознанности, избирательности, частоте возникновения (насыщенности). Ярче всего эмоции проявляются в поведении (внешнее выражение эмоций), в особенностях речи, в мимике и пантомимике, в моторике (движениях).

Очень важным является и **вопрос об эталонах мотивации** (типах), с которыми следует соотносить уровень развития мотивации у конкретного ученика. Психолог А. К. Маркова, специально исследовавшая эту проблему, выделяет пять типов, ступеней включенности ученика в учебную деятельность.

Отрицательное отношение к учению. Этот тип характеризуется бедностью и узостью мотивов, познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату. Отсутствует умение ставить учебные цели и преодолевать трудности. Нет умения выполнять задание по развернутой инструкции взрослого. Нет ориентации на поиск развернутых способов действия. Учебная деятельность не сформирована.

Безразличное (нейтральное) отношение к учению. Этот тип мотивации характеризуется наличием неустойчивых переживаний новизны и интереса, возникают первые предпочтения одних учебных предметов другим. Доминирующими являются широкие социальные мотивы долга. Для таких учеников характерно понимание и первичное осмысление целей, которые ставит учитель. Типичная для них учебная деятельность — это простые учебные действия на основе образца и инструкции. Возможны простые виды самоконтроля.

Положительное аморфное отношение к учению (предотношение). Для мотивации учения характерно сочетание широких познавательных мотивов (интерес к результату учения и к оценке) и широких социальных мотивов. Учащиеся с мотивацией данного типа в ходе учебной деятельности переживают эмоции удивления, новизны учебного материала. Они восприимчивы к новым знаниям. Их учебная деятельность отличается тем, что они понимают и выполняют те цели, которые ставит учитель. Хорошо выполняют учебные действия по образцу и инструкции, осуществляют самоконтроль.

Положительное отношение к учению (познавательное, осознанное). Ученики с этим типом мотивации учения переопределяют и доопределяют задачи, которые ставит учитель, и на этой основе ставят свои цели учебной деятельности. На этой основе происходит формирование новых мотивов учебной деятельности, осмысление соотношения мотивов и целей. Учебная деятельность для них является не только воспроизведением образца, который дан учителем, но и осуществлением учебных действий по собственной инициативе. Они различают способы и результаты учебной деятельности, способны к поиску разнообразных способов достижения результата. Умеют планировать и оценивать свою учебную деятельность до ее осуществления, хорошо развит самоконтроль и самооценка учебной деятельности.

Положительное (личностное, ответственное, действенное) отношение к учению. Для учащихся с этим типом мотивации учебной деятельности характерно соподчинение мотивов, их иерархия. Мотивы сбалансированы, гармонируют друг с другом. Они умеют ставить перспективные нестандартные цели учебной деятельности, реализовывать их и преодолевать препятствия при их достижении. Учебные действия отличаются гибкостью **и** мобильностью, типичным является поиск нестандартных способов решения учебных задач. Такие школьники предвидят социальные последствия своей учебы, их учебная деятельность переходит в самообразовательную.

Общий **путь формирования мотивации учения** заключается в том, чтобы способствовать превращению широких побуждений школьника в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой и доминированием отдельных мотивов.

Формированию мотивации в целом способствуют:

♦ общая атмосфера положительного отношения к познанию в школе;

- включенность учеников в совместную учебную деятельность в классном коллективе;
- построение отношений «учитель — ученик» не по типу вторжения, а на основе совета;
- занимательность, необычное изложение учебного материала;
- эмоциональная речь учителя;
- использование познавательных игр, дискуссий и споров;
- анализ жизненных ситуаций в свете полученных знаний;
- развитие самостоятельности и самоконтроля ученика в учебной деятельности.

Основные виды воздействия должны быть направлены: на актуализацию ранее сложившихся мотивов учения (не разрушать, а укрепить и поддержать); на создание условий для появления новых качеств имеющихся мотивов (устойчивости, осознанности, действенности) и появления новых мотивов; на коррекцию дефектных мотивационных установок. Главные направления работы могут быть следующими:

- **укрепление «открытости к воздействиям»** — через укрепление сотрудничества с учителями и другими учениками на основе трудных учебных задач, через поиск своих путей решения этих задач;
- **использование ситуации выбора** — через предоставление возможностей принимать решения, взвесить «за» и «против» (т. е. сопоставить и соподчинить мотивы);
- **развитие целеполагания в учении** — через укрепление адекватных уровней притязаний и самооценки, через решение учебных задач на уровне максимальной трудности, через различение своих возможностей и усилий, необходимых для выполнения задания;
- **формирование устойчивости целей** — через решение сверхтрудных задач, через возобновление отсроченных заданий, через преодоление помех и трудностей;
- **эмоциональный тренинг** — через выполнение упражнений по снятию тревожности, через формирование умения предвидеть трудности, через укрепление положительных эмоций в процессе учения.

На уроке учебная деятельности должна иметь психологически полную структуру, т. е. включать осознание и постановку целей, выполнение действий, приемов и операций, самоконтроль и самооценку.

Начало урока должно ориентировать учеников на готовность включиться в учебную деятельность. Для этого необходимо актуализировать предыдущие достижения, вызвать мотивы относительной неудовлетворенности и мотивы ориентации на предстоящую деятельность.

Основная часть урока должна быть направлена на подкрепление и усиление мотивации. Этого можно достичь чередованием различных видов учебной деятельности (легких и трудных, репродуктивных и поисковых, индивидуальных и фронтальных), использование активного поиска самих учащихся, включением учащихся в процесс оценки и самооценки.

На завершающей стадии урока необходимо обеспечить выход с положительным личным опытом, с положительной установкой на учение. Это достигается за счет развернутой дифференцированной оценки учителем деятельности учащихся. Необходимо показать успехи, достижения и отметить слабые места.

7.6. Влияние учения на формирование личности школьника

Современная педагогическая психология рассматривает обучающегося не как объект воздействий педагога, а как активного субъекта учебного процесса, успешность которого в итоге определяется отношением учащегося к обучению, развитым познавательным интересом, степенью осознанности и самостоятельности в приобретении знаний.

Традиционно выделяются три **функции обучения:** образовательная, воспитательная и развивающая. Образовательная функция состоит в передаче и усвоении учащимися системы научных знаний, умений, навыков и возможности применения их на практике. Содержание воспитательной функции — формирование в процессе обучения ценностных ориентации, убеждений, личностных качеств у обучающихся, мотивов учебной деятельности.

Развивающая функция конструирования и организации процесса обучения проявляется во всестороннем развитии обучающегося в этом процессе, учете целостности его личности как психической системы с ее интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферами.

Обучение как целенаправленный процесс передачи и усвоения социально-культурного опыта, как специфическая форма отношений

появилось давно, когда люди стали осознавать ценность знания и важность преемственности в его передаче следующим поколениям.

Осуществляя активную учебную деятельность, учащийся становится субъектом учения, а это означает, что у него складываются новые особенности психического (умственного, нравственного, эмоционально-волевого) развития; их психологи называют психическими новообразованиями. Учение — это не только и не столько техника учебной работы, но главное — воспитание личности каждого конкретного ребенка, решающего свои задачи, вытекающие из его индивидуального неповторимого опыта школьной и внешкольной жизни.

В ходе учебного процесса учитель не только учит, но и воспитывает, формирует развивающуюся в процессе учения личность. Если по каким-то причинам этого нет, то учение из сложного воспитывающего процесса может превратиться в «натаскивание» на некоторый набор приемов и навыков учебной работы, никак не затрагивающих внутренней сущности человека. Поэтому учение — это активная целостная деятельность самого ученика в единстве ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки) и происходящие у ребенка изменения в психическом развитии, в характеристиках его личности.

7.7 Психологические факторы, определяющие успехи или неудачи в учении

Успех в учении зависит от следующих психологических факторов:

- мотивации учебной деятельности;
- произвольности познавательных процессов (восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи);
- наличия у обучаемого необходимых волевых и ряда других качеств личности (настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности и др.).

К числу психологических факторов успешного учения можно также отнести умение взаимодействовать с людьми в совместной с ними деятельности, прежде всего с учителями и товарищами по учебной группе, интеллектуальную развитость и сформированность учебной деятельности как учения. Все перечисленные факторы относятся не только к ученику, но и к учителю.

Важное значение имеет **установка на научение,** т. е. постановка учителем и принятие учеником учебной задачи, смысл которой

для учителя заключается в том, чтобы научить, а для ученика — чему-либо научиться. Все рассмотренные **факторы успешности учения касаются психологических особенностей людей,** включенных в учебный процесс. Но, кроме них, есть еще средства и содержание обучения, тот учебный материал, которым пользуются учитель и ученик. Он должен отвечать определенным требованиям. Важнейшее из них — это **доступность и достаточный уровень сложности.** Доступность обеспечивает усвоение этого материала учащимися, а достаточная сложность — психологическое развитие учащихся. Оптимальным по сложности с психологической точки зрения считается такой учебный материал, который находится на достаточно высоком, но еще вполне доступном для усвоения уровне трудности.

Субъективно важным моментом, связанным с оценкой учащимися степени трудности усваиваемого материала, является интерес к нему и связь данного материала с потребностями обучаемого, с имеющимся у него опытом, умениями и навыками. Интересный, знакомый и личностно значимый материал обычно воспринимается учащимися как менее трудный, чем тот, который обладает противоположными характеристиками.

Еще одним важным фактором успешности учения является продуманная **система поощрений учащихся за успехи и наказаний за неудачи** в учебной деятельности. Поощрения должны соответствовать реальным успехам и отражать не столько способности учащегося, сколько прилагаемые им усилиям. Наказания должны играть стимулирующую роль, т. е. затрагивать и активизировать важные мотивы учебной деятельности, направленные на достижение успехов, а не на избежание неудач.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы отличительные признаки учебной деятельности?
2. Назовите основные компоненты учебной деятельности.
3. В чем различие между обучением и научением?
4. Как соотносятся учение и обучение?
5. Когда обучение можно назвать развивающим?
6. Почему культурно-историческую теорию Л. С. Выготского также
   называют теорией высших психических функций?
7. Почему ориентировочная часть учебной деятельности определяет
   ее успешность?

8. Какие основные этапы учебной деятельности выделяются в теории П. Я. Гальперина?
9. Сравните теоретическое и эмпирическое мышление.

10. Каковы достоинства и ограничения проблемного обучения?
11. Почему необходимо формировать мотивацию учения?
12. Назовите уровни развития мотивации учения (отношения к учению).

Глава 8

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

8.1. Понятие об обучении. Взаимосвязь и взаимодействие обучения и развития

Обучение — система организации способов передачи индивиду общественно-исторического опыта, выработанного в процессе социальной практики: знаний, умений, способностей, видов и способов деятельности в нормативных для конкретно-исторических условий показателях. Целью этой деятельности является планомерное и направленное психическое развитие индивида. Обучение происходит в форме сотрудничества, совместной деятельности обучающего и обучаемого. Обучающий посредством общения и других средств организует деятельность обучаемого, адекватную целям обучения. Обучаемый первоначально выполняет ее как совместную, распределенную деятельность, а затем в процессе интериоризации эта совместная внешняя и развернутая деятельность становится внутренней и свернутой деятельностью самого обучаемого.

Но знания, умения, навыки и другие формы общественно-исторического опыта подобно физическим объектам непросто «переложить» из одного места в другое, из головы учителя в голову учащегося. Эти формы существования опыта являются результатом определенных процессов в психике человека и его собственной активности. Следовательно, они могут быть сформированы у субъекта обучения только в результате его собственной деятельности. Они должны получиться в результате психической активности самого учащегося. Если нет собственной активности учащегося в обучении, то никаких знаний, умений и навыков у него не появляется.

Поэтому обучение можно еще представить как процесс стимулирования внешней и внутренней активности ученика, управление ею. **Вопрос о соотношении обучения и развития** является одним из центральных. В зависимости от того, как оценивается соотношение обучения и развития, можно выделить две точки зрения. Первая из них (представленная психологами женевской школы Ж. Пиаже, С. Инельдер и др.) ограничивает роль обучения, считая, что знакомство с вещами и познание их ребенком происходят сами собой, а об-

учение только приспосабливается к тому развитию, которое происходит самостоятельно, автономно.

Психологи другого направления, и в первую очередь отечественные ученые, придавали обучению ведущее значение. Они подчеркивают, что предметы и способы их употребления не могут быть открыты ребенком без сотрудничества с взрослыми.

Взрослые передают ребенку знания о предметах, об общественных способах их использования, обучают ребенка. Большой вклад в решение вопроса о соотношении обучения и развития внес Л. С. Выготский, подчеркнувший ведущую роль обучения и воспитания в развитии личности, считавший их решающей силой развития. Исследования отечественных психологов Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова показали, что обучение может заметно расширить возможности познавательной деятельности. Однако нельзя считать, что возрастные возможности усвоения знаний беспредельны.

Следовательно, более корректно будет придерживаться второй точки зрения (см. гл. 7). Например, преобладающим типом памяти младшего школьника является образный, обучение способствует развитию словесно-логического типа памяти, но при обучении учитывается и образный тип.

Психическое развитие в процессе обучения достигается путем слияния знаний, навыков и умений и таких личностных качеств школьника, как убеждения (т. е. вера в прочные знания), готовность применять их в жизни на благородной нравственной основе и в сочетании с высокими гражданскими идеалами, принципиальность и т. д. Любое задание должно завершиться такими нравственными образованиями, как доброта, честность, готовность защищать свою Родину. Суть гуманизации процессов обучения, воспитания и образования заключается в том, что любое знание о человеке и для человека рассматривается как знание, добытое людьми для удовлетворения их общественных потребностей в борьбе идей, мнений, желаний и идеалов.

Л. И. Божович отмечала, что многие учащиеся (особенно младшие школьники и подростки) больше верят бытовым, эмпирическим знаниям, полученным на чувственной основе (например, «танк давит на почву сильнее, чем человек», «железо в любой форме всегда тонет», «раб — тощий, больной человек, рабовладелец — полный, здоровый»), чем научным, связанным с рациональным познанием. Между тем содержательное (теоретическое) обобщение материала существенно отличается от формально-эмпирического его обобще-

ния, которое связано с выделением путем сравнения внешне одинаковых свойств какого-либо многообразия объектов. Содержательное обобщение предполагает анализ условий происхождения некоторой системы объектов путем их фактического или мысленного преобразования. Теоретический анализ обнаруживает генетически исходное всеобщее отношение, лежащее в основе частных проявлений данной системы.

Формально-эмпирическое обобщение, возникающее у человека при решении серии конкретно-практических задач, обеспечивает усвоение им некоторой суммы готовых знаний. Метод развертывания материала, связанный с таким обобщением, имеет большое значение в жизни ребенка, придавая определенность и дисциплинированность его умственной работе при классификации и описании объектов. Однако процесс усвоения готовых знаний при этом остается в пределах предметно-манипулятивной житейской деятельности ребенка и не создает предпосылок для формирования у него собственной учебной деятельности.

В итоге у учащегося зачастую совмещаются две сферы знаний — бытовые и научные. В знания первой сферы он верит и применяет в жизни, а в знания второй сферы хотя и не всегда верит, но применяет для «спасения» в трудных ситуациях на уроках ради хорошей отметки, на экзаменах. Такое «лавирование» знаниями ведет к конформизму. Задача же — сформировать у школьника одну систему знаний, включающую в себя эмпирический опыт на базе научных знаний. Для связи чувственного и рационального опыта познания необходимо использовать следующие приемы:

- «перекидывание» мостика с образа на понятие, т. е. давать чувственную опору при работе над понятием (например, получить с помощью мензурки грамм/моль воды; «найти» вокруг себя функциональные зависимости, прямые и обратные, пропорциональные зависимости);
- «веер» наглядных пособий, включающий расширение понятий за счет чувственного компонента (например, на уроке истории показать в классе 2-3 исторические картины на тему «Раб и господин», из которых ясно, что вторые безраздельно владеют первыми);
- самостоятельное конструирование знаний с помощью компьютеров;
- анализ конкретных ситуаций в свете полученных знаний и применение деловых игр;

- самостоятельный выбор тем сочинений; подготовка лабораторных работ, оказание помощи слабоуспевающим учащимся младших классов и т. д.

8.2. Содержание обучения и психическое развитие

Главную и определяющую сторону развития детей в процессе обучения составляет усвоение знаний и способов деятельности. В настоящее время многие исследователи, и в первую очередь отечественные психологи, показали, что, изменяя содержание обучения (т. е. передаваемые ребенку знания и способы деятельности), можно существенно изменить развитие ребенка. Во многих исследованиях (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) получены данные, которые показывают, что включение в содержание обучения специальных средств (эталонов формы, цвета при сенсорном развитии, разных моделей и схем при обучении математике) приводит к принципиальному изменению тех стадий интеллектуального развития, которые считались абсолютными и неизменными.

Например, логические операции, которые, как считал швейцарский психолог Ж. Пиаже, развиваются только к 11-12 годам, оказываются доступными уже в дошкольном возрасте, если вводить специальные средства их выполнения. Так, детей 6-7 лет обучали использовать образец-эталон для объединения предметов по определенному признаку. Это умение существенно изменило у детей механизмы и стадии развития операций классификации.

