А. Н. ФОМИНОВА, Т. Л. ШАБАНОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

2-е издание, переработанное и дополненное

Допущено Учебно-методическим объединением по направлениям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших педагогических учебных заведений

2013

Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ:

Учебное пособие, 2-е изд., перераб., дополн.– 2013.

В пособии рассматриваются история возникновения, развития, современное состояние педагогической психологии, наиболее известные современные зарубежные и отечественные теории обучения и научения, а также актуальные проблемы психологии воспитания и психологические аспекты педагогической деятельности.

Учебное пособие предназначено для студентов общепедагогических и психологических факультетов педагогических высших учебных заведений. Структура книги соответствует государственному образовательному стандарту курса «Педагогическая психология».

Рецензенты:

Вачков И.В., д-р психол. наук, профессор (Московский городской психолого-педагогический университет)

Тарабакина Л.В., д-р психол. наук, профессор (Московский педагогический государственный университет)

© Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ 7

Глава 1. СТАНОВЛЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 9

1.1. Краткий исторический очерк становления педагогической психологии 9

1.2. Предмет, задачи, актуальные проблемы современной педагогической психологии 21

1.3. Методы исследования в педагогической психологии 23

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ 27

ЛИТЕРАТУРА 28

Глава 2. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ 29

2.1.Сущность понятия обучения. Актуальные проблемы современного школьного обучения 29

2.2. Обучение как условие развития. Гипотеза Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития 33

2.3. Развитие идей Л.С. Выготского в современных теориях развивающего обучения 42

2.3.1. Развивающее обучение Л.В. Занкова 42

2.3.2. Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова 45

2.3.3.Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина 55

2.4. Современные направления обучения 62

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ 82

ЛИТЕРАТУРА 86

Глава 3. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 88

3.1. Психологическая сущность и структура учебной деятельности 88

3.2. Вводно-мотивационный компонент учебной деятельности 92

3.3. Операционально – познавательный компонент учебной деятельности (учебные задачи и учебные действия) 101

3.4.Рефлексивно-оценочный компонент учебной деятельности (учебные действия контроля и оценки) 109

3.5. Проблема неуспеваемости учащихся в процессе учебной деятельности 119

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ 126

ЛИТЕРАТУРА 127

Глава 4. НАУЧЕНИЕ И ЕГО ЗАКОНОМЕРНОСТИ 129

4.1. Сущность научения и его виды 129

4.2. Современные зарубежные теории научения 130

4.3. Руководство научением. Роль подкрепления и наказания в научении 146

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ 156

ЛИТЕРАТУРА 157

Глава 5. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ 158

5.1. Многообразие представлений о процессе воспитания 158

5.2. Психологические аспекты воспитания 162

5.2.1. Процесс воспитания и социализация личности ребенка 162

5.2.2. Процесс воспитания и формирование личности ребенка 165

5.2.3. Взаимосвязь воспитания и обучения 168

5.3. Структура воспитательного процесса 169

5.3.1.Цели и содержание воспитания 169

5.3.2. Методы и средства воспитания 172

5.3.3. Особенности организации семейного воспитания 176

5.3.4. Достигнутые результаты в процессе воспитания 180

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ 184

ЛИТЕРАТУРА 185

Глава 6. ПСИХОЛОГИЯ УЧИТЕЛЯ 187

6.1. Предмет и направления исследования психологии учителя 187

6.2. Личность учителя как условие эффективного обучения 190

6.2.1. Педагогическая направленность. Типы педагогических центраций личности учителя по А.Б. Орлову 190

6.2.2. Профессиональное педагогическое самосознание. Я-концепция учителя 196

6.2.3. Педагогические способности 208

6.2.4. Педагогическая компетентность 215

6.3. Педагогическая деятельность 223

6.3.1. Общая характеристика и структура педагогической деятельности 223

6.3.2. Индивидуальный стиль педагогической деятельности 228

6.4. Педагогическое общение 231

6.4.1. Понятие и функции педагогического общения 231

6.4.2 Педагогическая коммуникация 234

6.4.3. Социальная педагогическая перцепция 240

6.4.4. Взаимодействие и влияние в педагогической общении 245

6.4.5. Условия эффективного педагогического общения 250

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ 254

ЛИТЕРАТУРА 257

ПРИЛОЖЕНИЯ 259

Приложение I. Принципы формирования научных понятий (А.В. Усова,1984) 259

Приложение II. Основы психологического анализа урока 261

Приложение III. Выявление дезадаптации ребенка в школе с помощью карты наблюдения Д. Стотта 264

Приложение IV. Школьный тест умственного развития (ШТУР) (К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова, 1990) 274

Приложение V. Коррекционная программа к методике ШТУР 295

Приложение VI. Способы и приемы самовоспитания 303

Приложение VII. Методика оценки работы учителя (МОРУ) (Дж. Хэссард и др., 1987; адаптация Л.М. Митиной и А.М. Раевского, 1990) 308

Приложение VIII. Анализ речевого взаимодействия на уроке, по Н.Фландерсу (1961) 316

Приложение IX. Опросник «Стиль общения педагога» (СТОП), разработанный на кафедре общей психологии Нижегородского государственного педагогического университета Соколовым И.М., 1987 323

Сведения об авторах 333

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемое пособие является вторым изданием учебника «Педагогическая психология», опубликованного в 2003 году, переработанным и дополненным в соответствии с современными требованиями высшего профессионального обучения. Оно предназначено для студентов общих и психологических факультетов педагогических высших учебных заведений и соответствует новому образовательному стандарту курса «Педагогическая психология». Его основная цель – дать представление о современной роли обучения и воспитания в развитии личности, механизмах и условиях становления личности в процессе обучения и воспитания, о многообразии современных методов обучения и воспитания и техниках педагогического взаимодействия.

В соответствии с разделами курса «Педагогическая психология» пособие состоит из шести глав.

Первая глава знакомит студентов с историей возникновения, развития педагогической психологии и её современным состоянием, даётся определение предмета педагогической психологии, описываются задачи и актуальные проблемы, рассматриваются основные методы исследования.

Во второй главе рассматривается обучение как условие развития личности, приводится теория Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития, описываются актуальные проблемы современного школьного обучения, подробно анализируются современные теории развивающего обучения и другие направления.

В третьей главе даётся общая характеристика учебной деятельности, рассматривается её структура, анализируются её основные компоненты: мотивационный, операционально-познавательный и рефлексивно-оценочный. Подробно рассматриваются мотивы учения и их классификация. Особое место отведено анализу роли оценки и отметки в процессе учебной деятельности и описанию условий организации оценочного творчества учителя.

Глава четвертая посвящена основным закономерностям научения. Представлен обзор современных зарубежных и отечественных теорий научения. Анализируются бихевиористские теории научения: классического обуславливания, оперантного

обуславливания, теории социального научения. Описываются экспериментальные исследования и закономерности научения, открытые Б.Ф. Скиннером, Э. Торндайком, А. Бандурой и другими представителями бихевиоризма. Рассматриваются теории когнитивного научения.