Необходимо, чтобы дети усвоили новые операции в связи с той деятельностью, средством выполнения которой является данная операция. Например, арифметические действия должны вводиться как средство решения арифметических задач. Таким образом, в обучении дети усваивают определенные задачи и способы их решения. Возможность решать более широкий круг задач зависит от обобщенности способа, а способы с разной мерой обобщенности различаются прежде всего своей структурой. Так, многие дети решают арифметические задачи в первом классе, ориентируясь на конкретное действие и переходя от него непосредственно к арифметическому действию. Поэтому дети ошибаются при решении так называемых обратных задач.

Итак, содержание обучения, особенности способов деятельности и знаний, усваиваемых детьми, определяют последовательность в обучении и характеризуют одну из основных сторон развития детей.

8.3. Обратная связь в обучении

Обратными связями называются связи, идущие от обучаемого к обучающему и от него к обучаемому (внешняя обратная связь) или идущие от обучаемого к нему самому (внутренняя обратная связь), по которым проходит информация о ходе процесса и результатах научения. Информация о ходе и результатах научения, получаемая учителем (по внешней обратной связи) или учеником (по внутренней обратной связи) сопоставляется с заранее известной нормативной, и результаты этого сопоставления служат для учителя основанием для оценки и коррекции процесса обучения, а для учащегося — основанием для самооценки и самокоррекции своей учебной деятельности (в случае отрицательной обратной связи, придающей системе обучения и научения состояние устойчивости по отношению к нормальному процессу) **и** подкреплением для стимуляции процесса учения (в случае положительной обратной связи).

Эффективное функционирование обратной связи является непременным условием эффективного управления процессом обучения и научения. На основе обратной связи регулируется ход научения. При обучении основным средством контроля и учета текущих результатов являются ответы и действия учащихся, степень их правильности, число и характер ошибок. Эффективность управления учебной деятельностью в значительной мере зависит от способов и форм, какими идут:

- посылка учащимся правильного ответа и действия;
- сигнализация о допущенных ошибках;
- исправление этих ошибок;
- реагирование учителя на ошибки.

Поиск ответов может осуществляться в форме самостоятельного конструирования (формулировка ответа самим учеником) или альтернативного выбора (выбора учеником одного правильного ответа из нескольких предлагаемых готовых ответов). **Указание ошибок** может иметь характер прямой сигнализации (указание на допущенные ошибки) или косвенного выявления (обнаружение ошибки учеником путем сличения своего ответа с правильным ответом).

Исправление ошибок может достигаться текущей корректировкой (предъявлением правильных ответов только после ответа на все вопросы задания), подсказкой (сообщением дополнительных сведений и указаний, помогающих понять и исправить ошибку), поиском

(самостоятельным отыскиванием правильного ответа после получения сигнала ошибки).

Среди возможных принципов регулирования хода научения нет таких, которые можно было бы рассматривать как универсальные и наилучшие. Одни из них оказываются более эффективными при решении одних дидактических задач, другие — при решении других. Отсюда возникает проблема оптимального сочетания этих принципов при программировании и регулировании процесса обучения. Каждый ученик должен иметь обратную связь, информирующую его об особенностях результатов его научения, о хороших и слабых сторонах его действий, поведения. Однако в некоторых ситуациях учителю целесообразно ограничивать или корректировать обратную связь с обучающимся, чтобы не нанести ему большой травмы, ведущей к потере интереса к учению.

8.4. Обучаемость, успеваемость и уровень развития ребенка

Учащиеся заметно отличаются друг от друга по тому, насколько легко, прочно, и глубоко овладевают они новыми знаниями. Эту общую способность к овладению знаниями Б. Г. Ананьев характеризует как «восприимчивость к усвоению знаний» и обозначает ее термином «обучаемость». Н. А. Менчинская указывает, что этим термином обозначается восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности. Итак, **обучаемость** — это способность человека к научению. Обучаемость — это индивидуальное, относительно устойчивое свойство личности. Обучаемость тесно связана с умственным развитием, однако эти понятия не тождественны.

Умственное развитие — это совокупность изменений качественного и количественного характера, происходящих в умственной деятельности в связи с изменением возраста и обогащением опыта человека. Естественно, что более высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию, однако с высоким умственным развитием может сочетаться более низкая обучаемость, которая компенсируется большой усидчивостью. Умственное развитие повышается с возрастом, в то время как обучаемость может сохраняться относительно постоянной на протяжении длительного периода, а в некоторых случаях, что особенно ярко проявляется при овладении речью, в более ранние возрастные периоды она может быть даже более высокой.

Для выявления обучаемости необходим только обучающий эксперимент. Уровень обучаемости учащихся часто не совпадает с успеваемостью. Успеваемость — это оценка учебных достижений ребенка, выраженная в пятибалльной системе.

Тщательного изучения и выяснения причин требуют все случаи неуспеваемости и второгодничества. Учителю важно при этом уметь отличать детей умственно отсталых и детей с дефектами психического развития от учеников, которые не справляются со школьной (учебной) программой в силу временных причин, не связанных с их индивидуальными дефектами.

Различают следующие **группы неуспевающих школьников:**

- *педагогически запущенные дети;*
- *умственно отсталые дети,* перенесшие заболевания во внутриутробном периоде своего развития, при рождении или в самом раннем возрасте, которые остановили нормальное развитие головного мозга;
- *ослабленные дети,* которые под влиянием заболевания быстро теряют работоспособность, воспринимают учебный материал лишь в течение 20-30 минут, а на последних уроках работать совсем не могут.

Продуктом учебной деятельности являются не только изменения уровня обучаемости и сформированное™ учебной деятельности, но и усиление общего развития ребенка, и в частности его умственного развития. Н. А. Менчинская связывает понятие умственного развития с понятием обучаемости. З. И. Калмыкова ведущим показателем умственного развития считает экономичность и самостоятельность мышления.

8.5. Психологические аспекты оптимизации обучения

Как мы указывали ранее, основой обучения должно стать не запоминание информации учениками (хотя это тоже важная задача), которой их в изобилии снабжает учитель, а активное участие самих школьников в процессе приобретения информации, их самостоятельное мышление, постепенное формирование способности самостоятельно приобретать знания. Отечественные ученые-психологи выделяют несколько направлений оптимизации обучения.

Ориентация в обучении на «зону ближайшего развития». Как мы указывали ранее, Л. С. Выготский сформулировал положение о двух уровнях умственного развития ребенка. Он считал, что обуче-

ние должно ориентироваться на зону ближайшего развития, т. е. чуть превосходить наличные возможности учащихся. Обучение, по Л. С. Выготскому, должно учитывать это, и вводимый новый материал должен соотноситься с зоной ближайшего развития: «Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесполезно, как и обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно делать».

Использование проблемного обучения. Перед учащимися ставят проблему, познавательную задачу, и ученики (при непосредственном участии учителя или самостоятельно) исследуют пути и способы ее решения. Сюда, например, относится «открытие» правил, законов, формул.

Реализация системы обучения Л. В. Занкова. В основу его концепции положены следующие принципы.

- Ведущая роль теоретических знаний в содержании обучения. Принцип ведущей роли теоретических знаний не принижает значения умений и навыков и их формирования у младших школьников. При этом формирование навыков происходит на основе общего развития, на базе, возможно, более глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.
- Осознание учащимися всех звеньев процесса учения и необходимость работы над развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых.
- Обучение на высоком уровне трудности. Трудность понимается как преодоление препятствий. Этот принцип раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо. Степень трудности регулируется соблюдением меры трудности. Мера трудности предполагает такой учебный материал, который может быть осмыслен школьниками. Характер трудности подразумевает не любую трудность, а трудность, заключающуюся в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи.
- В изучении программного материала идти вперед быстрым темпом. Неправомерное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности. Непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создает благоприятные условия для все более глу-

бокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую систему. Идти вперед быстрым темпом не значит торопиться на уроке, давать в спешке как можно больше сведений школьникам.

Условием повышения эффективности обучения является его приуроченность к сензитивным периодам развития психики. **Сензитивными периодами развития** называют периоды в жизни человека, создающие наиболее благоприятные условия для формирования у него определенных психологических свойств и видов поведения.

Педагогу важно знать, что в каждом возрасте существуют оптимальные возможности для наиболее эффективного развития каких-то определенных сторон психики. Так, ранний возраст (1-3 года жизни) благоприятны для развития речи ребенка. Младший школьный возраст благоприятен для развития учебных навыков и т. д. Сензитивность связана с определенной готовностью психофизиологического аппарата для развития именно данной психической функции.

8.6. Психологическая характеристика форм передачи знаний

Существует несколько основных форм передачи знаний: объясняющее (традиционное), проблемное и программированное обучение. Остановимся на первой из них. Характерной чертой **традиционного обучения** является его обращенность в прошлое, к тем кладовым социального опыта, где хранятся знания, организованные в специфическом виде учебной информации. Отсюда ориентация обучения на запоминание материала. При этом предполагается, что в результате обучения как сугубо индивидуализированного процесса присвоения информации последняя приобретает статус знания. Информация, знаковая система выступает при этом началом и концом активности учащегося, а будущее представляется лишь в виде абстрактной перспективы применения знаний.

Информация в обучении — это определенная знаковая система (например, текст учебника, речь учителя, программа для ЭВМ), существующая объективно, вне человека. Тот или иной знак как носитель информации определенным образом замещает реальные предметы, и в этом преимущество использования информации в обучении. Через знаки-заместители на понятийном уровне обучаемый может экономно и быстро освоить реальность. Необходимо, чтобы эта возможность превратилась в действительность, чтобы информация ста-

ла знанием. Для этого учащемуся нужно перестроить свой прошлый опыт с учетом полученного нового содержания и сделать его средством разумного поведения в будущих ситуациях, подобных тем, которые в этой информации отражены. Знания становятся подструктурой личности, включающей не только отражение объектов действительности, но и действенное отношение к ним, личностный смысл усвоенного.

Следовательно, в основе объясняющей (традиционной) формы обучения лежит коммуникативная модель, в соответствии с которой процесс обучения рассматривается как обмен информацией между учителем и школьником. Учитель прибавляет к знаниям учеников нечто новое своим сообщением; ученики, отвечая, сообщают учителю о том, что им понятно из его сообщения. Развивающий эффект обучения при использовании традиционного обучения связан с овладением языком науки, ее понятийным аппаратом, методами доказательства и опровержения, формированием механизма когнитивной связи. Используя эту форму обучения, следует предусмотреть:

- мотивировку учеников к восприятию учебного материала. Она достигается постановкой четкой цели обучения на данном уроке;
- внутреннее ценностное отношение учителя к сообщаемому материалу, которое проявляется в заинтересованности его общения с учениками по материалу урока;
- привлечение технических средств обучения (ТСО), позволяющих школьникам через восприятие образов подойти к пониманию сущностных признаков явлений и предметов;
- глубоко продуманную логику изложения;
- подбор в рамках программы оригинального материала, не содержащегося в доступных ученикам источниках.

Проблемное обучение заключается в создании (организации) перед учащимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность учащихся.

Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания.

Проблемное обучение позволяет достичь двух целей: сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков; достигнуть высокого уровня развития школьников, развития способности к самообучению, самообразованию. Обе эти цели могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач. Проблемная ситуация должна быть значимой для учащихся, ее возникновение должно быть, по возможности, связано с интересами и предшествующим опытом учащихся.

Важно отметить еще одну из важных целей проблемного обучения — сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся. Введение в учебный процесс элементов проблемности повышает активность учащихся, способствует развитию у них познавательных интересов. Тем не менее полностью построить обучение на основах проблемности вряд ли возможно. Большинство учащихся различаются и по уровню подготовки, и по способностями. И если для кого-то проблемное задание оказывается не по силам, не соответствует его возможностям, оно вносит дезорганизацию в учебную работу. Следовательно, использование приемов проблемного обучения не должно исключать индивидуального обучения.

Программированное обучение. Иногда считают, что программированное обучение — это обучение с помощью различных обучающих машин, обучающих устройств. Это не совсем верно. Программированное обучение может быть как машинным (с применением с технических средств обучения), так и безмашинным.

Идею программированного обучения предложил американский психолог Б. Скиннер. 11 ноября 1953 г., посетив урок арифметики в школе, где занималась его дочь, Скиннер, как он вспоминает в автобиографии, пришел в смятение: «Внезапно ситуация представилась мне совершенно абсурдной. Не ощущая своей вины, учитель разрушал почти все, что нам было известно о процессе научения». Под впечатлением этой картины Скиннер стал размышлять о факторах подкрепления, которые можно было бы использовать для улучшения преподавания школьных предметов, затем спроектировал серию обучающих машин[1].

---

[1] *Ярошевский М. Г.* История психологии. М., 1985. С. 408.

Так возникло направление, названное программированным обучением. Его быстрое развитие отвечало запросам эпохи научно-технической революции. Но сама по себе идея оптимизации обучения и использования в этих целях специальных машин не соединена нераздельно с какой-либо единственной психологической концепцией. Что касается концепции Скиннера, то она смогла (в отличие от других психологических систем) направить поисковые работы по программированному обучению, поскольку вводила принцип членения процесса решения учебной задачи на отдельные операции, каждая из которых контролируется подкреплением, служащим сигналом обратной связи.

Программированное обучение предполагает такую организацию обучения, когда учащийся не может сделать следующего шага в усвоении, не овладев предыдущим. Для этого учебный материал расчле-

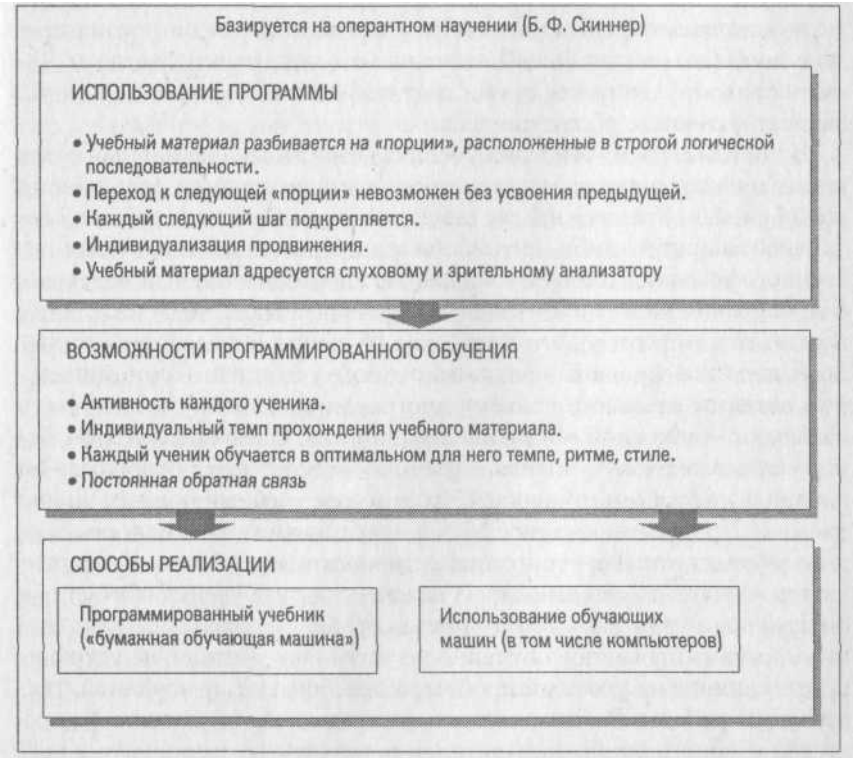

Рис. 8.1. Психологические основы программированного обучения

няется на небольшие «порции», располагающиеся в строгой логической последовательности. Каждый шаг немедленно подкрепляется; в этих целях используются технические средства. Каждый шаг программы обычно состоит из трех кадров: информационного, в котором дается необходимая информация об изучаемом знании или действии; контрольного, в форме задания для самостоятельного выполнения; управляющего, в котором обучаемый проверяет свое решение задания и на основе результатов проверки получает указание о переходе к какому-то следующему шагу. Процесс учения индивидуализируется. Такое построение учебного материала называется «программой».

Указанные «порции» последовательно предъявляются ученикам и могут адресоваться как зрительному анализатору (в виде текста, чертежей, схем, рисунков), так и слуховому (записи на магнитной ленте при обучении иностранному языку) или одному и другому одновременно. Прежде чем получить следующую порцию знаний, ученик должен определенным образом доказать, что он усвоил предыдущую (дать правильный ответ на вопросы, решить задачу). Таким образом, ученик все время дает информацию о том, как он усваивает материал (обратная связь).

В зависимости от действия ученика (дает ли он правильный ответ или допускает ошибку, и какую именно) определяется дальнейший ход обучения. Ученику предоставляется возможность перейти к следующей «порции» либо предъявляется предыдущий «кадр» для повторного усвоения, либо ему предлагают повторить старый материал. Эти операции может производить обучающая машина (в настоящее время это компьютер), или такой ход обучения определяется расположением материала в программируемом учебнике. Принципиальной разницы здесь нет, поэтому программированный учебник часто называют «бумажной обучающей машиной». Следовательно, обратная связь в системе «учитель — ученик» обеспечивает непрерывный контроль над работой учащихся, что и делает учебный процесс управляемым. Программированное обучение обеспечивает активность каждого ученика, так как отсутствие активности немедленно обнаруживается, скрыть это невозможно. И наконец, каждый ученик обучается в оптимальном для него темпе, ритме, стиле. Необходимо отметить, что программированное обучение не устраняет учителя, не устраняет его влияние на учебный процесс, а освобождает от черновой, технической работы. В этих условиях учитель сможет активно влиять на ход учебного процесса, успешней осуществлять индивидуальный подход в обучении.