Глава пятая посвящена основным психологическим закономерностям процесса воспитания. Воспитание рассматривается как многофакторный процесс. Анализируются детско-родительские отношения, рассматривается влияние особенностей стиля семейного воспитания на становление личности ребёнка. Особое место отведено самовоспитанию как основному условию саморазвития личности.

Шестая глава посвящена психологическим аспектам деятельности и общения учителя. Особое внимание отведено проблеме личности учителя как условию эффективного обучения. Рассматриваются такие важные компоненты структуры личности учителя, как педагогическая направленность, самосознание, способности и компетентность. Анализируются варианты позитивной и негативной Я-концепции учителя и влияние особенностей самовосприятия учителя на эффективность обучения и личностное развитие учеников. Приводится анализ педагогического общения и его особенностей, рассматриваются основные стили педагогического общения и их эффективность. Обращается внимание на условия и техники конструктивного общения и взаимодействия учителя с учениками.

Для более глубокого и полного изучения соответствующих разделов курса в конце каждой главы предлагается список рекомендуемой литературы и перечень вопросов и заданий для самостоятельной работы студентов. В приложении приводится практикум, включающий методики и практические задания по основным темам пособия.

Глава 1. СТАНОВЛЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Краткий исторический очерк становления педагогической психологии

История педагогической психологии насчитывает немногим более чем 250 лет. Предпосылки ее развития возникли в середине XVII в., но только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь становления и развития педагогической психологии может быть представлен тремя большими периодами (этапами). (И.А.Зимняя, 1997).

Первый предпосылочный этап – с середины XVII в. и до конца XIX в. может быть назван ***общедидактическим.*** В этот период возникла педагогическая наука, началом которой послужил знаменитый труд Я.А. Коменского «Великая дидактика», опубликованный в 1657 году.



Ян Амос Коменский (1592-1670) – великий чешский педагог-гуманист XVII века, общественный деятель, основоположник педагогической науки. Считается изобретателем классно-урочной системы, которая до сих пор является основой педагогики.

Научный труд Я.А.Коменского можно рассматривать и как первую предпосылку длительного и противоречивого пути становления педагогической психологии

Значительный вклад в развитие педагогической психологии на этом этапе внесли и другие выдающиеся европейские педагоги-мыслители: Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, И. Гербарт, А. Дистервег и др. Их влияние на развитие педагогической психологии определяется кругом тех проблем, которые они исследовали: связь развития, обучения и воспитания; творческая активность ученика; способности ребёнка и их воспитание; роль личности учителя, организация обучения и многие другие. Однако это были только первые попытки научного осмысления педагогического процесса.

Большую роль в становлении педагогической психологии в предпосылочный период её развития сыграли и исследования русских педагогов-мыслителей. В

знаменитой работе К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт антропологической педагогики» (1868 –1869) была описана целостная концепция развития человека в условиях обучения и воспитания.



Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870) – известный педагог, основоположник научной педагогики в России. Основа его педагогической системы – демократизация народного образования и идея народности воспитания.

По мнению К.Д. Ушинского, воспитание и обучение должно осуществляться в интересах ребенка. В качестве предметов специального анализа и задачи развития в процессе обучения выступают психолого-педагогические проблемы памяти, внимания, мышления, речи учащихся. По К.Д. Ушинскому, развитие речи и мышления ребенка – основное условие формирования его представлений, понятий и личности в целом.



Огромен вклад в разработку основ педагогической психологии **Петра Федоровича Каптерева** (1849–1922) – выдающегося российского психолога и педагога, одного из основателей педагогической психологии в России. В советское время он вёл преподавательскую деятельность в школах и педагогических институтах. В начале XX века был одним из организаторов Всероссийских съездов по педагогической психологии, экспериментальной педагогике и семейному воспитанию. Разрабатывал проблемы развивающего и воспитывающего обучения.

Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением книги П.Ф. Каптерева «Педагогическая психология» (1876, 1877). П.Ф. Каптерев ввёл в научный обиход современное понятие «образования» как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников, проанализировал педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания и многие другие.

Ко всем проблемам дидактики П.Ф. Каптерев подходил с позиций психологии. Он

разделял идею Г.Песталоцци о необходимости «психологизировать педагогику». Существенно, что сам образовательный процесс рассматривается П.Ф. Каптеревым с психологической позиции, о чем непосредственно свидетельствует название второй части «Дидактических очерков. Теории образования» – «Образовательный процесс – его психология», в которой образовательный процесс рассматривается как «выражение внутренней самодеятельности человеческого организма», как развитие способностей и др.

П.Ф. Каптереву принадлежит заслуга фундаментального анализа трудов великих дидактов с позиций психологии. Недостаточная полнота раскрытия психологических аспектов педагогических проблем в работах выдающихся педагогов-мыслителей XVII – XVIII вв. аргументируется П.Ф. Каптеревым в его книге «Дидактические очерки. Теория образования»(1-е изд.1885 г.).

Он отмечает, что дидактика Я.А. Коменского – это «*дидактика метода», в ней «…нет речи о развитии обучением способностей учащихся…дидактике Коменского недостаёт психологии*» (П.Ф. Каптерев, 1982; с.293).

Анализируя вклад Г. Песталоцци, П.Ф. Каптерев отмечает недостатки его педагогического подхода: *«…преувеличение им влияния метода в обучении и некоторая наклонность к механизации школьных приёмов и способов преподавания очевидны. Живая личность учителя как видимый фактор школы ещё не понята. Психологическая сторона образовательного процесса, его основ, частных путей и форм разработана Песталоцци весьма недостаточно»* (П.Ф.Каптерев, 1982; с.316).

Оценивая вклад И. Гербарта в развитие педагогической психологии, П.Ф. Каптерев отмечает, что *«…дидактика И. Гербарта серьёзно ставит вопрос об интересе обучения, неразрывно связывает обучение и воспитание (понятие «воспитывающее обучение» берёт начало из концепции И. Гербарта). К недостаткам дидактики Гербарта нужно отнести её односторонний интеллектуализм и недостаточную разработку некоторых вопросов, например, об интересах учащихся»* (П.Ф. Каптерев , 1982; с.320).

Таким образом, первый предпосылочный этап характеризуется созданием

преимущественно умозрительных, логических построений, основанных на наблюдении, анализе и оценке педагогической действительности. В этот период возникает необходимость интеграции знаний педагогики и психологии для более полного и глубокого анализа и эффективного решения проблем обучения и воспитания.

Второй этап – *с* конца XIX в. до начала 50-х годов XX в. – ***экспериментальный*.** Педагогическая психология начинает оформляться как самостоятельная наука. Этот этап знаменуется появлением первых экспериментальных работ в этой области. Собственно психологические проблемы представлены в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя и др., где исследуются особенности запоминания, развития речи, развития интеллекта, особенность выработки навыков и т.д. Это исследования Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, экспериментальное изучение особенностей научения Дж. Уотсона, Э. Толмена, Т. Халла, Б. Скиннера, развития детской речи Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, Ш. И К. Бюллеров, В. Штерна и др., развития специальных педагогических систем Вальдорфской школы, школы М. Монтессори.