Обычно используется одна из двух основных систем программированного обучения.

Линейная система программированного обучения, первоначально разработанная американским психологом Б. Скиннером в начале 1960-х гг. на основе бихевиористского направления в психологии. Согласно этой системе обучаемые проходят все шаги обучаемой программы последовательно, в том порядке, в котором они приведены в программе. Задания в каждом шаге состоят в том, чтобы заполнить одним или несколькими словами пропуск в информационном тексте. После этого обучаемый должен сверить свое решение с правильным, которое до этого каким-либо способом было закрыто. Если ответ обучаемого оказался правильным, то он должен перейти к следующему шагу; если же его ответ не совпадает с правильным, то он должен выполнить задание еще раз. Таким образом, линейная система программированного обучения основана на принципе обучения, предполагающего безошибочное выполнение заданий. Поэтому шаги программы и задания рассчитаны на наиболее слабого ученика. По мысли Скиннера, обучаемый учится главным образом выполняя задания, а подтверждение правильности выполнения задания служит подкреплением для стимуляции дальнейшей деятельности обучаемого.

Разветвленная программа программированного обучения, основоположником которой является американский педагог Н. Краудер. Контрольные задания в шагах этой системы состоят из задачи или вопроса и набора нескольких ответов, в числе которых обычно один правильный, а остальные неверные, содержащие типичные ошибки. Обучаемый должен выбрать из этого набора один ответ. Если он выбрал правильный ответ, то получает подкрепление в виде подтверждения правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. Если же он выбрал ошибочный ответ, ему разъясняется сущность допущенной ошибки и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Использование персональных компьютеров позволяет почти полностью автоматизировать процесс программированного обучения, строить его как достаточно свободный диалог обучаемого с обучающей системой.

Роль учителя в этом случае состоит главным образом в разработке, наладке, коррекции и усовершенствовании обучающей программы, а также в осуществлении отдельных элементов безмашинного обучения. Программированное обучение, и особенно компьютерное, обес-

печивает не только достаточно высокий уровень обучения, но и развития учащихся, вызывает у них неослабевающий

Таблица 8.1

Взаимосвязь характера обучения с формированием мышления

Тип обучения	Характер умственных действий	Формирующийся тип мышления
Описательно-объяснительное (традиционное) обучение	Полусамостоятельное осмысление, преобразование и усвоение учебного материала	Репродуктивно-вариативное мышление, самостоятельное лишь отчасти
Проблемно-поисковое обучение	Самостоятельное синтезирование новых понятий из элементов имеющихся знаний	Продуктивное, самостоятельное, творческое мышление
Программированное (алгоритмическое) обучение	Воспроизведение учебника и действий преподавателя	Репродуктивное стандартное мышление

8.7 Условия эффективности учебной деятельности школьников

Для того чтобы быть успешной, учебная деятельность должна соответствовать следующим требованиям:

- быть как для обучающего, так и для обучаемого разносторонне мотивированным процессом, т. е. побуждать учителя как можно лучше обучать, а учащегося как можно старательнее учиться;
- иметь развитую и гибкую структуру;
- осуществляться в разнообразных формах, позволяющих преподавателю наиболее полно реализовывать свой творческий педагогический потенциал, а учащемуся использовать свои индивидуальные возможности для усвоения передаваемых ему знаний, умений и навыков;
- выполняться при помощи современных технических средств обучения.

Рассмотрим каждое из указанных требований применительно к обучению как одному из аспектов учебной деятельности. Применительно к обучению **мотивация** обозначает личную заинтересованность учителя в том, чтобы учащиеся как можно лучше усваивали учебный материал. Разносторонность мотивации обучения предпо-

лагает наличие многих различных мотивов, в силу которых преподаватель участвует в учебной работе.

Развитость структуры обучения означает наличие в арсенале преподавателя достаточного числа разнообразных действий, с помощью которых он может осуществлять свои функции в учебной деятельности. Более совершенной будет учебная деятельность того преподавателя, который может профессионально использовать различные методы и средства в обучении. Гибкость обучения — это умение сочетать и при необходимости использовать разные методы и приемы обучения, легко и быстро переходя от одного к другому.

Деятельность преподавателя, который при обучении по отношению к разным учащимся употребляет индивидуально различные методы и приемы, варьируя их в зависимости от предмета, темы и ситуации, мы называем достаточно гибкой. Негибкой называют такую деятельность преподавателя, когда он постоянно обращается к одному и тому же ограниченному набору методов **и** приемов работы со всеми учащимися и по всем темам программы. **Разнообразие средств** осуществления учебной деятельности со стороны преподавателя характеризует, в частности, его знание и умение пользоваться современной техникой, например ЭВМ. Полноценное научение учащихся без мотивированной, развитой и разнообразной по средствам деятельности преподавателя практически невозможно.

Вопросы для самопроверки

1. В чем проявляется взаимосвязь обучения и психического развития?
2. Верно ли утверждение о влиянии обратной связи в обучении на научение?
3. Каковы психологические причины неуспеваемости учащихся?
4. Назовите основные пути оптимизации обучения.
5. Почему важно учитывать сензитивные периоды развития психики при планировании процесса обучения?
6. В чем отличие программированного обучения от традиционного?
7. Каковы преимущества проблемного обучения с точки зрения психического развития учащегося?
8. Каковы условия успешности учебной деятельности?
9. В каких ситуациях учебной деятельности целесообразно использовать традиционное обучение?

Глава 9

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

9.1. Психология педагогического воздействия (на уроке)

Урок — организационная форма развивающего обучения школьников, направлен на реализацию двух основных целей:

1) интеллектуальное, эмоционально-волевое и личностное развитие
   ребенка;
2) формирование у детей знаний, умений и навыков (ЗУН).

Именно на уроке происходит координация и интеграция всех действий учащихся, именно на уроке учитель целостно реализует требования образования и воспитания. Достижение указанных целей возможно на основе следующих принципов:

- деятельностного подхода;
- индивидуального подхода;
- личностного подхода.

Начнем с **деятельностного подхода.**

Важно, чтобы на уроке весь класс, каждый ученик в полной мере включился в учебную деятельность, а именно:

- испытывали положительную мотивацию (побуждение) в виде интереса, любознательности, наслаждения процессом, самореализации и т. д.;
- ясно осознавали цель урока и отдельных его этапов, т. е. заранее видели конечный результат своих усилий;
- изменяли предмет своей активности, т. е. не поглощали все в готовом виде, а переделывали материал самостоятельно: связывали рассказ учителя с собственным ответом и своими интересами;
  пересказывали в уме своими словами; делали записи отдельных мыслей, решали задачи, ставили вопросы, выполняли опыты, рисовали схемы и т. д.

Главное для детской активности и творчества — иметь возможность по-своему воспринять цель и способы ее выполнения. Мастер-

ство педагога состоит в том, чтобы дать простор самостоятельности (но под общим руководством учителя).

Таблица 9.1

Реализация индивидуального, личностного и деятельностного подходов в учебной деятельности

Наименование подхода	Психологические основы	Пути реализации в учебной деятельности
Индивидуальный	Индивидуально-типологические особенности учащихся, различия в уровне развития познавательных процессов психики	Использование средств вербальной и невербальной коммуникации, непосредственное обращение к каждому учащемуся, индивидуальные задания, оптимальная нагрузка и темп деятельности, тактичная оценка достижений
Личностный	Особенности направленности личности, место личности в системе межличностных отношений, подчиненность логики развития психических процессов логике развития личности, превращение психических процессов в сознательные регуляторы действий	Сочетание высокой требовательности и уважения к личности, благоприятная психологическая атмосфера для совместной деятельности и общения, позитивные ожидания в отношении каждого учащегося
Деятельностный	Психические качества личности в деятельности и проявляются, и формируются	Формирование мотивов, целей, действий, знаний, умений и навыков в процессе учения

Прежде всего необходимо понять, что в каждом классе учащиеся отличаются друг от друга по следующим показателям: общее развитие (в том числе по состоянию здоровья, работоспособности, выносливости), по типу памяти, степени концентрации внимания, скорости протекания познавательных процессов. Индивидуально-психологические различия учащихся проявляются и в их способности к усвоению и закреплению нового материала, в темпе учебной деятельности. Большое влияние на успеваемость школьников оказывают различия в уровне овладения устной и письменной речью, в скорости чтения. Необходимо учитывать также различия в быстроте и гибкости мышления учеников. Кроме того, «колебания» в успеваемости учащихся существенно определяются различиями в мотивации учебной деятельности.

Обеспечить на уроке **индивидуальный подход** к каждому ученику — значит вовлечь его в учебный процесс. Это возможно, если вы будете стремиться к непосредственному общению с каждым учащимся. Не забудьте, что для этого есть целая палитра приемов: побуждение, требование, вопросы, подтверждения, подсказка вполголоса, вопросительный или недоуменный взгляд, одобрительные реплики, ободряющий кивок и др.

Весьма действенны средства невербальной коммуникации — жесты и выражение лица учителя. О многом скажет и мимика учащегося — например, о том, понял ли он объяснение, знает ли, как дальше решать задачу.

Возможности непосредственного обращения к каждому ученику существуют при любой организационной форме обучения. Особенно благоприятствует этому самостоятельная работа учащихся на уроке. Проходя по рядам, обязательно обращайтесь к ребятам. Одному ученику нужно подсказать, с чего начать выполнение задания; другому — предложить подумать над тем, что в нем основное, а что второстепенное; третьему — обратить внимание на один какой-либо, более узкий вопрос; четвертому — помочь найти другой способ решения и т. д.

Задания для самостоятельной работы желательно подбирать и составлять таким образом, чтобы все учащиеся успешно с ними справились, а наиболее сильные при этом не скучали и интенсивно работали на уроке. Для этого используются карточки с заданиями, материалы по программированному обучению, обучающие программы для ЭВМ.

В ходе учебной беседы старайтесь чаще обращаться к более робким, слабым ученикам, в то же время не ставя их в неловкое положение. Для таких учащихся деликатное обращение, похвала, одобрение учителя исключительно важны. Учителю необходимо в ходе урока следить за движением мысли и чувства каждого ученика. В случае недопонимания, сомнения или недоумения, мелькнувшего в глазах учащихся, учитель должен уметь объяснить материал по-другому, усилить экспрессию или подчеркнуть строгую логичность, привести дополнительный материал, вернуться назад. Это помогает учащимся не только лучше понять учебный материал, но и установить нормальные отношения с учителем. Дисгармония взаимоотношений учителя и учащихся на уроке может стать серьезным препятствием к взаимопониманию и сделать безрезультатными все попытки учителя воздействовать на учеников. Психологические исследования сви-

детельствуют, что привораживать сердца ребят могут только учителя, работающие творчески и с увлечением.

Индивидуальная учебная работа происходит и при оценке деятельности ученика на уроке. При этом важны обоснование оценки, указание на успехи и достижения, рекомендации. Не забудьте, что одним из показателей успешной индивидуальной работы является активность учащихся на уроке. Хорошо, если от урока к уроку слабые ученики чаще поднимают руку, хотят ответить.

Внимания учителя требуют и сильные, наиболее развитые и подготовленные ученики. Помня о таких учениках, следует иметь под рукой творческие задания, задачи и упражнения повышенной сложности, практиковать домашние задания исследовательского характера. Делайте это спокойно, не подчеркивая преимуществ ребят перед товарищами по классу.

Личностный подход предполагает сочетание высокой требовательности к ребенку на основе высокого уважения его как человека, личности. Учитель своими действиями на уроке должен способствовать установлению благоприятной психологической атмосферы, комфортных условий общения и деятельности для всех учащихся, заботиться о развитии дружественных отношений между детьми. Для этого необходимо:

- ♦ не подчеркивать успехи одних учащихся и неудачи других;
- ♦ не противопоставлять сильных слабым;
- ♦ не критиковать ребенка при всем классе, чаще беседовать наедине;
- ♦ замечать даже небольшие успехи слабоуспевающих учащихся, но не подчеркивать это резко;
- ♦ воспринимать всерьез все, что происходит с ребятами; -
- ♦ формировать понимание, что способность к хорошему учению есть лишь одно из многочисленных качеств личности.

Кроме того, личностный подход означает умелую помощь школьнику включиться в круг общения одноклассников, повысить в их глазах свой авторитет. Нельзя на уроке публично подчеркивать те личностные качества ребенка, которые ведут к насмешке со стороны сверстников, исключению из их круга общения. Вышеназванные принципы можно использовать как критерии психолого-педагогического анализа урока.

Повышение эффективности и отдачи от урока требует от учителя наличия у него знаний и умений по осуществлению управления познавательной и эмоционально-волевой сферами учащихся. Напом-

ним, что к познавательным процессам относят ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, воображение.

9.2. Управление вниманием учащихся на уроке

Внимание — направленность и сосредоточенность сознания, предполагающие повышение уровня интеллектуальной, сенсорной или двигательной активности индивида. Под направленностью прежде всего понимают избирательный характер протекания познавательной деятельности, произвольный или непроизвольный выбор ее объектов. При этом избирательность проявляется не только в выборе данной деятельности, отборе данных воздействий, но и в более или менее длительном их сохранении (длительном удержании определенных образов в сознании). Другой характерной особенностью внимания является сосредоточение (концентрация) психической деятельности. Сосредоточение предполагает не просто отвлечение от всего постороннего, от всего не относящегося к данной деятельности, но и торможение (игнорирование, устранение) побочной, конкурирующей деятельности. Благодаря этому отражение объектов данной деятельности становится более ясным и отчетливым. С сосредоточенностью связана интенсивность, или напряженность, внимания.

Обычно выделяют три группы причин, способных вызвать и поддерживать внимание.

Первая группа связана с характером раздражителя. Многочисленные исследования показали: для того чтобы раздражитель привлек внимание, он должен быть достаточно сильным. Важно не только абсолютное значение силы раздражителя, но и его соотношение с предшествующим раздражителем. Так, объект, больший по величине по сравнению с окружающими его предметами, скорее привлечет внимание. Раздражение более длительное замечается легче на фоне кратковременных раздражителей. Внезапно раздавшийся шум незамедлительно привлекает внимание. И наоборот, внезапная пауза на уроке также может стать фактором привлечения внимания. Это значит, что для привлечения внимания важен фактор новизны, необычности. Внимание вызывается иногда очень слабыми, но значимыми в данный момент раздражителями и не привлекается действующими в этот же момент более интенсивными (по физическому характеру) раздражителями. Это показывает, что интенсивность раздражителя не является основным условием привлечения внимания. Внимание, зависящее от особенностей раздражителя, от внешних причин, можно считать почти вынужденным. Педагогическая практика должна,

конечно, считаться с этой категорией причин, вызывающих внимание. Однако они не могут целиком разрешить задачу организации внимания учащихся.

Вторая группа причин связана с определенным соотношением раздражителя и потребностей человека. Значимость раздражителей является категорией причин, которая играет наряду с новизной первостепенную роль в пробуждении и поддержании внимания. Эти факторы зависят от потребностей, интересов школьников. У человека в каждый данный момент имеется ряд разнообразных потребностей, определяющих преобладающие в данный момент мотивы поведения. Соответствующие этим потребностям раздражители приобретают для личности наибольшую значимость. Взаимодействие внутренних побуждений (мотивов) и внешних раздражителей, приобретающих в данный момент наибольшую значимость, и определяет пробуждение к этим раздражителям внимания. Из сказанного следует, что организация внимания школьников в процессе обучения предполагает придание значимости как различным учебным объектам, так и самому процессу познания. Чрезвычайно важны чувства, связанные с воспринимаемыми объектами и с выполняемой деятельностью. Хорошо известно, что всякое раздражение, вызывающее то или иное чувство, привлекает внимание. К этой же категории причин относится самый первый и простейший признак интереса — занимательность, увлекательность. К внутренним причинам, вызывающим внимание, относится, далее, влияние прежнего опыта, в частности воздействие имеющихся у нас знаний и представлений, а также влияние навыков и привычек, которые часто имеют очень большое значение для поддержания внимания. В школьных условиях общая организованность учебного процесса, порядок в классе, соблюдение дисциплины в значительной мере способствуют вниманию учащихся. Правильно оборудованное рабочее место, точный распорядок занятий, требование чистоты и аккуратности в работе — все это также способствует организации внимания школьников. Так, ученик, увлекающийся чем-то, выделяет из всей доходящей до него информации ту, которая относится к предмету его интереса.

Третья группа причин выражает зависимость внимания от структурной организации человеческой деятельности. Внимание прежде всего привлечено к действию, направленному на известную цель. Это значит, что внимание к объекту (к действию) определяется местом, которое данный объект занимает в структуре деятельности. Так, внимание обычно привлекается целью деятельности и не привлекается

способами ее осуществления (операциями). Однако если не выработаны прочные навыки (например, у школьников навыки письма, чтения, счета), сами операции становятся целью и привлекают к себе внимание. Это отчетливо проявляется при демонстрации наглядных пособий на уроке. Другим примером служит повышенное внимание оканчивающих школу к тому, что связано с выбором их будущей профессии. Внимание зависит от знаний человека, мировоззрения, устойчивых интересов и настроений, богатства его прошлого опыта.

Во всех рассмотренных случаях человек как бы совершенно невольно отдается воздействующим на него предметам, явлениям, они захватывают его как бы сами по себе. Он непроизвольно, не ставя цели, выделяет наиболее сильные, новые и значимые раздражители, непроизвольно, не затрачивая усилий, обращает и концентрирует внимание на них. Внимание, которое проявляется в этих случаях, является непроизвольным. Характеризуя внимание человека, наряду с непроизвольным вниманием выделяют высшую, специфически человеческую его форму — **произвольное внимание.** Этот вид внимания существенно отличается от непроизвольного внимания как по характеру происхождения и формирования, так и по способам осуществления.

Произвольное внимание возникает тогда, когда человек ставит перед собой определенные задачи, сознательные цели, что и обусловливает выделение отдельных предметов (воздействий) как объектов его внимания. Приняв решение заняться чем-то, какой-нибудь деятельностью (конспектировать книгу, слушать лекцию), мы, выполняя это решение, произвольно направляем и сосредоточиваем сознание на том, чем считаем нужным заняться. Направленность и концентрация внимания здесь зависит не от особенностей самих предметов (воздействий), а от поставленной, намеченной задачи, цели. В этих условиях, когда внимание направлено на раздражители, не являющиеся ни наиболее сильными, ни наиболее новыми или наиболее занимательными, нередко требуется определенное усилие воли, необходимое как для того, чтобы сохранить объект сосредоточения, т. е. не отвлекаться, так и для того, чтобы поддерживать определенную интенсивность процесса сосредоточения. Это особенно ярко проявляется при наличии в окружающей обстановке посторонних раздражителей, когда приходится сосредоточиваться как бы вопреки их воздействию. Таким образом, произвольное внимание есть проявление воли. Подчеркивая эту особенность произвольного внимания, его иногда называют волевым вниманием. В произвольном внимании,

таким образом, как и в других высших формах психической деятельности человека, важную роль играет речь (внешняя и внутренняя).

В школьной практике необходимо, опираясь на непроизвольное внимание, воспитывать произвольное. Однако следует учитывать, что постоянная поддержка внимания с помощью волевых усилий связана с большим напряжением и очень утомительна. Это и определяет особое значение послепроизвольного внимания в процессе обучения. **Послепроизвольное внимание** зарождается как произвольное, но функционирует как непроизвольное. Психологи Н. Ф. Добрынин и И. В. Страхов именно с этим видом внимания связывают наиболее интенсивную и плодотворную умственную деятельность.

Развитие внимания у детей совершается в процессе обучения и воспитания, писал С. Л. Рубинштейн. Решающее значение для организации внимания имеет при этом умение поставить задание и так его мотивировать, чтобы оно было принято субъектом.

Приемы управления вниманием учащихся:

- поддержание рабочего ритма урока, динамичное ведение занятий, яркость и новизна изложения, образная и выразительная речь учителя, сочетание эмоциональности и логичности изложения способствуют созданию установки у ученика быть внимательным;
- создание условий для активной, самостоятельной и творческой работы учащихся;
- создание интереса у учащихся к уроку;
- использование мнения класса для определения тех, кто отвлекается, работает невнимательно и мешает другим.

Учебная деятельность предъявляет высокие требования ко всем видам и свойствам внимания ребенка. Являясь одним из основных условий успешности учебного процесса, внимание в нем и формируется. Организовать внимание школьников на уроке — значит направить их сознание на содержание учебной работы, включить их в действие, заставить думать. **Концентрация внимания** достигается за счет выработки ориентировочной основы действий: школьники должны уяснить для себя условия и порядок выполнения самостоятельной работы. Необходимо также связывать одни этапы выполнения учебных действий с другими, например: уяснение вопроса — обдумывание способа решения — контроль над ходом выполнения действий — проверка результата. **Распределение внимания,** необходимое на уроке, легче достигается тогда, когда два (или более) вида действий подчинены одной, ясно осознаваемой цели и когда одно из действий яв-

ляется привычным и частично автоматизированным. **Устойчивости внимания на уроке способствует** такое изложение учебного материала, когда учитель размышляет, рассуждает, ведет мысль учащихся от решения одной проблемы к решению другой. При переходе от одного вида учебной работы к другому необходимо **переключение внимания.** Оно будет полным и быстрым в том случае, если учитель подведет итоги предыдущего вида работы и четко сформулирует учебную задачу для нового вида учебной работы.

Нарушения внимания, проявляющиеся в отвлечениях, могут быть вызваны монотонной, неинтересной или непосильной учебной деятельностью, неверным темпом работы, сильными посторонними раздражителями, плохим физическим состоянием ребенка, утомлением. К числу расстройств внимания относится и рассеянность, которая довольно часто встречается у детей. Бороться с ней надо путем длительного воспитания всей личности ребенка, в особенности его волевых качеств. Помимо рассеянности наблюдаются и другие расстройства внимания. К их числу относят болезненное сужение сознания, его уменьшенную сферу действия. С этим нередко связывается слабая распределяемость внимания. Такого рода патологические явления наблюдаются при некоторых органических заболеваниях мозга. При других заболеваниях наблюдается легкая отвлекаемость внимания, его чрезмерная подвижность, постоянный переход от одного объекта и вида деятельности к другому. В отдельных случаях такой постоянный переход от одного объекта к другому делает невозможным выполнение какой бы то ни было работы. При некоторых психических заболеваниях наблюдается инертность, малая подвижность внимания или патологическая фиксация его. Подобные обстоятельства учитель должен знать и предупреждать своей деятельностью.

9.3. Управление восприятием учащихся

Восприятием называют отражение в сознаний человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. Восприятие отражает предмет в целом, в совокупности его свойств. Важнейшие свойства восприятия — предметность (выражается в отнесении сведений, получаемых из внешнего мира, к этому миру), целостность (результатом восприятия является целостный образ предмета), структурность (восприятие не отвечает нашим мгновенным ощущениям и не является простой их суммой), константность (обеспечивает относительную стабильность окружающего мира, отражая единство предмета и условий его существования) и осмысленность

(перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение и связаны с мышлением, с пониманием сущности предмета).

Восприятие — активный процесс, зависящий от воспринимающего субъекта, в нем всегда в той или иной мере сказываются особенности личности воспринимающего, его отношение к воспринимаемому, потребности, интересы, устремления, желания и чувства. Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности называется апперцепцией.

Восприятие человека представляет собой единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления. Воспринимая, человек не только видит, но и смотрит, не только слышит, но и слушает, а иногда не только смотрит, но и рассматривает или всматривается, не только слушает, но и прислушивается. Поэтому всякое сколько-нибудь сложное восприятие является по существу своему решением определенной задачи, которое исходит из тех или иных раскрывающихся в процессе восприятия чувственных данных с тем, чтобы истолковать их. Деятельность истолкования включается в каждое осмысленное человеческое восприятие.

В своей работе учителю необходимо учитывать ряд факторов, позволяющих осуществлять управление процессом восприятия.

- Содержание восприятия определяется стоящей перед человеком
  задачей и мотивами его деятельности. Например, слушая в исполнении оркестра мелодию/ мы воспринимаем всю музыкальную гамму в целом, не выделяя в ней звучание каждого инструмента.
  Только поставив цель выделить звук какого-либо инструмента, это удается сделать.
- На содержание восприятия влияет установка субъекта (известно много случаев искажения восприятия субъекта под влиянием установки: это происходит в комедии Н. В. Гоголя «Ревизор» при появлении Хлестакова в городе, ожидавшем приезда высокопоставленного лица).
- Эмоции, субъективное отношение к воспринимаемому объекту могут изменить содержание восприятия.
- Убеждения, мировоззрение человека, его интересы и т. д. влияют на восприятие.

Управлять восприятием учитель может через вступительное слово и соответствующую инструкцию. Можно использовать также интерпретацию отдельных фактов и явлений, выделение ведущих информативных точек, уточнение смыслового значения терминов,

разъяснение отдельных положений. Все это позволяет повысить **осмысленность восприятия.**

Осмысленность восприятия всегда проявляется в единстве с целостностью восприятия. **Целостность восприятия** достигается за счет обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах предмета, о его структурных особенностях. При организации восприятия выделяются определенные стороны, свойства воспринимаемого предмета, и на их основе создается целостное представление, соответствующее учебной задаче. По мере того как восприятие совершенствуется и становится все более сознательным, целенаправленным, дифференцированным и анализирующим, оно переходит в свое новое качество — наблюдение. Однако такое изменение происходит не сразу и не само по себе. Учителю необходимо развивать у детей умение не просто смотреть, а всматриваться, не просто слушать, а вслушиваться, умение сопоставлять и сравнивать.

Этой же цели — организации наблюдения учащихся и обеспечению более эффективного усвоения новых знаний — служит и издавна разрабатываемый в педагогике принцип наглядности обучения.

9.4. Возможности управления памятью. Мнемотехника

Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта называется памятью. В памяти различают следующие основные процессы: запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание.

Мнемотехника — учение о рациональных способах запоминания. Остановимся на приемах активизации и тренировки процессов памяти. В зависимости от целей деятельности различают непроизвольное и произвольное запоминание. Исследования непроизвольного запоминания показали, что:

- материал, входящий в содержание основной цели деятельности, запоминается лучше, когда он включен в условия, способы достижения этой цели;
- материал, занимающий место основной цели в деятельности, запоминается тем лучше, чем более содержательные связи устанавливаются в нем;
- лучше запоминается материал, вызывающий активную умственную работу над ним;
- лучше запоминается материал, имеющий большое значение для нас, вызывающий у нас интерес и эмоции.

Следует отметить, что невозможно организовать эффективное усвоение в обучении исключительно за счет непроизвольной памяти, чрезвычайно важное значение имеет **произвольная память.** Произвольное запоминание — это продукт специальных действий, основной целью которых будет само запоминание. Продуктивность такого действия также связана с особенностями его целей, мотивов и способов осуществления. При этом, как показали специальные исследования, одно из основных условий произвольного запоминания — четкая постановка задачи запомнить материал точно, полно и последовательно. Различные мнемические цели влияют на характер самого процесса запоминания, на выбор различных его способов, а в связи с этим и на его результат. Для активизации произвольного запоминания необходимо давать учащимся дифференцированные задания: что именно и как надо запоминать; формировать у школьников мотивы, побуждающие запомнить; добиваться понимания учащимися запоминаемого материала. Большую роль в произвольном запоминании играют мотивы, побуждающие запоминать. Сообщаемая информация может быть понята и заучена, но, не приобретая для школьника устойчивой значимости, может быстро забываться. Люди, у которых недостаточно воспитано чувство долга и ответственности, часто забывают многое из того, что им надо помнить.

Среди условий продуктивности произвольного запоминания центральное место занимает **использование приемов рационального запоминания:**

- **понимание** — необходимое условие логического, осмысленного запоминания, так как понятое запоминается быстрее и прочнее.
  Это происходит потому, что понятый материал ассоциируется с уже усвоенными ранее знаниями, с прошлым опытом человека;
- **выделение смысловых единиц** — знания слагаются из определенной системы фактов, понятий, суждений, для запоминания которых необходимо вычленять определенные смысловые единицы, устанавливать связи между ними, применять логические приемы, связанные с более или менее развернутыми процессами мышления;
- **составление плана** заучиваемого материала включает в себя три момента:

  1) разбивку материала на составные части;
  2) придумывание заглавий для них или выделение опорного пункта, с которым легко ассоциируется все содержание данной части материала;

3) связывание частей по их заглавиям или выделенным опорным пунктам в единую цепь ассоциаций);

- **сравнение** (особенно важное значение имеет подчеркивание различий в объектах, что обеспечивает специализацию связей при запоминании и направляет воспроизведение образов объектов по определенному пути, запоминание объектов осуществляется тем быстрее и прочнее, чем резче выступают различия между ними);
- **классификация,** систематизация материала (основана на содержательном сопоставлении материала и установлении связей между его структурными элементами на основе сходства, смежности и контраста);
- **опора на образные связи** (если логическая работа по запоминанию материала широко опирается на образные связи, то повышается осмысленность и прочность запоминания);
- **обратная связь** (повышает осмысленность и прочность запоминания);
- **воспроизведение** выступает в форме пересказа самому себе запоминаемого содержания (к этому способу полезно обращаться только после предварительного осмысления, осознания материала, особенно в тех случаях, когда материал сложный, трудный для понимания). Воспроизведение, особенно своими словами, улучшает понимание и запоминание материала. Плохо понятый мате риал обычно связан с чужой языковой формой, хорошо понятый легко переводится на свой язык.

Учебный материал можно заучивать тремя способами:

1) по частям — частичный способ;
2) весь сразу — целостный способ;
3) весь и по частям — комбинированный способ.

Наиболее рационален комбинированный способ, а наименее рационален — частичный. При частичном способе отсутствует ориентация на общее содержание целого, поэтому отдельные части заучиваются изолированно одна от другой. Это ведет к быстрому забыванию заученного. Весьма продуктивен целостный способ, при котором используется общее содержание материала, облегчающее понимание и запоминание отдельных частей в их взаимосвязи. Но части могут различаться по трудности, к тому же середина материала всегда запоминается хуже, чем начало и конец, особенно при большом объеме.

Здесь может быть применен комбинированный способ заучивания, когда сначала осмысливается, осознается весь материал в целом, в процессе чего выделяются и отдельные его части, потом заучиваются отдельные части, особенно более трудные, наконец, материал снова повторяется в целом.

Для продуктивности запоминания важно **разнообразие повторения.** Оно дает возможность по-новому посмотреть на уже воспринятый материал, выделить в нем то, что до этого не было выделено, и в соответствии с новыми задачами, которые ставятся перед каждым последующим повторением, направлять запоминание каждый раз по строго определенному пути. Необходимо организовать повторение так, чтобы оно заключало в себе всегда нечто новое, а не представляло собой простого восстановления того, что уже было. Важно, чтобы повторение включалось в новую деятельность (в решение новой задачи) как его необходимое звено, как основа решения новой задачи, как средство ее решения.

Как при непосредственном, так и при отсроченном воспроизведении результат запоминания выше при опоре на наглядный, образный материал. Однако продуктивность запоминания при опоре на слова

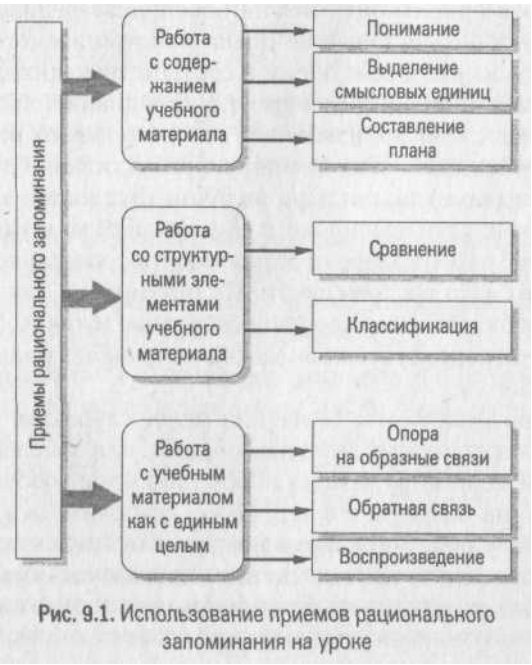

Рис. 9.1. Использование приемов рационального запоминания на уроке

с возрастом увеличивается больше, чем при опоре на картинки. Поэтому разница в использовании тех и других опор с возрастом уменьшается. При самостоятельном придумывании словесные опоры становятся более действенным средством запоминания, чем готовые картинки.

Воспроизведение можно определить как процесс памяти, в результате которого происходит актуализация закрепленного ранее содержания психики путем извлечения его из долговременной памяти и перевода в оперативную. Внутри процесса воспроизведения выделяют: узнавание (воспроизведение какого-либо объекта в условиях повторного восприятия), собственно воспроизведение (произвольное и непроизвольное), припоминание, воспоминание (историческая память человека). Воспроизведение, подобно произвольному запоминанию, может быть очень сложным умственным действием. Умению хорошо припоминать приходится учиться. От него зависит эффективность и готовность использования своих знаний. Как правило, хорошее запоминание обеспечивает и хорошее воспроизведение. Но успешность припоминания во многом зависит от того, в каких условиях и как оно осуществляется.

Рассмотрим приемы оптимизации воспроизведения. Важнейшие из них следующие: составление плана припоминаемого материала, активное вызывание в себе образов соответствующих объектов, намеренное вызывание опосредствующих ассоциаций, которые обходным путем ведут к воспроизведению того, что нужно; наличие высокой мотивированности выполнения репродуктивной (направленной на воспроизведение) задачи. При наличии трудностей в припоминании необходимо идти от широкого круга знаний ко все более узкому. При этом необходимо широко использовать сопоставление, сравнение с тем, что надо воспроизвести. Припоминание, как и запоминание, также избирательно. Хорошо осознанная и точно сформулированная в речи репродуктивная задача направляет дальнейший ход припоминания.