В этот период начинает развиваться тестовая психология, психодиагностика. Одним из первых психологов, разрабатывавших новые методы диагностики индивидуальных различий – тесты стал американский исследователь Д.М. Кеттел.

В Европе образовался ряд психологических лабораторий при школах. Приборы и методики, созданные в лабораториях университетов, использовались для решения учебных и воспитательных задач.

В Англии вопросами экспериментального изучения типологических особенностей школьников занимался известный детский психолог Д. Селли.



Джеймс Селли (1843-1923) — видный английский психолог, основатель направления детской психологии в Англии. Его идеи были очень популярны на рубеже XIX-XX веков во всем просвещенном мире, в том числе и в России. Наибольшее значение имеют его работы по изучению психологии ребенка, его мыслительной деятельности, воображения, эмоций.

В своих основных книгах «Очерки по психологии детства» (1895) и «Педагогическая психология» (1894-1915) Д. Селли сформулировал основные положения детского развития. Эти работы способствовали проникновению психологических идей в учебные заведения, частичному изменению программ обучения и стиля общения педагогов с детьми.

Во Франции психолог А. Бине настойчиво добивается организации экспериментальной детской лаборатории, которая была основана при одной из школ Парижа. В лаборатории изучались физические и душевные способности ребёнка, а также методы преподавания учебных дисциплин.

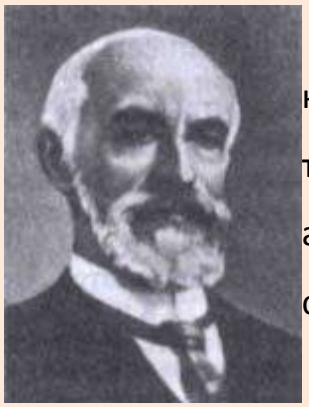


Альфред Бине (1857-1911) – французский психолог, доктор медицины и права Парижского университета, один из основоположников экспериментальной психологии, разработчик первой системы тестов для диагностики умственного развития ребенка. Выступил пионером применения экспериментальных методов к изучению высших психических функций, прежде всего мышления. Основал первую во Франции лабораторию экспериментальной психологии в Сорбонне и первый научный журнал по психологии.

Наибольшую известность получили разработки А. Бине в области создания тестов интеллекта. Хотя термин «тест» получил распространение благодаря Д. Кеттелу, сам метод тестирования начал приобретать популярность благодаря работам А. Бине. В начале XX в. совместно со своим учеником Т. Симоном он провел ряд экспериментов по изучению внимания, памяти, мышления детей. По заказу Министерства просвещения Франции результаты этих экспериментов после соответствующей статистической обработки были преобразованы в задачи для отбора умственно отсталых детей во вспомогательные школы. В 1905 г. была опубликована шкала Бине - Симона, впоследствии многократно модифицированная в разных странах, в том числе и в России, и послужившая прообразом современных методов тестирования интеллекта.

В конце XIX века в европейской и американской детской и педагогической психологии формируется особое направление – *педология*, в котором комплексно на

основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребёнка в целях диагностики его развития.



Основателем педологии признан американский психолог С.Холл, который создал в 1889 г. первую педологическую лабораторию. Сам термин придумал его ученик – О.Крисмент. **Стэнли Холл** (1846 – 1924), американский психолог, один из основоположников педологии, сторонник экспериментальной педагогики.

С целью исследования детской психики С. Холл широко распространял вопросники. Впоследствии метод вопросников был заменен методом тестов. В объяснении психического развития ребенка С. Холл опирался на *биогенетический закон*, на основе которого в детскую и педагогическую психологию вводился принцип *рекапитуляции* (сокращенного повторения ребенком в процессе взросления основных этапов развития человечества). Из применения биогенетического закона к психологии детей следовали глубоко реакционные выводы для педагогической практики, которые и сделал С. Холл, в частности определяющее значение биологических факторов, наследственности в психическом развитии ребенка. Биологизация сознания, игнорирование его социально-исторической детерминации и определяющей роли воспитания снижают научную ценность работ С.Холла.

На Западе педологией также активно занимались Дж.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман и др. Одним из основоположников педологии в Европе был известный психолог и педагог Э.Мейман.



Эрнст Мейман (1862 – 1915) — немецкий педагог и психолог, один из пионеров возрастной психологии в Германии и основатель экспериментальной педагогики. Он организовал психологическую лабораторию при Гамбургском университете, в которой проводил исследования психического развития детей. Им был основан первый специальный журнал, посвященный педологическим проблемам, — «Журнал по педагогической психологии». Ученый считал главной задачей педологии

разработку методологических основ обучения детей. Его трехтомник «Лекции по экспериментальной педагогике» (1907) представлял собой своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой не только собрано все, что накопила за это время наука, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития. В качестве методов он использовал эксперимент, систематическое наблюдение за детьми и анализ детского творчества.

Педологи активно включились в педагогическую практику школы. Они впервые поставили вопрос об одарённых детях и детях с проблемным развитием и их воспитании. Педологи критиковали выравнивающую политику образования, предлагая индивидуализировать учебно-воспитательный процесс.

В России педология получила значительное развитие в 20-х – начале 30-х гг. Основоположником российской педологии был блестящий ученый и организатор А.П. Нечаев.



Александр Петрович Нечаев (1870-1948) – русский психолог, возглавлявший экспериментальное направление в дореволюционной психологии. Собственные психологические исследования А.П. Нечаева связаны с проблемой памяти и индивидуальных различий. Ученый пытался построить педагогику на данных психологии (главным образом на количественных результатах экспериментально-психологических лабораторных исследований). А.П. Нечаев – инициатор проведения Российских съездов по педагогической психологии (1906 и 1909), экспериментальной педагогике (1910, 1919, 1916). Нечаев издавал известные «Книжки педагогической психологии» (кн. I - II, 1906-1910) и «Ежегодник экспериментальной психологии» (1909-1914). Известны его работы: «Современная экспериментальная психология и ее отношение к вопросам школьного обучения», 1908-1912; «Очерк психологии для воспитателей и учителей», 1915; «Память человека и ее воспитание»,1930.

Начало педологического движения связано с открытием в 1904 г. при основанной А.П. Нечаевым лаборатории экспериментальной педагогической психологии

педологических курсов для учителей и родителей, к ведению которых привлекались известные специалисты.

Проблемам педологии были посвящены исследования многих других известных отечественных психологов: Л.С. Выготского, М.Я. Басова, В.М. Бехтерева, П.П. Блонского и др.



Большой вклад в развитие педологии внес **Владимир Михайлович Бехтерев** (1857-1927) — выдающийся русский медик-психиатр, невропатолог, физиолог, психолог, основоположник рефлексологии и патопсихологического направления в России, академик. В 1907 году основал в Санкт-Петербурге психоневрологический институт (в настоящее время носящий его имя) на базе которого была создана сеть научно-клинических и научно-исследовательских институтов, в том числе и первый в России Педологический институт — центр по изучению личности ребенка и основ его воспитания.