Забывание может быть более или менее глубоким. В соответствии с этим актуализация забытых образов или мыслей в большей или меньшей мере затрудняется либо становится вообще невозможной. Забывание оказывается тем более глубоким, чем реже включается определенный материал в деятельность личности, чем менее значимым становится он для достижения актуальных жизненных целей. При этом невозможность припомнить какой-либо материал не означает, что он полностью потерян, совершенно выпал из опыта

личности. Забывается конкретная, «фактическая» форма материала, в то время как его существенное, устойчиво значимое содержание включается в соответствующие знания и формы поведения и воспроизводится в этих формах поведения в интегрированном виде. Забывание зависит от времени (забывание особенно интенсивно протекает сразу после заучивания, а затем замедляется) и от содержания материала, его осознанности. Разные части материала забываются неодинаково. Лучше всего сохраняются основные положения, менее полно сохраняются отдельные смысловые единицы, наименее полно сохраняется текстуальное содержание.

Выделяют следующие **приемы борьбы с забыванием:**

- включение в деятельность — надежное средство связи материала
  с потребностями человека и, следовательно, борьбы с забыванием;
- систематическое повторение того, что должно быть сохранено;
- учет проактивного и ретроактивного торможения, для их преодоления нужно:

  1) при переходе от одного материала к другому делать небольшой перерыв, отдыхать от умственной работы;
  2) готовя домашнее задание, надо, по возможности, учить мало сходные по содержанию предметы;

- необходимо избегать запоминания и воспроизведения в условиях утомления, так как причиной забывания может быть запредельное торможение — перенапряжение соответствующих корковых клеток;
- необходимо использовать явление реминисценции (отсроченное воспроизведение материала более полно, чем сразу после заучивания), оно чаще проявляется у детей, чем у взрослых, при запоминании большого по объему материала;
- забывание зависит от объема запоминаемого материала (процент сохранения заученного материала после определенного отрезка времени находится в обратно пропорциональном отношении к объему этого материала), в связи с чем необходимо дозировать материал, который дают учащимся для запоминания.

Теперь рассмотрим **условия сохранения.** Устойчиво значимый материал, который своим содержанием связан с потребностями человека, с его глубокими интересами и целью его деятельности, забывается медленнее. Надо помнить, что процент сохранения заучиваемого

материала обратно пропорционален его объему, поэтому материал, даваемый учащимся для запоминания, надо дозировать.

Результаты исследования показывают, что лучше сохраняется начало и конец материала (эффект края), основные положения, а хуже — отдельные смысловые единицы, текстуальное содержание.

Качество основных процессов памяти (запоминания, сохранения и воспроизведения) зависит от того, какое значение имеет для ученика запоминаемый материал, какой установкой он руководствовался при запоминании, какое отношение сложилось у него к запоминаемому материалу и как был связан этот материал с учебной деятельностью самого учащегося.

Запоминание на уроке осуществляется под руководством учителя. Учитель организует активную **деятельность учащихся по заучиванию** при помощи следующих действий:

- раскрывает значение данного материала;
- дает специальную установку на его запоминание;
- показывает приемы логической обработки материала и его смысловой группировки;
- применяет различные приемы и упражнения усвоения и воспроизведения учебного материала;
- учитывает индивидуальные различия памяти учащихся.

Учитель должен ориентировать учеников на то, чтобы они запоминали не все, а только необходимое. Необходимо четко дифференцировать материал, указывая учащимся, что нужно запомнить на время, что — навсегда, что запомнить дословно, а что лишь принять к сведению или же уяснить общий смысл запоминаемого материала. Необходимо сокращать объем заучиваемого материала за счет укрупнения логических единиц, четко отграничивать действительно новое от уже известного. Важно, чтобы учитель не только сам логически обрабатывал новый материал, но и обучал учащихся соответствующим приемам. Необходимо упражнять школьников в анализе логической структуры учебного материла, требуя от них различения основных положений и аргументации, фактического материала и комментария.

9.5. Управление мыслительной деятельностью учащихся

Мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно но-

вого, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы.

Для мыслительной деятельности человека существенна ее взаимосвязь не только с чувственным познанием, но и с языком, с речью. С появлением речи становится возможным отвлечь от познаваемого объекта то или иное его свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нем в специальном слове. Мысль обретает в слове необходимую материальную оболочку, в которой она только и становится непосредственной действительностью для других людей и для нас самих. Человеческое мышление невозможно без языка. Всякая мысль возникает и развивается в неразрывной связи с речью. Познание обязательно предполагает преемственность всех знаний, приобретаемых в ходе человеческой истории. Эта историческая преемственность знаний возможна лишь в случае их фиксации, закрепления, сохранения и передачи от одного человека к другому, от поколения к поколению. Такая фиксация всех основных результатов познания и осуществляется с помощью речи — в книгах, журналах и т. д. Во всем этом очень показательно выступает социальная природа человеческого мышления. Умственное развитие человека совершается в процессе усвоения знаний, выработанных человечеством в ходе общественно-исторического развития. Процесс познания мира индивидом обусловлен, опосредствован историческим развитием научного знания, результаты которого каждый индивид осваивает в ходе обучения; это как бы общение человека с человечеством. В течение всего периода школьного обучения перед ребенком выступает уже готовая, сложившаяся, известная система знаний, понятий и т. д., открытых и выработанных человечеством в ходе всей предшествующей истории. Но то, что известно человечеству и не является для него новым, неизбежно оказывается вначале неизвестным и новым для каждого ребенка. Поэтому усвоение всего исторически накопленного богатства знаний требует от ребенка больших усилий мышления, серьезной творческой работы, хотя он осваивает уже готовую систему понятий, причем осваивает под руководством взрослых. Следовательно, тот факт, что дети усваивают уже известные человечеству знания и делают это с помощью взрослых, не исключает, а, наоборот, предполагает необходимость самостоятельного мышления у самих детей. Таким образом, мышление — необходимая основа и для

усвоения знаний (например, детьми), и для добывания совсем новых знаний в ходе исторического развития человечества.

В психологии распространена следующая классификация видов мышления:

- наглядно-действенное;
- наглядно-образное;
- отвлеченное (теоретическое) мышление.

В ходе исторического развития люди решали встающие перед ними задачи сначала в плане практической деятельности, лишь затем из нее выделилась деятельность теоретическая. Не только в историческом развитии человечества, но и в процессе психического развития каждого ребенка исходной будет не чисто теоретическая, а практическая деятельность. Внутри этой последней и развивается вначале детское мышление. До трех лет включительно мышление ребенка в основном наглядно-действенное, он анализирует и синтезирует познаваемые объекты по мере того, как он руками, на практике, разъединяет, расчленяет и вновь объединяет, соотносит, связывает друг с другом те или иные предметы, воспринимаемые в данный момент. Наглядно-образное мышление возникает преимущественно в возрасте четырех-семи лет. Связь мышления с практическими действиями у них хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ходе анализа и синтеза познаваемого объекта ребенок необязательно должен потрогать руками заинтересовавший его предмет. Во многих случаях не требуется систематического практического манипулирования объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект. На основе практического и наглядно-чувственного опыта у детей в школьном возрасте развивается — сначала в простейших формах — отвлеченное мышление, т. е. мышление в форме абстрактных понятий. Мышление выступает здесь не только в виде практических действий и не только в форме наглядных образов, а в форме отвлеченных понятий и рассуждений. Овладение понятиями в ходе усвоения школьниками основ различных наук — математики, физики, истории — имеет огромное значение для умственного развития детей. Развитие отвлеченного мышления у школьников в ходе усвоения понятий вовсе не означает, что их наглядно-действенное и наглядно-образное мышление перестает теперь развиваться или вообще исчезает. Наоборот, эти первичные и исходные формы всякой мыслительной деятельности по-прежнему продолжают изменяться и со-

вершенствоваться, развиваясь вместе с отвлеченным мышлением и под его обратным влиянием.

В процесс мышления включаются и оказывают на него влияние все свойства личности, прежде всего ее мотивация. Изучая мышление, как и любой другой психический процесс, психологическая наука учитывает и в той или иной степени специально исследует, какие именно потребности и мотивы заставили данного человека включиться в познавательную деятельность и при каких конкретных обстоятельствах у него возникла потребность в анализе, синтезе и т. д. Появляются **специфические мотивы мышления** — стремление узнавать больше, интерес, любознательность, но действуют и неспецифические мотивы: необходимость, желание достичь определенного результата, занять определенное место в группе и т. д. Чем более субъективно значим мотив, тем более активным, упорным будет мыслительный поиск.

Другое обстоятельство, о котором следует помнить учителю: мышление — процесс причинно-обусловленный (детерминированный). Процессуальный характер детерминации мышления проявляется в «самодвижении» мысли. Иначе говоря, по ходу решения задачи человек выявляет все новые и новые, до того неизвестные ему условия и требования, которые причинно обусловливают дальнейшее протекание мышления. Следовательно, детерминация мышления не дана изначально как нечто абсолютно готовое и уже законченное, она именно образуется, постепенно формируется и развивается в ходе решения задачи, т. е. выступает в виде процесса. В исходных условиях процесса заранее не запрограммировано его дальнейшее протекание; по ходу решения задачи непрерывно возникают и развиваются новые условия его осуществления. Направление рассуждений зависит от предшествующего хода мысли. Для учащегося в связи с этим очень важно начать рассуждать, мыслить, а задача учителя — стимулировать и направлять ход рассуждений.

Процесс мышления — это прежде всего анализ, синтез и обобщение. Высокий уровень этих мыслительных операций дает возможность постичь сущность предметов и явлений. **Анализ** — это выделение в объекте тех или иных его сторон, элементов, свойств, связей, отношений и т. д.; это расчленение познаваемого объекта на различные компоненты. В ходе анализа какого-либо предмета те или иные его свойства, являющиеся наиболее важными, значимыми, существенными, интересными, оказываются особенно сильными раздражителями и потому выступают на передний план. Объединение выде-

ленных анализом компонентов целого есть **синтез.** В процессе синтеза происходит соединение, соотнесение тех элементов, на которые был расчленен познаваемый объект. В результате и осуществляется синтез — установление связей и взаимоотношений между различными элементами. Анализ и синтез всегда взаимосвязаны, неразрывное единство между ними отчетливо выступает уже в познавательном процессе сравнения. В процессе **обобщения** в сравниваемых предметах — в результате их анализа — выделяется нечто общее. Общие существенные признаки выделяются в ходе и в результате углубленного анализа и синтеза. Закономерности анализа, синтеза и обобщения суть основные внутренние, специфические закономерности мышления. На их основе только и могут получить объяснение все внешние проявления мыслительной деятельности. А. В. Брушлинский выделяет также механизм мышления, называемый **анализ через синтез,** заключающийся в том, что выделение (анализ) новых свойств в объекте совершается через соотнесение (синтез) исследуемого объекта с другими предметами, т. е. через включение его в новые связи с другими предметами. Лишь по мере того, как люди раскрывают систему связей и отношений, в которых находится анализируемый объект, они начинают замечать, открывать и анализировать новые, еще неизвестные признаки этого объекта. И наоборот, пока человек не начнет сам раскрывать систему таких связей, он не обратит никакого внимания на новое и нужное для решения свойство, даже если это свойство подсказать путем прямого указания. Случайная подсказка нередко способствует открытиям и изобретениям. Однако в использовании такой подсказки проявляется отмеченная выше закономерность мыслительного процесса. «Счастливый» случай будет замечен и использован только тем человеком, который напряженно думает над решаемой задачей. Все дело в том, насколько подготовлена почва, система внутренних условий вообще, на которую попадает та или иная внешняя подсказка. Если подсказка принимается учеником и используется им для дальнейшего процесса решения задачи, то это объективное достоверное свидетельство того, что мышление учащегося достигло более высокого уровня. И наоборот, непринятие той же подсказки, неумение ее использовать означает, что мыслительный процесс находится пока на более низком уровне. Так, принимаемая или игнорируемая подсказка становится объективным показателем внутреннего процесса мышления. По тому, как принимает ученик помощь со стороны, можно судить о протекании психического процесса мышления.

Понимание выражается чаще всего в раскрытии причин возникновения явления, а также в нахождении следствий, к которым оно ведет. Например, чтобы понять поведение учащегося, надо выяснить, что побудило его к совершению соответствующих поступков. Основным критерием понимания является использования знаний на практике. Например, если ученик не только правильно формулирует физический закон, но и успешно решает задачи, ставит опыты, приводит примеры из жизни, то это говорит о том, что он правильно понимает сущность соответствующих явлений. Другим критерием понимания является пересказ словесного материала своими словами, умение выделить в теме основную мысль.

Индивидуальные особенности мышления у различных людей проявляются в различных соотношениях у них основных видов мышления, а также в самостоятельности, гибкости и быстроте мысли. Индивидуальные особенности мышления школьников надо учитывать, чтобы правильно оценить их умственные способности и знания.

Среди мыслительных операций особое место занимают обобщение и абстракция. Для того чтобы правильно пользоваться операцией обобщения, надо соблюдать следующие правила:

- ♦ выделять существенные признаки понятия, предмета, явления;
- ♦ выделять несущественные признаки данного понятия, предмета, явления;
- ♦ объяснить, как они разграничиваются при нахождении главного существенного признака;
- ♦ абстрагироваться, отвлекаться от несущественных признаков и подвести понятие предмета, явления под общую категорию.

Психологи выделяют несколько путей развития мышления школьников:

- ♦ развитие пытливости школьников, формирование у них потребности самостоятельно ставить вопросы и находить ответы на них;
- ♦ чтение книг при условии, что оно будет вдумчивым;
- ♦ практика решения задач, требующих сообразительности;
- ♦ борьба с недостатками умственной деятельности школьников (торопливостью, отсутствием необходимой вдумчивости, предвзятостью, слабой критичностью, шаблонностью, нелогичностью).

Для того чтобы мышление школьников на уроке было активным, самостоятельным и творческим, следует чаще ставить учащихся в проблемную ситуацию, в которой от них требовалось бы исследова-

тельское отношение к познанию. Важно, чтобы у школьников не только возникали проблемные вопросы, но и чтобы они стремились самостоятельно их решать. Побуждая учащихся на каждом уроке сравнивать и сопоставлять, обосновывать и оценивать, учитель не только активизирует мышление учащихся и формирует его самостоятельность, но и готовит необходимую психологическую основу для успешного выполнения работ творческого характера. Мышление школьников, несомненно, имеет еще очень большие и недостаточно используемые резервы и возможности. Одна из основных задач психологии и педагогики — до конца вскрыть эти резервы и на их основе сделать обучение более эффективным и творческим.

9.6. Управление эмоционально-волевой сферой учащихся на уроке

Чувства (эмоции в широком смысле слова) — это переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, что он познает или делает. В узком смысле слова под эмоцией понимают непосредственное, временное переживание какого-нибудь более постоянного чувства. Например, эмоцией является не чувство любви к музыке, а состояние восхищения, наслаждения, которое переживает человек, слушая музыку.

Под влиянием эмоций может изменяться течение всех познавательных процессов. Эмоции могут избирательно способствовать одним познавательным процессам и тормозить другие. Человек, находящийся в эмоционально нейтральном состоянии, реагирует на предметы в зависимости от их значимости, при этом чем важнее для него тот или другой фактор (предмет, его свойство), тем лучше он воспринимается.

Эмоции умеренной и высокой степени интенсивности вызывают отчетливые изменения в познавательных процессах. При этом содержание воспринимаемого, мнемического и мыслительного материала усиливает и упрочивает эмоцию, что, в свою очередь, еще больше укрепляет тенденцию к сосредоточению на содержании, вызвавшем эту эмоцию. Поэтому, как правило, безуспешными оказываются попытки повлиять на сильные эмоции при помощи уговоров, объяснений и других способов рационального воздействия. Эмоциональное возбуждение улучшает выполнение более легких заданий и затрудняет выполнение более сложных. Но при этом положительные эмоции, связанные с достижением успеха, обычно способствуют повы-

шению, а отрицательные, связанные с неуспехом, — снижению уровня выполнения деятельности, учения.

Задача учителя — научить школьников управлять чувствами, подчинять их разум и волю, сдерживать гнев, бурное неудовольствие, а иногда и бурное веселье. Это достигается тренировкой, начинающейся с малого: «Я должен сначала выучить урок, а потом идти гулять». Это уже зачатки чувства долга. Учителю необходимо в ходе урока следить за движением мысли и чувства каждого ученика. В случае недопонимания, сомнения или недоумения, мелькнувшего в глазах учащихся, учитель должен уметь объяснить материал по-другому, усилить экспрессию или подчеркнуть строгую логичность, привести дополнительный материал, вернуться назад. Это помогает учащимся не только лучше понять учебный материал, но и установить нормальные отношения с учителем.

Невозможно, да и не нужно, полностью ограждать ребенка от отрицательных переживаний. Их возникновение в учебной деятельности может сыграть и позитивную роль, побуждая к их преодолению. Важной здесь является интенсивность: слишком сильные и часто повторяющиеся отрицательные эмоции приводят к разрушению учебных действий (например, сильный страх мешает отвечать хорошо знающему материал ученику) и, становясь устойчивыми, приобретают невротический характер. Учитель должен главным образом ориентироваться на положительное подкрепление учебной деятельности школьника, на то, чтобы вызвать и поддержать у него положительный эмоциональный настрой в процессе учебной работы. Вместе с тем ориентация ученика только на получение положительных эмоций, связанных с успехами или занимательностью уроков, тоже является малопродуктивной. Изобилие однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку. Ребенку (как и взрослому) необходим динамизм эмоций, их разнообразие, но в рамках оптимальной интенсивности.