В.М. Бехтерев создал уникальную научную школу, которая позволила ему воплотить в жизнь основную системную концепцию, сущность которой состоит в целостном подходе к человеку. Ценными для педагогической психологии являются исследования В.М. Бехтерева, посвященные природе отклоняющегося поведения детей и подростков и способам его коррекции. Интересными для современных педагогических психологов также являются идеи В.М. Бехтерева о взаимоотношениях коллектива и личности, приоритетной в которых является именно личность.

Первые пятнадцать послереволюционных лет были благоприятными для работы педологов: шла нормальная научная жизнь с бурными дискуссиями, в которых вырабатывались подходы и преодолевались неизбежные для молодой науки болезни роста. В 1928-32 гг. издавался журнал «Педология», в котором излагались основные результаты педологических исследований.

Российские педологи-практики работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях. Активно осуществлялось психолого-педагогическое консультирование; проводилась работа с родителями; разрабатывалась теория и

практика психодиагностики. В Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности.

Основным методом изучения ребенка в педологии стало тестирование, на основе которого они пытались выяснить, в частности, умственную отсталость и дать рекомендации по комплектованию школьных классов.



Видным отечественным педологом, автором известного учебника для высших учебных заведений «Педология» (1934) был **Павел Петрович Блонский** (1884-1941) – российский философ, педагог и психолог. ОН был учеником известного отечественного психолога Г.И. Челпанова, с которым позднее разошелся в научных взглядах. Возглавлял Московскую академию народного образования. В 1924-1928 гг. – известный педолог. Автор ряда учебников и учебных программ.

Однако развитие педологии в России сопровождалось серьёзными проблемами. Главной из них было отсутствие специального предмета научного исследования. Несмотря на многочисленные научные дискуссии и теоретические разработки ее представителей, попытки выяснить специфику педологии, несводимую к содержанию смежных с ней наук, успеха не имели. По мнению П.П. Блонского, серьёзным тормозом на пути развития педологической науки являлся эклектизм. Стремясь синтезировать знания о ребёнке, полученные в разных науках, педологи подчас соединяли несоединимое. Педологам также были предъявлены обвинения в биологизме, механицизме, злоупотреблении статистическими методами. Кроме того были существенные недостатки и в педологической практике. Широкое распространение педологических лабораторий способствовало притоку некомпетентных, случайных людей, допускавших грубые ошибки в диагностике физического и психического развития детей. Больным оставался вопрос о связи педологии с практикой воспитания и обучения. У значительной части педологов замечалось пренебрежительное отношение к теории.

В 1936 году было принято постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроссов». *«Педологам поставили в вину некритическое*

использование буржуазных идей в ущерб развитию марксистской науки о детях. Педологи были названы откровенными врагами народа, издевательски относящимися к самому дорогому, что есть у рабочих и крестьян, - детям. Педологи проводят преступные эксперименты над детьми. Они, например, проверяли скорость чтения, количество слов, которое может запомнить ребёнок в определённый отрезок времени, и в результате приходили к далёким от истины выводам: будто бы будущие стахановцы имеют физические и умственные дефекты. Педологи шли на поводу у слуг буржуазии, разрабатывая расовую теорию умственной неполноценности детей рабочих и крестьян» (Ф.А. Фрадкин, 1991, с. 25).

В этом постановлении педология объявлялась лженаукой, направленной на дискредитацию детей, а тесты – вредными, ненаучными и запрещенными к применению. Педология была разгромлена, многие ученые репрессированы, судьбы других искалечены. Закрылись все педологические институты и лаборатории, специальные школы, детские сады, в которых находились дети с отклонениями в развитии. Педологию запретили к преподаванию во всех вузах. Труды ученых-педологов П.П. Блонского, Л.С. Выготского и др. были на многие годы изъяты из библиотек.

Более полувека тщательно скрывалось, что цвет российской психологии – В.М. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.Н. Корнилов, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.Н. Мясищев и др. были педологами.

Уничтожение педологии привело к запрету изучения влияния наследственных факторов на поведение и здоровье человека, роли социальной среды в формировании ребёнка. На десятилетия подвергались табу проблемы личности, её формирования и воспитания. Запрет на статистические методы, тесты и анкеты привел к отставанию на десятилетия от разработанных в Европе и Америке методов диагностики.

Однако психологические исследования крупнейших российских педологов обеспечили возможность разработки современных теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии в нашей стране и в мире.

Признание началось в 50-60 гг. Пришло новое отношение к педологии. В педагогической психологии снова поднимаются проблемы, которые когда-то

исследовались в педологии. Изучаются причины возникновения трудностей поведения ребёнка, которые лежат в его наследственно и природообусловленных качествах. Всё больше внимания уделяется факторам социальным, влияющим на процесс социализации личности.

Таким образом, формирование педагогической психологии было связано с использованием тестовой психодиагностики, широким распространением школьных лабораторий, экспериментально-педагогических систем и программ, возникновением науки о комплексном изучении ребёнка – педологии; а также первыми попытками научной рефлексии образовательного процесса, его строгого теоретического осмысления, реализация которого в полной мере началась в третьем периоде развития науки.

Третий этап – с 50-60-х гг. XX в. – **теоретическое осмысление образовательного процесса.**

Этот этап знаменуется созданием целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработкой теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. американский психолог Б.Ф. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х г.г. – российский психолог Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации, в 70 – 80-е годы польский педагог и психолог В. Оконь и российский педагог М.И. Махмутов разработали целостную систему проблемного обучения. В 1957-1958 гг. появились первые публикации выдающегося российского психолога П.Я. Гальперина и затем в начале 70-х годов – его ученицы Н.Ф. Талызиной, в которых излагались основные позиции теории поэтапного формирования умственных действий. В это же время разрабатывается теория развивающего обучения, возникшая в 70-х годах в работах известных российских психологов Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учёными и развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясовым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.), а также в экспериментальной системе академика Л.В. Занкова.

В 60–70-е гг. возникло принципиально новое направление в педагогической психологии – суггестопедия, суггестология Г.К. Лозанова, основой которого является

управление педагогом неосознаваемыми психическими процессами восприятия, памяти учеников с использованием эффекта внушения. На этой основе разработаны методы активизации резервных возможностей личности Г.А. Китайгородской, группового сплочения, групповой динамики в процессе обучения А.В. Петровского, Л А. Карпенко.

Всё многообразие этих теорий имело один общий момент – теоретическое обоснование наиболее адекватной, с точки зрения их авторов, требованиям общества системы обучения. Соответственно формировались и определённые направления обучения.

1.2. Предмет, задачи, актуальные проблемы современной педагогической психологии

Сложность образовательного процесса, механизмов, организации обучения и воспитания определяет многоаспектность и неоднородность предмета современной педагогической психологии. ***Предметом педагогической психологии*** *являются факты, механизмы, закономерности обучения и воспитания и вызываемые этими процессами изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека (ребёнка) как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом* (И.А. Зимняя, 1997; с.30).

Приведённое определение свидетельствует о сложности и многоаспектности стоящих перед современной педагогической психологией и решаемых ***актуальных проблем***: психологических механизмов управления обучением (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда и др.); образовательным процессом в целом (В.С. Лазарев и др.); управления процессом освоения обобщённых способов действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.); учебной мотивации (А.К. Маркова, Ю.М. Орлов и др.); индивидуально-психологических факторов, влияющих на успешность обучения, сотрудничество (Г.А. Цукерман и др); личностных особенностей учеников и учителей (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, В.А. Кан-Калик и др.).