Эмоции и чувства плохо поддаются волевой регуляции. Взрослым полезно помнить об этом, сталкиваясь с нежелательными или неожиданными для них детскими эмоциями. Чувства ребенка в таких острых ситуациях лучше не оценивать — это повлечет за собой лишь непонимание или негативизм. Нельзя требовать от ребенка не переживать то, что он переживает, чувствует; можно ограничивать лишь форму проявления его негативных эмоций. Кроме того, задача состоит не в том, чтобы подавлять или искоренять эмоции, а в том,

чтобы косвенно, опосредованно направлять их, организуя деятельность ребенка.

Чувства и воля тесно взаимосвязаны. Чувства по-разному влияют на волю: одни положительно (долг, ответственность, честь), другие — отрицательно (страх, малодушие, неуверенность).

Воля — это сознательная организация и саморегуляция человеком своей деятельности и поведения, направленная на преодоление трудностей при достижении поставленной цели. Сущность воли заключается в том, что она есть потребность в преодолении препятствий. Она может явиться источником положительных или отрицательных эмоций, обусловленных самим фактом преодоления или непреодоления преграды. Вмешательство воли не отменяет универсальности регулирующей функции эмоций, поскольку воля вмешивается в конкуренцию мотивов опять-таки на уровне эмоций: отрицательных — в случае неспособности преодолеть внутреннюю помеху и положительных — в случае победы над собой. Эта потребность выступает как склонность к достижению далеких целей, к овладению труднодостижимыми предметами влечений. Ученые-психологи выделяют следующие **направления воспитания воли** через учебную деятельность:

- организация деятельности учащегося, в процессе которой он учится делать волевые усилия;
- личный пример взрослого (родителей и учителей);
- самовоспитание школьников.

Основное правило, которое при этом должен усвоить школьник, — постепенность развития волевых усилий и постоянство работы над собой. Нужно воспитывать привычку строго следить за собой, стараться преодолевать свои недостатки.

Поскольку развитие регуляторных процессов проходит большой путь на протяжении школьного возраста, окружающие взрослые на разных возрастных этапах должны по-разному контролировать поведение ученика, переходя от достаточно жесткого контроля к контролю смягченному и эпизодическому, побуждающему ребенка к самоконтролю. Без самоконтроля, умения управлять собой невозможно развитие воли. Не учитывать этого, продолжая тотальный контроль за поведением и учебной работой подростка и старшего школьника, — значит обрекать его или на трудное, конфликтное становление воли и характера, или на безвольную исполнительность. Родители и учителя, передавая функции контроля самому ребенку, делают это На основе доверия к нему. Благодаря этому они создают благоприят-

ные условия для развития его волевой саморегуляции. Важным моментом является и эмоциональная поддержка волевых усилий ученика при решении им трудных учебных задач, стремление к тому, чтобы он получал удовлетворение от сделанного.

9.7. Развитие воображения в учебной деятельности

Воображение, или фантазия, как и мышление, принадлежит к числу высших познавательных процессов, в которых отчетливо обнаруживается специфически человеческий характер деятельности. Не вообразив себе готовый результат труда, нельзя приниматься за работу. В представлении ожидаемого результата с помощью фантазии — коренное отличие человеческого труда от инстинктивного поведения животных. Любой трудовой процесс обязательно включает в себя воображение. Оно выступает как необходимая сторона художественной, конструкторской, научной, литературной, музыкальной, вообще всякой творческой деятельности.

Важнейшее назначение воображения как психического процесса заключается в том, что оно позволяет представлять результат труда до его начала, представлять не только конечный продукт труда (например, стол в завершенном виде как готовое изделие), но и его промежуточные продукты (в данном случае те детали, которые надо последовательно изготовить, чтобы собрать стол). Следовательно, воображение ориентирует человека в процессе деятельности — создает психическую модель конечного или промежуточных продуктов труда, что и способствует их предметному воплощению. Воображение тесно связано с мышлением. Подобно мышлению, оно позволяет предвидеть будущее.

Широко распространено представление о том, что у детей воображение более развито, чем у взрослых. Это объясняется лишь тем, что воображение начинает развиваться раньше отвлеченного мышления и его удельный вес в детстве больше, чем в дальнейшем. Но при всем этом воображение у ребенка слабее, чем у взрослого. Видимое богатство детской фантазии является в действительности по большей части скорее проявлением слабости его критической мысли, чем силы его воображения. Собственно творческие и даже комбинаторные моменты в нем сначала не столь значительны. Они развиваются в процессе общего умственного развития ребенка.

Дошкольное детство, первые годы обучения в школе, когда ведущей деятельностью ребенка является игра, характеризуется бурным

развитием процессов воображения. Необходимым элементом игры является воображаемая ситуация, вводимая при помощи слов «как будто». Образ фантазии здесь выступает как программа игровой деятельности — воображая себя космонавтом, малыш выбирает соответственное поведение и поведение играющих с ним сверстников. В дошкольном возрасте фантазия выступает как одно из важнейших условий усвоения общественного опыта. Правильные, адекватные представления об окружающем утверждаются в сознании ребенка, будучи пропущены сквозь призму воображения. О том, что фантастический образ является для ребенка средством познания и усвоения общественного опыта, свидетельствуют многочисленные психологические данные.

В процессе обучения, по мнению С. Л. Рубинштейна, воображение выполняет двоякую функцию. Оно является, во-первых, существенной предпосылкой для усвоения знаний, требующих умения представить себе конкретную ситуацию, которую ребенок не может воспринять непосредственно. И, во-вторых, воображение является существенной предпосылкой эстетического воспитания. Существенной предпосылкой развития здорового, плодотворного воображения является расширение и обогащение опыта учащегося.

Учителя часто опираются на возможности воображения школьников, когда необходимо построить чувственный или рациональный (понятийный) образ на основе изучаемого материала, преобразовать имеющийся образ, перейти от одной системы отсчета к другой. Это происходит на уроках практически по всем дисциплинам, но прежде всего — на уроках геометрии, черчения, рисования, литературы, истории.

Воображение, имеющее в своей основе создание образов, соответствующих описанию, называют **воссоздающим.** При чтении как учебной, так и художественной литературы, при изучении географических карт и исторических описаний постоянно оказывается необходимо воссоздавать при помощи воображения то, что отображено в этих книгах, картах и рассказах.

Многие школьники имеют манеру пропускать или бегло просматривать в книгах описание природы, характеристику интерьера или городского пейзажа, словесный портрет персонажа. В результате они не дают пищу воссоздающему воображению и крайне обедняют художественное восприятие и эмоциональное развитие своей личности — фантазия не успевает развернуть перед ними яркие и красочные картины. Своеобразной школой воссоздающего воображения

служит изучение географических карт. Привычка странствовать по карте и представлять в своем воображении различные места помогает правильно увидеть их в действительности. Пространственное воображение, необходимое при изучении стереометрии, развивается при внимательном рассматривании чертежей и натуральных объемных тел в различных ракурсах.

Творческое воображение, в отличие от воссоздающего, предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Возникшее в труде творческое воображение остается неотъемлемой стороной технического, художественного и любого иного творчества, принимая форму активного и целеустремленного оперирования наглядными представлениями в поисках путей удовлетворения потребностей.

Ценность человеческой личности во многом зависит от того, какие виды воображения преобладают в ее структуре. Если у подростка и юноши творческое воображение, реализуемое в конкретной деятельности, преобладает над пассивной, пустой мечтательностью, то это свидетельствует о высоком уровне развития личности.

Следовательно, **развитие воображения,** поощрение склонности учащихся к фантазированию является важным направлением в деятельности педагога, особенно на начальных этапах обучения. Любовь детей к сказкам демонстрирует ведущую роль воображения в дошкольном и младшем школьном возрасте. Но даже в подростковом возрасте дети часто неполно дифференцируют воображаемые и реальные ситуации. В таких случаях упреки в адрес учащегося в злонамеренной лжи могут создать весьма неблагоприятный фон для педагогического общения в дальнейшем.

С точки зрения развития воображения чрезвычайно важно ни в коем случае не подавлять интуицию ученика. Часто встречаются педагогические ситуации, когда учащийся, высказывающий догадку или предположение, получает порицание от преподавателя за то, что не может логически обосновать их.

Необходимо шире применять такие методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное (или с помощью учителя) открытие нового знания, усиливают веру учащегося в свою способность к таким открытиям.

В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т. п.). Отрицательные эмоции подавляют проявления воображения.

Вопросы для самопроверки

1. В чем заключается индивидуальный подход к учащемуся на уроке?
2. Какими психологическими средствами можно повысить педагогическую эффективность урока?
3. Каковы педагогические цели управления когнитивными процессами на уроке?
4. Назовите приемы рационального запоминания.
5. Какие школьные предметы создают наибольший потенциал для развития воображения?
6. Почему в ходе обучения необходимо формировать теоретическое мышление?

Глава 10

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ, ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЬЮТЕРОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

10.1. История развития технических средств обучения

Передача знаний, опыта — основа существования и поступательного развития человеческого общества. Поэтому с первых шагов развития возникла целенаправленная передача общественного опыта от поколения к поколению посредством обучения и воспитания. Они осуществляются в игровом подражании действиям и поступкам взрослых, практическом овладении орудием труда под руководством мастера, в речевом общении, несущем инструктивные указания, выражающем эмоциональные отношения и передающем знания. Устная речь, действие с реальным предметом, демонстрация движений — все это **естественные средства обучения.**

Первое техническое опосредование обучения — **письменная речь** — знания, воспринимаемые в визуально представленном знаке. Использование письменной речи позволило ученику фиксировать ход своих мыслей, промежуточные, побочные и конечные результаты в рассуждении и упражнении. Письменная речь, рукописная книга стала хранителем информации наряду с памятью учителя. Техника рукописного размножения книги охватывает более чем тысячелетний период истории. Однако лишь книгопечатание создало условия, при которых письменная речь оказала значительное влияние на процесс обучения.

Позднее (в XVI-XVII вв.) начинает вырабатываться **принцип наглядности обучения,** наиболее ярко сформулированный в дидактике Я. А. Коменского. Суть этого принципа в том, что слово должно вызывать в сознании ученика адекватный образ.

Наглядность не есть какое-то свойство или качество реальных объектов, предметов или явлений. Наглядность есть свойство, особенность психических образов этих объектов. И когда говорят о нагляд-

ности тех или иных предметов, на самом деле имеют в виду наглядность образов этих предметов. Наглядность есть показатель простоты и понятности для данного человека того психического образа, который он создает в процессе восприятия, памяти, мышления и воображения. Поэтому не наглядным может быть образ реального предмета или явления, и, наоборот, вполне наглядным может быть образ предмета или явления, не существующего реально, а созданного нашим воображением. Наглядность или ненаглядность образа, возникающего у человека, зависит главным образом от особенностей этого образа, от уровня развития его познавательных способностей, интересов и склонностей, наконец, от потребности и желания увидеть, услышать, ощутить данный объект, понять его, создать у себя яркий, понятный образ этого объекта.

Таблица 10.1

Основные этапы развития ТСО

Содержание этапа	Используемые средства	Психологические особенности использования
Использование естественных средств обучения	Игровое подражание, практическое овладение орудиями труда, вербальное и невербальное общение, демонстрация движений	Опосредование знаний, умений и навыков только действием и речью
Использование письменной речи и книгопечатания	Чтение и конспектирование письменных источников знания	Опыт, усваиваемый учащимися, опосредован визуально представленным знаком
Использование средств наглядности	Наглядный материал (учебные картины, схемы и знаковые модели) служат внешней опорой для внутренних, психологических действий, совершаемых учащимся в процессе обучения	Использование психологического свойства предметов или объектов вызывать яркий и понятный образ у учащегося
Использование средств статической проекции и аудиозаписи	Фотографии, аудиозаписи, кинофрагменты сохраняют и доносят до учащегося учебную информацию	Учитель может подтвердить данными средствами свою мысль, высказанную в устной или письменной речи

Содержание этапа	Используемые средства	Психологические особенности использования
Использование аудиовизуальных средств изложения знаний	Обучение прибегает к возможностям звукового кино и телевидения	Учитель передает техническому средству на время свою информационную функцию
Использование компьютеров и компьютерных обучающих программ	Интеграция всех предшествующих типов ТСО сочетается с возможностями *диалогового режима работы* с компьютером, доступность информации в глобальном масштабе	Учитель передает этим средствам обучения наряду с информационной функ*ции обобщения, контроля* и упражнения

Наглядный материал служит как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых ребенком под руководством учителя в процессе овладения знаниями. Введение в обучение наглядного материала должно учитывать по крайней мере два следующих психологических момента:

- какую конкретную роль наглядный материал должен выполнять в усвоении;
- в каком отношении находится предметное содержание данного наглядного материала к предмету, подлежащему осознанию и усвоению.

Обогащая опыт учащихся, помогая им в анализе изучаемой проблемы, средства наглядности облегчают и труд учителя. Но избыток наглядности и особенно построение ее без учета механизмов ее восприятия детьми может не облегчить, а затруднить учебный процесс. Учителю следует учитывать возможность осознания школьниками не заложенных в учебном пособии соотношений между объектами и явлениями, а непосредственно изображенной в нем предметной реальности. В связи с этим удобными (более однозначно воспринимаемыми) являются абстрактные схемы и знаковые модели. Как известно, они лучше усваиваются и приносят наибольший развивающий эффект при самостоятельном построении учащимися.

Учебная картина — средство наглядности — важное техническое опосредование процесса обучения. Изображение предметов или явлений, сделанное в целях обучения, получило название дидактической картины. Рассказывая, преподаватель показывает, и эта связь

слова с образом выступает как один из основополагающих механизмов мышления. Не следует путать дидактическую картинку с картиной как произведением искусства. Последняя представляет собой объект эстетического потребления и не является средством обучения. Дидактическая картина — это носитель учебной информации, она интересна лишь как средство обучения.

Принципиально новое направление в техническом опосредовании обучения связано с появлением **фотографии, кино, грамзаписи, телевидения, радио.** Фиксация событий, процессов, образов, людей на киноленту, видеопленку, грампластинку, магнитофонную ленту — это принципиально новые способы хранения общественно и лично-значимой информации. Очень важным для этих ТСО являются возможности тиражирования и многократного воспроизведения событий и явлений.

10.2. Влияние распространения средств массовой коммуникации на развитие личности

До массового распространения телевидения окружающая среда была зачастую единственным источником представлений ребенка. Кое-что к образам добавлялось из чтения, но до овладения чтением ребенок был в полной зависимости от взрослого. Телевидение расширило воспринимаемый ребенком мир, выведя его далеко за пределы непосредственного окружения.

К моменту поступления в школу ребята многое знают о человеке и природе из фильмов, учебных телепередач. Так протекает латентное (скрытое) научение. Латентное научение является одним из необходимых условий акселерации умственного развития. Особенностью латентного научения является то, что ребенок сначала приобретает знания, а лишь потом их осознает.

Обычно выделяют две группы технических средств обучения.

1. **Статическая проекция** (диафильмы, слайды, транспаранты кодоскопа, фрагменты кинофильма) и **звукозапись** (магнитная запись, грамзапись). Данная группа ТСО является средством наглядности в руках учителя. Специфика позиции учителя заключается в том, что учитель может подтвердить ими свою устную мысль. Он сам планирует, как и когда их использовать.
2. **Аудиовизуальные средства изложения знаний** (телепередача, видеофильм, кинофильм, компьютерные программы). Здесь налицо новая позиция учителя: в определенный момент урока учитель

уступает свою информационную функцию техническому средству. При включении в обучение компьютеров учитель передает этому средству функции обобщения, контроля и упражнения.

Предъявление учебного материала при использовании экранных ТСО создает ряд преимуществ по сравнению с непосредственным общением учителя и ученика в классе. В киносъемке объект может быть показан общим, средним, крупным планом, может быть выделена деталь, а также сверхкрупный план. Объект на экране может быть рассмотрен с различных сторон — с выделением и подчеркиванием главного в нем на уровне восприятия. Одновременно или сразу же за демонстрацией объекта на его изображение может быть наложен схематический рисунок, мультипликация, раскрывающие особенности невидимых процессов, взаимодействия объектов или их частей.

С помощью киносъемки перестраивается восприятие времени, поэтому «экранное» время отлично от реального. Используя это, можно демонстрировать длительные процессы, показывая начало (исходное) и конец (результат), опуская промежуточные этапы. Использование ускоренной и замедленной киносъемки (частота смены кадров больше (меньше) двадцати четырех в секунду) позволяет показать то, что недоступно глазу человека (как распускается цветок, осуществляется движение глаз человека, техника движений при беге, прыжках).

Благодаря кино и телевидению человечество научилось по-новому видеть мир: видеть мир в разных планах; видеть детали, которые раньше люди не замечали. Запись поведения и речи ученика на видеоаппаратуру и магнитофон позволяет учителю и ученику анализировать речь школьника, ее выразительность, логичность, правильность произношения, например на уроках русского и иностранных языков. Используя вторую группу ТСО, мы оперируем пространством и временем.