Общей задачей педагогической психологии является *выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности.* Соответственно **частными задачами педагогической психологии** являются:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения учениками социокультурного опыта;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития ученика и формами, методами обучения и воспитания;

- определение влияния особенностей организации и управления учебной деятельностью на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность ученика;
- изучение психологических основ деятельности учителя;
- определение фактов, механизмов, закономерностей развивающего обучения;
- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения знаний и др.

Основные разделы педагогической психологии

Предмет каждой отрасли научного знания определяет и её структурную организацию, т.е. те разделы, которые входят в данную науку. Педагогическая психология включает три основных раздела:

1) психологию обучения,

2) психологию воспитания,

3) психологию педагога.

На современном этапе педагогическая психология всё более дифференцируется на психологию высшей школы (высшего образования) и педагогическую психологию школьного обучения.

1.3. Методы исследования в педагогической психологии

В педагогической психологии используются те же методы, что и в других областях психологической науки. Главными методами являются наблюдение и эксперимент.

Наблюдение – основной, наиболее распространённый в педагогической психологии эмпирический метод целенаправленного изучения человека. Специфическая особенность этого метода в том, что исследователь не воздействует на предмет изучения. Не вызывает интересующие его явления, а ждёт их естественного проявления. Основные характеристики метода наблюдения целенаправленность и планомерность. Можно выделить два вида целей. В поисковых исследованиях ставится цель – получить как можно больше сведений об интересующем предмете. Например, фиксация поведения шестилеток, поступивших в школу, на уроках, в перемену, дома; в общении с учениками, учителями, родителями и т д. Сбор широкой информации дает возможность выделить проблемы, требующие специального исследования.

В других случаях наблюдение ведётся очень избирательно. Так, Ж.Пиаже при изучении детского мышления наблюдал только такие игры, в которых дети из двух предметов получали как бы один (один предмет находился внутри другого). Это формировало у ребёнка понимание определённого отношения между предметами.

Наблюдение реализуется в виде специальной методики, которая содержит описание всей процедуры наблюдения:

1) выбор объекта наблюдения и ситуации, в которой он будет наблюдаться;

2) программа наблюдений: перечень тех сторон, свойств объекта, которые будут фиксироваться;

3) способ фиксации получаемой информации.

Эксперимент занимает главное место в психологических исследованиях. Его отличие от наблюдения состоит в том, что экспериментатор воздействует на исследуемый объект в соответствии с гипотезой исследования. Допустим, исследователь выдвинул гипотезу, что обучение идет успешней, когда обучаемый точно знает характер своих ошибок. Для проверки этой гипотезы необходимо взять две группы обучаемых, которые по своему исходному уровню развития и по другим характеристикам примерно

одинаковы. В той и другой группе дети получают одно и то же задание: научиться писать заглавную букву «В». В одной группе после каждой пробы экспериментатор указывает, какие элементы воспроизведены правильно, какие неверно, и в чём конкретно состоит отклонение от образца. В другой группе экспериментатор просто говорит, что буква написана неверно и предлагает попробовать ещё раз. Экспериментатор фиксирует количество повторений, которое потребовалось для правильного воспроизведения буквы в обеих группах. Он может фиксировать и отношение детей к работе.

Эксперимент может быть организован как *лабораторный* и как *естественный*.

В последние десятилетия в нашей стране был проведён целый ряд длительных и очень значимых естественных экспериментов именно в области обучения. Например, эксперимент, проходивший под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в начальной школе. Этот эксперимент позволил выделить условия воспитывающего и развивающего обучения, а также возрастные возможности детей в усвоении научных понятий.

Любой эксперимент включает следующие этапы:

1) постановка цели: конкретизация гипотезы в определенной задаче;

2) планирование хода эксперимента;

3) проведение эксперимента: сбор данных;

4) анализ полученных экспериментальных данных;

5) выводы, которые позволяют сделать экспериментальные данные.

Как лабораторный, так и естественный эксперименты подразделяются на *констатирующий* и *формирующий*.

Констатирующий эксперимент используется в тех случаях, когда надо установить наличное состояние уже имеющихся явлений.

В области педагогической психологии особенно важен формирующий (обучающий) эксперимент. Например, для изучения закономерностей учения прослеживается его эффективность в различных условиях.

Кроме наблюдения и эксперимента педагогическая психология использует также метод беседы, метод изучения продуктов деятельности, анкетирование, тестирование.

Беседа – широко распространённый в педагогической психологии эмпирический метод получения сведений о человеке в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы.

Интервью как специфическая форма беседы может использоваться для получения сведений не только о самом интервьюируемом, который знает об этом, но и о других людях, событиях.

Анкетирование – эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные, отвечающие основной задаче исследования вопросы, составляющие анкету. Подготовка анкеты – ответственное, требующее профессионализма дело. При составлении анкеты учитываются следующие закономерности: 1) содержание вопросов; 2) форма – открытые и закрытые, на последние следует ответ «да» или «нет»; 3) формулировка вопросов (ясность, без подсказки ответа и т.д.); 4) количество и порядок следования вопросов. В педагогической практике количество вопросов обычно предполагает 30-40 мин времени ответов на них.

Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным, групповым.

Анализ продуктов деятельности (творчества) – метод опосредованного эмпирического изучения человека через анализ, интерпретацию материальных и идеальных (тексты, музыка, живопись и т.д.) продуктов деятельности. Этот метод широко используется в педагогической практике в форме анализа ученических изложений, сочинений, конспектов, комментариев, выступлений, рисунков, поделок и т.д.

Метод тестов. Тест представляет собой систему заданий, позволяющих измерить уровень развития определённого психологического качества (свойства) личности. В настоящее время сфера тестирования охватывает индивидуальные особенности человека, как со стороны его отдельных свойств, так и в единстве их широкого диапазона: интеллект, способности, межличностный статус, мотивация, эмоционально-волевая сфера.

Различаются следующие виды тестов.

Тесты интеллекта – психодиагностические приёмы, предназначенные для исследования и количественной оценки уровня интеллектуального развития. Наиболее известными и широко применяемыми в современной психодиагностике являются тесты Векслера, Станфорда-Бине, Амтхауэра, прогрессивных матриц Равена.

Тесты специальных способностей – психодиагностические приёмы, направленные на оценку у школьников возможностей усвоения знаний, умений и навыков в специальных видах деятельности (технической, музыкальной, художественной, спортивной и др.). Чаще всего их применение связано с вопросами профориентации и профотбора.

Тесты достижений – стандартизированные тесты, конструируемые на учебном материале и предназначенные для оценки уровня овладения школьниками учебными знаниями и навыками.

Критериально-ориентированные тесты – методики психологической диагностики, выявляющие, насколько учащиеся владеют знаниями, навыками умственных действий, необходимыми и достаточными для выполнения определённых классов учебных заданий. Этот вид тестов относят к разновидности тестов достижений.