Аудиовизуальный способ предъявления и восприятия учебной информации, как показала практика, наиболее предпочтителен. Но в XX веке появились средства обучения, интегрирующие в себе возможности письменной речи, дидактических картин, статической проекции и звукозаписи, аудиовизуальных средств с возможностями средств массовой коммуникации и способные функционировать в диалоговом режиме. Этими техническими средствами являются компьютеры и компьютерные программы. Внедрение компьютерных технологий в учебный процесс, а также внедрение в учебный процесс разнообразной компьютерной техники, локальных компь-

ютерных сетей, в том числе с выходом в Интернет, значительно ослабило интерес к ТСО других видов.

10.3. Психологические проблемы использования компьютеров в учебном процессе

Современная цивилизация ставит человека, не владеющего ЭВМ, в невыгодное положение. Компьютеризация образования включает два направления:

1) изучение курса «Основы информатики и вычислительной техники» (направлен на формирование у школьников алгоритмической культуры, умение составлять программы, обучение пользованию программами);
2) использование компьютера для повышения эффективности учебного процесса.

Мы в основном будем рассматривать второе направление. Сопоставим содержание педагогической деятельности и возможное использование компьютера.

1. **На этапе разработки целей обучения,** содержания занятий и темы занятия (а это творческая работа) компьютер может выполнять только вспомогательные функции, например хранение информации.
2. **На этапе установления знаний и умений учащихся** (исходных, предшествующих новым) компьютер используется для тестов на проверку знаний и умений, задает диагностическую программу обработки полученных результатов (ответов учащихся), по результатам обработки разделяет учащихся на несколько групп (по уровню знаний и умений). Эта информация может стать основой дифференциации в обучении.
3. **На этапе подбора учебных заданий** (упражнений, задач), разных по уровню сложности, разной направленности, эти задания могут быть взяты из базы данных ЭВМ (естественно, что такую базу желательно иметь заранее).
4. **На этапе обеспечения мотивации** — формирование ориентации на учебную деятельность, ее выполнение — у ЭВМ больше возможностей, а ее использование вызывает оживление, интерес, переживания новизны.
5. **На этапе формирования ориентировочной основы действия** — здесь ЭВМ мало применимы.

6. **На этапе отработки умений и навыков** ЭВМ хорошо использовать для индивидуального режима отработки, так как можно возвращаться, повторять часть программы, программа может указать ошибки.
7. **На этапе осуществления контроля за усвоением знаний, умений и навыков** (по ходу урока и в конце его) — ЭВМ дает возможность осуществлять контроль за усвоением материала на этом этапе (с помощью упражнений и отработок), дает информацию погруппам, категориям.

Компьютерные обучающие программы — это такое средство обучения, которое является носителем предметного содержания и которое направлено на организацию деятельности учителя и учащихся; оно может быть реализовано только при помощи ЭВМ. Типы учебных компьютерных программ представлены в табл. 10.2.

Таблица 10.2

Основные типы компьютерных обучающих программ

Типы программ	Назначение	Психолого-педагогические особенности использования
Репетиторские	Организуют усвоение учебного материала через отработку умений, возможно получение справок и указания на допущенные ошибки	Позволяют многократно осуществлять необходимые действия, отрабатывать практические умения и прилагать знания к той или иной ситуации
Моделирующие	Овладение знаниями, умениями и навыками осуществляется за счет активного «включения» учащихся в те процессы, которые нельзя наблюдать непосредственно в повседневной жизни	Учащийся может многократно наблюдать функционирование того или иного процесса, изменять значения переменных и наблюдать результаты
Демонстрационные	Позволяют наблюдать явления в статике, в динамике; использование графиков, рисунков, анимации	Реализуют принцип наглядности в обучении
Контролирующие	Определение уровня знаний и умений учащихся	Целесообразно применение на этапе контроля и подведения итогов овладения тем или иным тематическим разделом

Окончание табл. 10.2

Типы программ	Назначение	Психолого-педагогические особенности использования
Справочно-информационные	Получение новых сведений о тех или иных объектах, уточнение представлений, быстрый поиск и получение необходимой информации	Желательно использование этих программ при изучении нового материала, при самостоятельной работе над проектом
Комбинированные	Объединяют два-три других типа программ	Учащийся, получив новые сведения по проблеме и отработав их, может осуществить самопроверку

Но несмотря на широкие возможности компьютерных обучающих программ, учитель все-таки остается главной фигурой урока. Вопрос о замене компьютером (или фильмом) учителя не ставится. Учитель лишь на время передает часть функций техническим средствам обучения. Важным воспитательным аспектом использования ТСО является воспитание социальной ответственности. Люди склонны списывать свои ошибки и недостатки на компьютерные системы. Несомненно, в плане доступности информации, ее увлекательности компьютерные технологии обучения имеют ряд привлекательных моментов.

- Доступность, наглядность содержания, при котором нет нужды долго о чем-то думать и что-то осмысливать.
- Повышение информационной обеспеченности участников образовательного процесса. С использованием информационно-компьютерных технологий расширяется возможность и для преподавателей, и для учащихся осуществлять оперативный доступ к различной информации, осуществлять ее накопление, тиражирование.
- Сильные эмоции, переживаемые учащимся. Необычная ситуация держит пользователя в постоянном напряжении.
- Облегченность осуществления диалогового режима взаимодействия с компьютером (или с компьютерами в сети).
- Компьютер дает возможность повысить самостоятельность обучения, в первую очередь при выполнении домашних заданиям с компонентами проверки правильности их выполнения.
- Повышаются возможности индивидуализации обучения за счет подбора темпа предъявления заданий, последовательности освоения знаний по отношению к конкретному учащемуся.

- Компьютер выступает как средство повышения объективности оценки знаний. В отличие от преподавателя компьютер оценивает лишь знания и умения учащегося в конкретной предметной области, а не его послушность, привлекательность или какие-то иные качества.
- Компьютерные технологии создают новые возможности в дистанционном образовании. Раньше оно обеспечивалось рассылкой учебников и заданий, а потом проверкой последних. Сейчас оно может осуществляться в реальном масштабе времени, что обеспечивает активное участие в обучении людей, доступ которых к образованию ограничен (например, инвалидов).

Вместе с тем компьютеры не являются панацеей для учебной деятельности. **К проблемам, которые порождает использование компьютеров, относят:**

- сужение поля творческой активности учащегося (жестко задана последовательность действий, задан результат, т. е. алгоритм);
- умственная деятельность человека не должна копировать машину (из-за излишней алгоритмизации деятельности);
- блокируется образное мышление (отправной пункт творчества);
- излишняя индивидуализация обучения;
- формирование у учащихся малообоснованной уверенности в беспредельных возможностях компьютера, граничащей с отказом от самостоятельных усилий;
- нежелательное использование доступной информации (например, ученик вместо самостоятельного написания реферата находит готовую работу в Интернете или на компакт-диске);
- компьютер может быть использован не только в учебных целях, его использование может привести к компьютерной зависимости (зависимость от компьютерных игр и интернет-зависимость);
- гигиенические ограничения (ребенку за монитором рекомендуется непрерывно заниматься не более 15-20 минут из-за вредоносного воздействия магнитных полей, утомления зрения и т. п.);
- затраты дополнительного времени и труда педагога, поскольку использование компьютеров требует высокой квалификации.

Итак, ТСО и ЭВМ выполняют разнообразные функции в учебном процессе, но главным его элементом остается творчество учителя. С помощью ТСО наиболее целесообразно решать следующие задачи:

- повышение эффективности процесса обучения;
- расширение возможности проникновения в различные области научного знания;
- получение информации об изучаемом явлении, процессе, объекте;
- ускорение передачи научной информации;
- оказание помощи преподавателю в интенсификации процесса обучения за счет сокращения времени на раскрытие, изложение сложных явлений, построение графиков, схем;
- повышение наглядности, обеспечение лучшего, более глубокого усвоения предмета, развитие познавательной активности обучаемых.

Применение технических средств обучения улучшает дидактические условия процесса учения, расширяет дидактический инструментарий, с помощью которого преподаватель управляет процессом обучения, усиливает информативность процесса обучения. Одна из главных предпосылок успешности применения ТСО — соответствующие условия организации учебного процесса, навыки и умения обучающих.

Рис. 10.1. Психолого-педагогические проблемы, порождаемые использованием компьютеров в обучении

Вопросы для самопроверки

1. Перечислите технические средства опосредования обучения в порядке их появления.
2. Каковы психологические особенности латентного научения?
3. На каких стадиях учебного процесса компьютеры могут быть применены наилучшим образом?
4. Какие педагогические проблемы порождает использование компьютеров в обучении? Можно ли предупредить их появление?
5. В чем заключается феномен экранного пространства и экранного времени?
6. Возможно ли использование ресурсов сети Интернет для обучения? Какие учебные задачи лучше всего решать таким образом?
7. Может ли компьютер заменить учителя в процессе обучения?

Глава 11

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ НА РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

11.1. Организация обучения детей в младшем школьном возрасте

При поступлении в школу у ребенка происходит перестройка отношений с окружающим миром, социумом. Отношение взрослых и сверстников к ребенку в значительной мере определяется тем фактом, что он начинает учиться в школе. Ребенок впервые начинает выполнять социально значимую деятельность (учебную деятельность), от хода и результатов которой зависят его отношения с окружающими (взрослыми и сверстниками), у него появляются новые права и обязанности. Школьный учитель для младшего школьника олицетворяет общество, и взаимоотношения с ним являются взаимоотношениями ребенка с обществом, с серьезным миром взрослых.

Учебная деятельность становится ведущей в младшем школьном возрасте, она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в психическом развитии младших школьников. Переход к систематическому обучению создает условия для развития новых познавательных потребностей детей, активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями. В совместной деятельности учителя и учащихся постепенно формируются познавательные интересы, учебные умения, развивается способность произвольно управлять своими психическими процессами.

Основные психологические новообразования в младшем школьном возрасте: осознанность и произвольная регуляция процессов познавательной деятельности, поведения; изменения в области самосознания. Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладева-

ет своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением. Впрочем, произвольность мышления остается низкой, преобладает наглядно-образное мышление.

Формирование учебной деятельности младшего школьника 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. Учебная деятельность, являясь сложной и по содержанию, и по структуре, формируется 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. Вне зависимости от того, сколько усилий и времени тратится на обеспечение готовности детей к обучению в школе еще в дошкольном возрасте, в начальный период обучения с определенными трудностями сталкиваются практически все дети. У них еще не сформированы познавательные мотивы, адекватные учебной деятельности, которую они осуществляют. Поэтому психологи говорят о переходном периоде от дошкольного детства к младшему школьному возрасту, который называют периодом адаптации ребенка к школе. Задача учителей и родителей состоит в том, чтобы максимально облегчить его для ребенка, умело и эффективно помочь ему преодолеть возникшие трудности. Психолого-педагогический анализ показывает, что у первоклассников чаще всего встречается два вида трудностей: связанные с выполнением требований режима и связанные с налаживанием взаимоотношений с взрослыми. Распространенным явлением отрицательного характера является также пресыщение занятиями. Внешне оно проявляется в снижении интереса к школе и учебным предметам.

Этого явления можно избежать, если включить в действие дополнительные стимулы учебной деятельности: моральные и материальные (первые в этом возрасте более действенны в силу социальной мотивации учебной деятельности). К числу моральных стимулов относят, например, похвалу, одобрение, приведение ребенка в пример другим детям. Что же касается материальных поощрений за успехи, то они, как показывает практика, педагогически и психологически

Рис. 11.1. Психолого-педагогические проблемы адаптации младших школьников к процессу обучения в школе

малорезультативны и действуют ситуативно. Их можно применять, сочетая их с моральными стимулами, но не стоит злоупотреблять ими (рис. 11.1).

Для полноценного формирования учебной деятельности требуется овладение всеми ее компонентами (мотивы учения, учебные задачи, учебные действия, контроль, оценка) в равной мере. Их недостаточное освоение может служить источником школьных трудностей, поэтому необходимо анализировать уровень сформированности разных компонентов учебной деятельности.

Особенно важно **формирование мотивации учения.** Казалось бы, с этим нет особенных трудностей — маленькие школьники в огромном своем большинстве любят учиться. Учение привлекает их как серьезное занятие, поэтому их привлекают уроки, на которых учат, а к урокам, напоминающим деятельность дошкольника, они относятся гораздо холоднее. Очевидно, что такая мотивация учения носит социальный характер, она направлена на процесс учения, а не на его результат. Но задача педагога и родителей состоит в том, чтобы на основе имеющихся широких социальных мотивов учения сформировать познавательную мотивацию. Это в особенности необходимо потому, что социальные мотивы исчерпываются к концу обучения в начальной школе (а у некоторых детей — уже к концу первого года обучения), и тогда родители жалуются: «Мой ребенок не любит учиться».

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях разви-

тия ребенка на данном возрастном этапе. Младший школьный возраст является сензитивным для:

- формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Первоначально процесс обучения в младших классах школы строится на основе знакомства детей с главными компонентами учебной деятельности: учебными ситуациями, учебными действиями, контролем и оценкой. В учебных ситуациях дети осваивают общие способы решения некоторого класса задач, причем воспроизведение этих способов выступает как основная цель учебной работы. Работа по освоению общих образцов действий должна предшествовать практике их применения при решении конкретных задач.

Каждый из основных видов деятельности (учение, игра и труд) выполняет специфические функции в развитии ребенка. Учение способствует приобретению знаний, умений и навыков. Игра совершенствует предметную деятельность. Труд улучшает моторику рук, укрепляет практическое, пространственное и образное мышление. Именно труд играет важную позитивную роль в интеллектуальном развитии младших школьников. Труд совершенствует практический интеллект, необходимый для разных видов будущей профессиональной деятельности. Он должен быть разнообразным и интересным для детей.

Общение присутствует во всех видах деятельности. Оно обеспечивает обмен информацией, совершенствует коммуникативную структуру интеллекта, учит правильно воспринимать, понимать и оценивать людей, их деятельность, логику и приемы мышления, формирует и развивает умения и навыки делового взаимодействия с людьми. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип общения и отношений с окружающими людьми. Безус-

ловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества, общественного мнения сверстников.

В этот период качественно изменяется **способность к произвольной регуляции поведения.** Происходящая в этом возрасте «утрата детской непосредственности», проявляющаяся в кризисе семи лет (Л. С. Выготский), характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы личности, что позволяет ребенку действовать не непосредственно, а руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения. Формирование произвольности, центрального психологического новообразования младшего школьного возраста, не происходит само собой.

В учебной деятельности, по мнению Л. И. Божович, учитель должен помочь ребенку научиться управлять движениями, преодолеть импульсивность, неусидчивость, и запреты мало помогут в этом. Нужно не запрещать и подавлять, а организовать движения детей и научить детей организовывать себя. С формированием произвольности тесно связано умение преодолевать трудности в обучении. Мощным психологическим средством преодоления трудностей в этом возрасте является умение ставить цели, достигать их и контролировать себя. Цель должна быть трудной, но посильной и вовремя поставленной. Формирование произвольности тесно связано с умственным развитием.

Помимо обучения и общения важным источником умственного развития, особенно в 3-4-х классах школы, становятся различные виды искусства и средства массовой коммуникации (печать, телевидение, радио). Они расширяют и углубляют кругозор ребенка, улучшают его знания, повышают уровень эрудиции и общей культуры.

Знакомство с изобразительным искусством углубляет интеллектуально-эмоциональное восприятие мира. Важность театра для развития детей состоит, в частности, в том, что он учит их воспринимать и оценивать людей в разных реальных жизненных ситуациях. Дети, много читающие, обнаруживают большую понятливость, более высокий уровень развития интеллекта. Специфической особенностью детей младшего возраста является то, что в этом возрасте обычно об-наруживаются первые признаки отставания детей в учении, причем в эти годы отставание может быть успешно ликвидировано.

Основные причины отставания в учении в младшем школьном возрасте связаны обычно с обучаемостью и умственным развитием

ребенка. Часто причиной низкой обучаемости младших школьников является их слабая память, плохое запоминание материала. Устранить их можно за счет формирования у младших школьников способов эффективного осмысленного запоминания.

11.2. Психологические основы учебной деятельности подростка

Подростковый возраст — остро протекающий переход от детства к взрослости, в котором тесно переплетены противоречивые тенденции. Психологи называют его переходным и кризисным, характеризуя социальную ситуацию развития личности в этом возрасте формулой «уже не ребенок, но еще не взрослый». С одной стороны, для этого сложного периода развития типичны негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и множеством положительных сторон, характеризующих психическое развитие: возрастает самостоятельность ребенка, более разнообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера его деятельности. Подростковый возраст характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как члену общества.

Важнейшей особенностью подростков является постепенный отход их от прямого воспроизведения оценок взрослых и сверстников к самооценке, все большая опора на внутренние критерии оценивания себя и других. Представления, на основании которых у подростков вырабатываются критерии самооценки (духовные критерии, по выражению Л. И. Божович), приобретаются в ходе особой деятельности — самопознания. Основной формой самопознания подростка является социальное сравнение себя с другими людьми: взрослыми, сверстниками. Ч. Кули писал даже о «зеркальном Я», которое проявляется в отношениях с непосредственным кругом общения и способствует формированию личности подростка. Итак, поведение подростка регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми. Но самооценка младших подростков противоречива, недостаточно целостна, поэтому и в их поведении может возникнуть много немотивированных поступков.

Первостепенное значение в этом возрасте приобретает **общение со сверстниками.** Общаясь с друзьями, младшие подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других, опираясь на заповеди «кодекса товарищества». Внешние проявления коммуникативного поведения младших подростков весьма противоречивы. С одной стороны, стремление во что бы то ни стало быть такими же, как все, с другой — желание выделиться, отличиться любой ценой; с одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой — бравирование собственными недостатками. Страстное желание иметь верного близкого друга сосуществует у младших подростков с лихорадочной сменой приятелей, способностью моментально очаровываться и столь же быстро разочаровываться в бывших «друзьях на всю жизнь». Именно в общении проявляется амбивалентность подростка, о чем в начале XX века писал американский психолог С. Холл.

Даже школьные отметки они преломляют через призму общения со сверстниками. Главная ценность отметки подростков в том, что она дает возможность занять в классе более высокое положение. Если такое же положение можно занять за счет проявления других качеств, значимость отметки падает. Через призму общественного мнения класса ребята воспринимают и своих учителей. Поэтому нередко младшие подростки конфликтуют с учителями, нарушают дисциплину и, чувствуя молчаливое одобрение одноклассников, не испытывают при этом неприятных субъективных переживаний.

В подростковом возрасте существенно меняется **характер учебной деятельности.** Во-первых, содержательно: с переходом из младшей школы в среднюю дети начинают изучать основы наук. Во-вторых, меняется форма обучения. В-третьих, появляются новые предметы, и каждый из них преподает свой учитель, что ведет к большей самостоятельности, эмансипации подростка. Таким образом, обучение в средней школе требует от подростка более высокого уровня развития абстрактного мышления и познавательного отношения к учению. Сильной стороной подростка как учащегося является его готовность ко всем видам учения, что делает его взрослым в его собственных глазах.

Еще одна важная особенность заключается в том, что в подростковом возрасте процессы учения, познания и развития личности тесно сплетены. Поэтому учение для подростка — это не просто постижение новых понятий, представлений и сведений, но и овладение новыми способами мышления, формирование нового отношения

к действительности, новой мотивации и новых личностных особенностей. В это время активно формируется абстрактное, теоретическое мышление, опирающееся на понятия, не связанные с конкретными представлениями, развиваются гипотетико-дедуктивные процессы, появляется возможность строить сложные умозаключения, выдвигать гипотезы и проверять их. Именно формирование мышления, приводя к развитию рефлексии — способности делать предметом своей мысли саму мысль, — позволяет подростку размышлять о себе, т. е. делает возможным развитие самосознания.

Наиболее важен в этом отношении период 11-12 лет — время перехода от мышления, основанного на оперировании конкретными представлениями, к мышлению теоретическому, от непосредственной памяти к логической. При этом переход на новый уровень осуществляется через ряд последовательных изменений: для детей 11 лет доминирующим остается конкретный тип мышления, постепенно происходит его перестройка, и лишь примерно с 12 лет школьники начинают осваивать мир теоретического мышления. Сложность периода как раз в том, что в нем совершаются указанные изменения, причем у разных детей они осуществляются в разные сроки и по-разному. Вместе с тем решающее влияние на эти изменения оказывают особенности учебной деятельности школьника, причем не только то, как она организована взрослым, но и то, насколько она сформирована у самого подростка.

Организация учебной деятельности в средних классах должна обеспечить ее направленность на формирование теоретического дискурсивного мышления, мышления, основанного на оперировании не конкретными образами и представлениями, а понятиями. Подросток должен научиться сопоставлять эти понятия, переходить в ходе рассуждения от одного суждения к другому и от понятий переходить к реалиям жизни. Интеллект подростков характеризуется нарастанием индивидуальных различий, связанных с развитием самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач, что позволяет психологам (Ж. Пиаже) рассматривать данный возраст как сензитивный период для развития творческого мышления. Динамический характер развития, то, что теоретическое, рассуждающее мышление в этот период активно формируется, с одной стороны, и социальная незрелость подростка, его ограниченный жизненный опыт — с другой, приводят к тому, что, построив какую-либо теорию, сделав умозаключение, подросток принимает их за реальность, которая может и должна привести к желаемым для него

результатам. Это порождает ряд специфических особенностей, отражающихся как на учебной деятельности подростка, так и на других сторонах его жизни. В нравственном развитии с этим связана способность сопоставлять разные ценности, делать выбор между разными моральными нормами и, как следствие этого, противоречие между некритическим усвоением групповых моральных норм и стремлением обсуждать простые, порой достаточно ценные правила, определенный максимализм требований, перенос оценки отдельного поступка на личность в целом.

Учение остается важной деятельностью для подростка. Подросток в состоянии более длительное время, чем младший школьник, сосредоточиваться на наблюдении за предметами и их свойствами. Он способен запомнить больший по объему материал, поскольку запоминание у него более осмысленное. У подростка растет словарный запас, поэтому он лучше, чем младший школьник, может передать заученный материал своими словами, что является признаком осмысления. У подростка усиленно развивается мышление — он лучше, чем младший школьник, отличает главное от второстепенного, мысленно сравнивает предметы, находит в них признаки сходства и отличия. Он начинает более глубоко овладевать общими, отвлеченными понятиями, такими как «плоскость», «вещество», «масса» и т. п.

По сравнению с младшими школьниками у подростков более отчетливо проявляется **избирательное отношение к учебным предметам,** предпочтение одних предметов другим. При этом учебные интересы тесно и осознанно связываются с мечтами и идеалами. Если, например, подросток мечтает быть конструктором, техником, то это обычно сказывается на его отношении к математике, физике, черчению. При недосмотре педагогов, родителей увлечение одними учебными предметами зачастую происходит за счет отвлечения от других. Интересы подростка могут выходить далеко за рамки учения. Л. И. Божович пишет об особом облике увлеченного подростка. Любознательность подростка очень широка. Он может интересоваться событиями политической жизни страны, достижениями науки и техники, событиями международной жизни. Подросток хочет «знать все», но при недостаточной воспитательной работе широкая любознательность подростка может привести к разбросанности интересов, к поверхностному всезнайству.

Большее, по сравнению с младшими школьниками, богатство жизненных впечатлений способствует дальнейшему развитию воображения подростка. Это позволяет ему лучше представить другие стра-

ны, жизнь людей в прошлом. Итак, учебные возможности подростка во многих отношениях возрастают по сравнению с возможностями младшего школьника. Требования предъявляются к подростку высокие, и если появляются неудачи, за этим следуют упреки в семье и школе, что может отрицательно повлиять на отношение к учению. Причиной снижения успеваемости в средних классах могут быть и отвлекающие увлечения подростка.

11.3. Старшеклассник как учащийся, учебная деятельность старшеклассника

Социальная ситуация развития личности в ранней юности характеризуется значительным своеобразием, обусловленным тем, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Перед ним стоит задача выбора дальнейшего жизненного пути, определения своего места в жизни. Происходит формирование мировоззрения, жизненных планов, мотивов, ценностных ориентации, стремлений, намерений. Это ставит перед юношами и девушками два вопроса: «Кем быть?» и «Каким быть?» Для них эти вопросы тесно связаны между собой. Как правило, самоопределение личности осуществляется через профессиональное самоопределение. Выбор профессии на уровне самоопределения требует осознания требований будущей профессии и своих внутренних ресурсов, умения принимать решения на основе сознательного намерения и высокой степени психического развития. Это действительный акт самоопределения, упорядочивающий мотивационно-потребностную сферу личности. Впрочем, часть девушек и юношей, выбравших профессию, учатся уже не в общеобразовательной школе, а в средних профессиональных учебных заведениях.

Очевидно, что самоопределение личности в ранней юности имеет два плана: первый — деловой выбор профессии; второй — через общие, лишенные конкретности поиски смысла своего существования.

Личностное и профессиональное самоопределение накладывает заметный отпечаток на **отношение к школе и учебе.** Школа для старшеклассников — это учреждение, готовящее к жизни и труду, в учебе они стремятся выйти за пределы школы и взглянуть на нее с позиций будущего. Так, факт выбора профессии существенно влияет на формирование учебных интересов и предпочтений одних учебных предметов другим. Как правило, старшеклассники глубже интересуются и обстоятельнее изучают предметы, непосредственно связан-

ные с будущей профессией. Направленность на будущее существенно определяет отношение учащегося к разным учебным предметам, это отношение становится избирательным. Предпочитаются предметы, мысленно связываемые с будущим делом жизни. Педагог-предметник не должен сетовать на то, что учащийся увлечен, положим, не его предметом, а другим, связанным с его, как тот полагает, трудовым будущим. Важно, чтобы выполнялась учебная программа. Существенной чертой молодежи данного возраста является тенденция усматривать существенные отношения между явлениями и в связи с этим системно строить свой опыт, связное мировоззрение.

Учебная деятельность старшеклассника, как правило, определяется многими мотивами. Мотивы переплетаются, действуют в сложном комплексе и определяют каждый акт поведения и деятельности. Однако, по данным Л. И. Божович, чем старше юноша, тем меньше он называет мотивов учебной деятельности. Побудительные силы поведения и деятельности личности (мотивационная сфера) в старшем школьном возрасте претерпевает качественные изменения. Сдвиги в мотивационной сфере являются центральным психологическим новообразованием возраста. В мотивационной сфере на первое место выходят мотивы, связанные с жизненными планами, намерениями и мировоззрением. Мотивы перестают быть рядоположенными, выстраиваются в иерархическую систему и действуют не на основе психологического механизма непосредственного (импульсивного) побуждения, а на основе осознанных жизненных целей и намерений. Усиливается обобщенность и действенность мотивов. Происходит упорядочивание системы потребностей и стремлений (на основе формирования мировоззрения). Требования к себе становятся более устойчивыми и действенными вследствие установления устойчивой иерархической структуры убеждений, намерений, идеалов.

С учебной деятельностью тесно связано умственное развитие в ранней юности. Мышление становится более критичным и самостоятельным, как правило, старшеклассникам интересно то, что требует самостоятельного обдумывания, поиска законов и принципов. В уровне и качестве развития умственных способностей проявляются все большие индивидуальные различия, что делает актуальным индивидуальный подход в обучении и воспитании. Развитие познавательных психических функций имеет две стороны: количественную (возможность решать более или менее сложные задачи) и качественную (способы решения задач, подходы к их решению). Ж. Пиа-

же указывает, что именно в этом возрасте у человека складывается гипотетико-дедуктивное мышление.

Старшекласснику уже присущи развитые формы теоретического мышления, приемы оперирования отвлеченными понятиями, способность так или иначе ориентироваться в сложных событиях жизни общества. Наблюдаются явления активного и систематического самовоспитания. В ранней юности когнитивные процессы и прежде всего мышление приобретают целостный, завершенный характер. Интеллектуальное развитие в этом возрасте можно ускорить по трем направлениям: понятийный строй мышления, речевой интеллект и внутренний план действий. Развитию мышления в старших классах способствуют занятия риторикой. Ускоренного образования научных понятий можно добиться на занятиях специальными предметами, где соответствующие понятия вводятся и изучаются. Становлению внутреннего плана действий могут помочь специальные упражнения, направленные на то, чтобы одни и те же действия как можно чаще совершались не с реальными, а с воображаемыми предметами, т. е. в уме.

У учащихся старших классов следует развивать **практический интеллект,** в который входят такие качества ума, как предприимчивость, экономность, расчетливость, умение быстро и оперативно решать возникающие задачи.

11.4. Профессионализация трудовых умений и навыков

В подростковом и юношеском возрасте детьми приобретаются знания, умения и навыки, от которых зависит их профессиональная деятельность в будущем. Опыт показывает, что если в этом возрасте не сформировать умение делать что-либо серьезное руками или головой, то вряд ли можно рассчитывать на выработку у детей хороших профессиональных умений.

Развитие любых профессиональных умений и навыков зависит от общего уровня сформированности интеллекта, поэтому в начале жизненного пути важно позаботиться и о нем. Не менее важны и специальные способности, проявляющиеся и формирующиеся в овладении трудовыми навыками и умениями, являющимися базой для конкретных видов профессиональной деятельности. Например, практически все виды инженерного труда в качестве таких элементарных специальных умений и навыков предполагают способность составлять и читать чертежи, работать с техникой и инструментами. Этому нужно специально обучать подростков в школе и дома.

Для стимуляции развития у подростков и юношей соответствующих умений и навыков к ним следует чаще обращаться за помощью в выполнении тех или иных слесарных, столярных, электротехнических и других работ, хвалить за успех, особенно перед сверстниками. Подростковый и ранний юношеский возраст является сензитивным для формирования профессионально ориентированных знаний, умений и навыков. Ни в одном другом возрасте они не развиваются с такой легкостью и быстротой и так надолго не закрепляются в памяти, как в эти школьные годы. Подросткам и юношам для их развития необходима интересная профессиональная деятельность, которую они выполняют совместно как со взрослыми, так и со сверстниками. Они могут и должны стать серьезными помощниками родителей в домашних делах, в деловых, хозяйственных и других заботах. Начиная с 6-7-го классов нагрузка на учащихся должна постепенно нарастать за счет введения в обучение программ, направленных на развитие имеющихся у детей общих и специальных задатков и способностей.

Мы уже упоминали, что ранний юношеский возраст — это время профессионального самоопределения. Очень важно именно в эти годы выявить и развить способности, на основе которых юноша правильно может осуществить выбор профессии. Р. С. Немов выделяет следующие общие положения, лежащие в основе развития способностей в эти годы:

- эффективное использование задатков и способностей, проявившихся у подростков и юношей;
- специальное исследование задатков и способностей детей этих возрастов;
- развитие имеющихся задатков и способностей с помощью специально организованного обучения.

Надо, наконец, заметить, что профессионализация обучения с одновременной его дифференциацией по способностям должна вводиться параллельно и в дополнение к общеобразовательной программе.

Вопросы для самопроверки

1. Какая деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте?
2. Почему необходимо формировать учебную деятельность младшего школьника?

3. Каким образом приоритетный характер общения со сверстниками способен повлиять на учебную деятельность подростка?
4. Каковы существенные изменения учебной деятельности при переходе из младших классов в средние?
5. Какие возможности открывает для педагога избирательное отношение подростка к школьным предметам?
6. Как ситуация личностного и профессионального самоопределения сказывается на мотивации учения старшеклассника?
7. В чем состоят особенности мышления старшеклассника?

ЛИТЕРАТУРА

Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений. М., 1983.
Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М., 1960.
***Андреев** В. И.* Конфликтология. М, 1995.
Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1988.
Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М, 1997.
Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1982.
Бодалев А. А. Психология о личности. М., 1988.
Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! Новосибирск, 1989.
Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989.
Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1981.
Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах. М., 1981.
Выготский Л. С. Развитие высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М, 1983.
Габай Т. В. Педагогическая психология. М., 2003.
Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.
Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. М., 1998.
Григорович Л. А. Педагогическая психология. М., 2003.
Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. М,, 1991.
Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. М., 1995.
Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. М., 1988.
Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. М, 1982.
Зимняя И. Л. Педагогическая психология. М., 2000.
Ильясов И. И. Структура процесса учения. М., 1986.
Казанская В. Г. Педагогическая психология: Краткий курс. СПб., 2004.
Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
Карта-схема психолого-педагогической характеристики личности школьника как организатора / Под ред. Л. И. Уманского. Курск, 1971.
Климов Е. А. Психология: воспитание, обучение. М., 2000.
Кон И. С. Психология старшеклассника. М., 1982.
Крикунов А. С, Чернышев А. С, Луньков А. И. Социально-психологические основы работы классного руководителя. М., 1989.
Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.
Логвинов И. Н., *Сарычев С. В., Силаков А. С.* Педагогическая психология в схемах и комментариях. СПб, 2005.
Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М., 1991.
Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., -1984.

Лутошкин А. Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. М, 1981.
Макаренко А. С. О воспитании. М., 1988.
Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993.
Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов Б. А. Формирование мотивации учения. М., 1990.
Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
Немое Р. С. Психология: В 3 кн. Кн. 2: Психология образования. М., 1995.
Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996.
Ольшанский Д. В. Новая педагогическая психология. М., 2002.
Охитина Л. Т. Психологические основы урока. В помощь учителю. М., 1977.
Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
Петровский А. В. Общая психология. М., 1976.
Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С. В. Кривцовой. М, 1997.
Польская О. Я. Психологический практикум в школе. М., 1979.
Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.
Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997.
Психологические основы педагогической практики студентов / Под ред. А. С. Чернышева. М., 2000
Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991.
Рогинский В. М. Азбука педагогического труда. М., 1990.
Социально-исторический подход в психологии обучения / Под ред. М. Ко-ула. М, 1989.
Страхов И. В. Психологические основы педагогического такта. Саратов, 1972.
Страхов И. В. Психологический анализ урока. Саратов, 1968.
Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М., 1984.
Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г. Г. Аракелова. М., 1990.
Фелъдштейн Д. И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды. М; Воронеж, 2002.
Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.
Хъелл И., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.
Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. М, 1998.
Чернышев А. С, Дымов Е. И., Сарычев С. В. и др. Организация психологической службы в школе. Галич, 1991.
Чернышев А. С, Сарычев С. В., Корнев А. В. и др. Технологии в изучении психологии. М., 2003.
Чернышев А. С, Логвинов И. Н., Сарычев С. В. и др. Экспресс-диагностика социально-психологических свойств школьного класса: Методические материалы к семинарским занятиям по социальной психологии. Курск, 2000.