Проективные тесты – группа методик, предназначенных для диагностики личности, в которых обследуемым предлагается реагировать на неопределённую (многозначную) ситуацию (интерпретировать какой-либо сюжет, завершить незаконченные предложения или высказывания одного из действующих лиц сюжетной картинки и т.д.). Предполагается, что характер ответов определяется особенностями личности испытуемого, «проецируемой» на стимульный материал: сюжетные картинки (тест тематической апперцепции и др.), незаконченные предложения или высказывания действующих лиц на сюжетной картинке (тест Розенцвейга), неопределённые фигуры (тест чернильных пятен Роршаха) и т.д.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1) Что значит для становления педагогической психологии каждый из трёх этапов её истории?
2) Чем отличается предмет педагогической психологии от предмета педагогики?
3) Какие методы исследования могут естественно использоваться в педагогической практике?
4) Почему использование тестов в педагогической психологии имеет этическую характеристику?
5) Какое влияние на современную педагогическую психологию оказала педология? Почему в настоящее время у педагогов и психологов к исследованиям педологов снова повысился интерес?
6) Какие недостатки педологии привели ее к кризису?

ЛИТЕРАТУРА

1) Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: Учебник для студентов психологических факультетов университетов. Изд. третье, исправленное. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
2) Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997.
3) Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. – М., 1982.
4) Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003
5) Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998.
6) Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. – М., 1991.

Глава 2. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

2.1.Сущность понятия обучения. Актуальные проблемы современного школьного обучения

Психология обучения – наиболее разработанная область педагогической психологии. Поскольку главной целью обучения традиционно считается приобретение учеником знаний, умений и навыков, в педагогической психологии в первую очередь изучаются особенности *усвоения знаний детьми* – общие закономерности и индивидуально-типические различия. Усвоение знаний связано, с одной стороны, с содержанием и методами обучения, с другой – с умственным развитием ученика. Изучение этих взаимосвязей является одним из главных направлений исследования в психологии обучения.

Эффективность усвоения знаний определяется отбором и конструированием их содержания, организацией учебного взаимодействия детей, выполнением учеником определенных познавательных действий.

В связи с этим для анализа основных закономерностей усвоения знаний используются ключевые термины: *обучение, учение, учебная деятельность*.

Обучение *– это процесс целенаправленной, последовательной передачи общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку (людям) в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества.*

Процесс целенаправленного, сознательного присвоения человеком передаваемого (транслируемого) ему общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта определяется как ***учение***. Наряду с понятием «учение» в отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова и др.) используется понятие ***учебная деятельность***, в содержание которого входит не только процессуальность, результативность, но и структурная организация и самое главное – субъектность учения.

Обучение начинается с самого рождения и продолжается на протяжении всей жизни человека в различных видах деятельности: общении, игре, труде. Характер обучения меняется с момента поступления ребёнка в школу. Школьное обучение имеет

существенные отличия о дошкольного. Оно носит систематический, целенаправленный характер. С началом школьного обучения начинается изучение науки в системе. Усвоение научных знаний – революция в представлениях ребёнка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Ребёнок впервые начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Меняется положение ребёнка в обществе, он занимает новую позицию по отношению ко всем окружающим. Школьное обучение требует обязательного выполнения ряда правил, которым подчинено поведение ученика во время его пребывания в школе. Обучение воспитывает, то есть формирует определённые свойства и черты личности.

Современное образование переживает период реформирования, что отражается на школьном обучении.

В соответствии с обозначенными выше характеристиками школьного обучения в педагогической психологии определяются его основные проблемы. *Проблемой* называется содержащий противоречие и, как следствие, трудноразрешимый в науке вопрос, на который невозможно в настоящее время получить однозначный и бесспорный ответ. На протяжении истории педагогической психологии многие традиционные вопросы исследования так и остались не до конца понятыми, сохранили статус проблемы. Одной из таких проблем является *индивидуализация и дифференциация обучения.* Разные авторы выделяют в качестве главных различные психологические особенности учащихся, которые в первую очередь необходимо учитывать при индивидуализации учебной работы: умственные способности, учебные умения, показатели обученности (отметки), познавательные интересы, индивидуально-типологические особенности. Не существует единого мнения об эффективности дифференциации учеников и её критериях. Сторонники создания гомогенных классов предлагают дифференцировать учащихся по показателям специальных способностей, по критерию умственного развития, на основе школьной зрелости, по признакам здоровья. Они считают, что дифференциация способствует повышению эффективности обучения. Противники гомогенных классов, считают, что дифференциация учащихся отрицательно влияет на их учебную мотивацию и личностное развитие.

Вторая традиционная проблема – *наглядность в обучении.* Исследователи расходятся во мнениях, что означает понятие «наглядность» и всегда ли наглядность полезна. Широко бытует представление, что наглядность прямо и непосредственно связана с чувствительностью, с наблюдаемостью предметов, явлений. Такое понимание наглядности идёт от Я.А. Коменского, который считается родоначальником принципа наглядности в обучении. Новый подход к проблеме наглядности обучения разрабатывался В.В. Давыдовым. Наглядность – показатель простоты и понятности для данного человека того психического образа, который он создаёт в процессе восприятия, памяти, мышления и воображения. Ненаглядным может быть образ реального предмета или явления, а может быть наглядным образ предмета, не существующего реально. Наглядность или ненаглядность зависит от уровня развития познавательных способностей, интересов, склонностей; потребности и желания человека понять и создать у себя образ изучаемого объекта. Сам по себе, непроизвольно, наглядный образ не образуется. Это результат активной мыслительной работы человека. Особую роль в создании у учеников наглядных образов изучаемых явлений играет учебное действие моделирования – создание модели (муляжа, макета, чертежа, схемы, графика, диаграммы, конспекта, плана и т.д.) в результате анализа, выявления в объекте главных существенных свойств.

При использовании наглядных пособий учителю следует учитывать два момента:

1) какие действия вызовут у учащихся предъявляемые им средства наглядности;
2) какие действия должны выполнять учащиеся, чтобы сознательно овладеть учебным материалом.

Если эти группы действий соответствуют друг другу, то наглядные пособия и средства наглядности нужны, полезны; если же такого соответствия нет, то эти пособия или не нужны, или даже вредны. Например, если при обучении счёту используются яркие картинки или игрушки, то внимание детей направлено не к объекту изучения – количественным отношениям, а к содержанию предметов.

Третья проблема – *развитие теоретического мышления учащихся в процессе обучения.* В.В. Давыдов разработал теорию новой системы обучения с направлением от

общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление было названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само обучение развивающим.

Четвёртая проблема – *управление процессом усвоения знаний учащихся***.** Разработка этой проблемы в отечественной психологии связана в первую очередь с именами П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. П.Я. Гальперин подробно описал закономерности поэтапного формирования умственных действий на основе их предметных аналогов. Н.Ф. Талызина, опираясь на труды А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина, подробно описала основные условия, обеспечивающие управление процессом усвоения действий и понятий, а также пути формирования у школьников различных приёмов познавательной деятельности.

Помимо вышеперечисленных в педагогической психологии дискутируются и другие проблемы: *психологическая готовность ребёнка к школьному обучению, формирование у школьников положительной мотивации к учению, гуманизация и демократизация обучения, преемственность в обучении* и др.

В последние годы в педагогической психологии появились новые актуальные проблемы исследования: *сохранение психологического или личностного здоровья участников образовательного процесса; здоровьесберегающие технологии обучения; безопасность образовательной среды; личностная зрелость и компетентность субъектов образовательного процесса* и др**.**

2.2. Обучение как условие развития. Гипотеза Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития

Вопрос об отношении обучения и развития школьников, согласно Л С Выготскому, является центральным и основным вопросом, без него проблемы педагогической психологии не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены. Слова, сказанные более семидесяти лет назад, остаются актуальными и сейчас. Многие теоретические и практические проблемы современной педагогики и педагогической психологии могут быть успешно решены в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко разрабатываются проблемы развивающего обучения.

Л.С. Выготский является автором принципиально нового подхода по сравнению с традиционными зарубежными теориями к проблеме соотношения обучения и развития.



Лев Семенович Выготский (1896–1934) – знаменитый российский психолог, основатель культурно-исторической школы в психологии, из которой вышли многие известные отечественные психологи А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, П.И. Зинченко, Л.В. Занков и др.

В ***1935 г***. вышел сборник статей ***Л. С. Выготского*** под общим названием «Умственное развитие детей в процессе обучения». В него вошла статья ***«Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте»***, а также тексты стенограмм нескольких докладов, обработанных уже после смерти Л С Выготского его учениками Л.В. Занковым, Ж. И Шиф. и Д. Б. Элькониным. Наиболее глубоко и последовательно основная проблематика обучения и развития детей рассмотрена Л.С. Выготским в упомянутой статье (она была переиздана в 1956 г. в «Избранных психологических исследованиях» Л. С. Выготского, а затем снова в 1991 г. в одном из сборников его трудов – на последнее издание этой статьи мы и будем ниже ссылаться.

Уже к началу 30-х г.г. более или менее отчетливо определились основные психологические теории, исследовавшие соотношение обучения и развития. Указанная статья Л.С. Выготского как раз посвящена этим теориям.

Первая теория имеет своим основным положением идею *о независимости*

детского развития от процессов обучения. **О – Р**

В этом случае обучение понимается как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвует активно в детском развитии, ничего в нем не меняет и скорее использует достижения развития, чем обеспечивает или изменяет его направление.

Согласно этой теории, развитие должно совершить определенные законченные циклы, т. е. ребенок функционально должен созреть прежде, чем школа может приступить к его обучению, прививая ему необходимые знания и навыки. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Поэтому исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу.

Этой теории придерживались такие психологи, как А. Гезелл, З. Фрейд и др. Взгляды выдающегося психолога Ж. Пиаже на умственное развитие детей также соответствовали этой теории. Значительная часть современных отечественных и зарубежных детских психологов и педагогов придерживаются позиций данной теории, которые так ярко и живо рассмотрел Л С Выготский. Многие полагают, что эта теория подтверждается педагогической жизнью, многолетней практикой устоявшегося образования, ведь этой психологической теории соответствует знаменитый дидактический принцип — принцип доступности (согласно ему ребенка можно и нужно учить лишь тому, что он «может понять», для чего у него уже созрели определенные познавательные способности). Естественно, сторонники этой теории не признают развивающего обучения, так как это теоретическое обоснование практики образования в принципе исключает какие-либо возможности такого обучения.

Многие психологи-теоретики до сих пор описывают закономерности и этапы развития детей безотносительно к тому, чему и как их учат и воспитывают (поэтому такая детская психология излагается независимо от педагогической психологии и педагогики).

Согласно **второй теории** *обучение и есть развитие*. **О = Р**

При этом обучение полностью сливается с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии, причем под развитием понимается накопление всевозможных привычек. Сторонником этой теории являлся, например, такой крупный американский психолог, как В. Джемс. В России направление данной теории разрабатывали такие крупные отечественные психологи, как Г.С. Костюк, Н. А. Менчинская и др.

Таким образом, любое обучение развивающее, поскольку обучение детей, например, каким-либо математическим знаниям может приводить к развитию у них ценных интеллектуальных привычек. Нужно иметь в виду, что учителя и методисты, опирающиеся в своей работе по преимуществу на практический опыт, могут быть сторонниками именно такой теории, не требующей проведения достаточно сложных процедур по различению процессов обучения и процессов развития (а они порой действительно трудно различимы).

В **третьей теории** сделаны попытки преодолеть крайности двух первых теорий путем простого их совмещения. *С одной стороны, развитие мыслится как процесс, независимый от обучения. С другой стороны, само обучение, в котором ребенок приобретает новые формы поведения, рассматривается как тождественное развитию.* **О ↔ Р**

По этой теории развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание). В данной теории содержатся попытки объяснить наличие развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии (гештальтпсихологии), представителем которой был один из ее создателей видный немецкий психолог К. Коффка. Овладевая какой-либо конкретной операцией, ребенок вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции. Поэтому, овладевая отдельной операцией, дети в дальнейшем получают возможность использовать это принцип и при выполнении других операций, что свидетельствует о наличии определенного развивающего эффекта. Л.С. Выготский

отмечал, что, согласно взглядам К. Коффки, образование структуры в одной какой-либо области неизбежно приводит к облегчению развития структурных функций и в других областях. Вместе с тем, как писал Л.С Выготский, « *...развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение. Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения коего шире, чем только операции того типа, на которых этот принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие*)» (Л.С. Выготский, 1991; с.385).

Три теории о соотношении обучения и развития, описанные Л С Выготским более шестидесяти лет назад, с некоторыми модификациями существуют и в современной психологии. Каждая из них имеет своих сторонников, но по своему внутреннему смыслу эти теории образуют два противоположных лагеря. К первому относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие детей и отрицает саму возможность развивающего обучения (сторонники первой теории). Второй лагерь объединяет тех, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано (это сторонники второй и, главным образом, третьей теории).

В статье Л.С. Выготского имеется такое суждение: « *...если отталкиваться от рассмотренных теорий, то можно наметить более правильное решение вопроса об отношении обучения и развития*» (Л.С. Выготский, 1991; с.386). Это говорит о том, что сам Л.С. Выготский не соглашался с решением этого вопроса ни в одной из теорий, даже в третьей, которой он, по-видимому, симпатизировал.

В этой же статье он сформулировал свою гипотезу о более правильном решении обсуждаемого вопроса. Обучение, по Л.С.Выготскому, является движущей силой психического развития. Без обучения эффективное психическое развитие ребенка невозможно. «*Процессы развития не совпадают с процессами обучения; первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития*» (Л.С. Выготский,

1991;С.385). Эта гипотеза, по мнению Выготского, устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход одного в другое.

Л.С. Выготский набросал краткую схему обоснования своей гипотезы. Он изложил содержание основного генетического закона развития психических функций человека, (этот фундаментальный закон был сформулирован им раньше, выступая основой всей его культурно-исторической концепции психического развития человека). Всякая высшая психическая функция в психическом развитии ребёнка, по мнению Л.С. Выготского, появляется на сцене дважды: в первый раз как деятельность коллективная, социальная, второй раз - как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка.

Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребёнка не природных, а исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию. Оно создаёт ***зону ближайшего развития***, то есть вызывает у ребёнка интерес к жизни, побуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале возможны для ребёнка только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами. Затем, пронизывая весь внутренний ход развития, они становятся достоянием самого ребёнка. Нечто новое ребенок сможет самостоятельно сделать после того, как он делал это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется у ребенка в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение.

Обучение начинается с самых первых дней жизни ребёнка при участии взрослого в форме подражания, игры, продуктивных видов деятельности – рисования, лепки, конструирования, элементарного труда по самообслуживанию. С момента рождения ребёнок попадает в условия определённой среды. Чтобы жить в этой среде, он должен усвоить достижения её культуры, что осуществляется в процессе общения с людьми и под их руководством, т.е. посредством обучения и воспитания. Однако психическое развитие не сводится лишь к усвоению социального опыта. Усвоение последнего входит

в развитие, но не исчерпывает его. В процессе развития происходит качественное преобразование самой личности ребёнка, причём происходит оно на основе его собственной активной деятельности и его собственного активного отношения к среде.

В ходе психического развития первоначально существующие простейшие («натуральные») психические процессы и функции (восприятие, память, мышление и пр.), вступая в сложные взаимоотношения друг с другом, превращаются в качественно новые функциональные системы, специфические только для человека (речевое мышление, логическую память, категориальное восприятие и др.).

Новые формы психики возникают, однако, не только в познавательной, но и в эмоциональной сфере ребёнка, и в сфере его потребностей и мотивов. Первоначально элементарная потребность в раздражителях (необходимых для нормального функционирования нервной системы) превращается в потребность в новых впечатлениях, а затем в специфически человеческую познавательную потребность, которая при определённых условиях обучения и воспитания становится ненасыщаемой (в тех случаях, когда возникающее в процессе её удовлетворения переживание начинает не только выполнять информативную функцию, но и само становится предметом потребности). В ходе развития преодолевается импульсивность ребёнка, у него появляется способность к произвольному, т.е. сознательно управляемому поведению, которое становится возможным в результате возникновения опять-таки новых, специфически человеческих функциональных систем: способности сознательно ставить цели и образовывать намерения. Помимо элементарных эмоций в процессе развития у человека появляются высшие чувства: эстетические, моральные, интеллектуальные.

Все указанные новые формы психики, раз возникнув, не остаются нейтральными, а, в свою очередь начинают определять поведение и деятельность ребёнка, его взаимоотношения с окружающей средой и, следовательно, дальнейший ход формирования его личности.

Л.С. Выготский сформулировал очень важное для педагогической психологии положение о двух уровнях умственного развития ребёнка: это ***уровень актуального развития*** (наличный уровень подготовленности, определяемый с помощью задач,

которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий зону ближайшего развития. ***Зона ближайшего развития*** – это расстояние между уровнем актуального развития ребёнка и уровнем возможного развития. Этот уровень определяется с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л.С. Выготский: «*Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие ещё, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития … Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день*» (Л.С. Выготский, 1991;с.387).

Зона ближайшего развития – логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития.



Рис. 1. Два уровня психического развития ребенка по Л.С. Выготскому

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «*Обучение только тогда хорошо,* – писал Выготский, –

когда оно идёт впереди развития» (Л.С. Выготский, 1991;с.388). Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Применительно к школе это означает, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции. Возможности обучения во многом определяются зоной ближайшего развития. Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на ещё не созревшие функции, на зону ближайшего развития, что характеризует высший порог обучения. Между этими порогами и находится оптимальный период обучения. Обучение с ориентацией на зону ближайшего развития может вести развитие вперёд, ибо то, что лежит в зоне ближайшего развития, в одном возрасте преобразуется, совершенствуется и переходит на уровень актуального развития в следующем возрасте. Ребёнок в школе осуществляет деятельность, которая постоянно даёт ему возможность роста. Это помогает ему подняться как бы выше самого себя.

Понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, причём это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребёнка. Зона ближайшего развития – симптом, критерий в диагностике умственного развития ребёнка. Отражая область ещё не созревших, но уже созревающих процессов, зона ближайшего развития даёт представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный прогноз и практические рекомендации. Определение обоих уровней развития – актуального и потенциального – составляет вместе то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. Зона ближайшего развития гораздо существеннее определяет возможности ребёнка, чем уровень его актуального развития. Два ребёнка по результатам тестов показывают одинаковый уровень актуального развития. Зоны ближайшего развития у этих детей различны. Один ребёнок с помощью наводящих вопросов, примеров, показа решает задачи с опережением в 2 года; а второй ребёнок – только на полгода вперёд.

Динамика умственного развития в ходе обучения у этих детей будет различной и соответственно одного и того же более высокого уровня актуального развития они достигнут в разное время и с разной скоростью.

В связи с этим Л.С. Выготский указывал на недостаточность определения уровня актуального развития детей с целью выяснения степени их развития. Он подчёркивал, что состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью, необходимо учитывать и созревающие функции, ЗБР, причём последней отводится главная роль в процессе обучения.

В работах самого Л.С. Выготского, к сожалению, нет развернутого описания конкретно-предметных проявлений так понимаемого им развивающего обучения. Многие годы его гипотеза оставалась только гипотезой, хотя его ученики стремились ее конкретизировать, уточнить и наполнить определенным предметным содержанием (особенно успешно в этом направлении работали А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.).

В 60—70-е гг. в нашей стране развернулись психолого-педагогические исследования различных проблем развивающего обучения в области начального образования (работы коллективов Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, Ш.А. Амонашвили и др.), среднего образования, а также применительно к образованию детей с задержками психического развития. В эти же годы началось изучение аналогичных проблем и применительно к детям дошкольного возраста.

Результаты этих исследований позволили, во-первых, экспериментально обосновать положение о ведущей роли обучения в умственном развитии детей, во-вторых, определить некоторые конкретные психолого-педагогические условия его реализации.

2.3. Развитие идей Л.С. Выготского в современных теориях развивающего обучения

2.3.1. Развивающее обучение Л.В. Занкова



Впервые вопрос о необходимости создания более эффективной системы обучения, влияющей на развитие школьников, была поставлена в 50-е гг. XX в. российским педагогом и психологом, учеником Л.С. Выготского **Леонидом Владимировичем Занковым** (1901—1977). После смерти Л.С. Выготского Л.В. Занков стал одним из руководителей Научно-практического института дефектологии (ныне – Института коррекционной педагогики РАО), где проводились экспериментальные исследования развития аномальных детей, в которых выявлялись условия их эффективного обучения. В лаборатории под руководством Л.В. Занкова была начата работа по построению более эффективной системы обучения младших школьников.

Л.В. Занковым произведена критика традиционной методики обучения. Программы и методика обучения в начальных классах не обеспечивают максимально возможного общего развития учащихся и одновременно дают низкий уровень знаний и умений. Это происходит потому, что учебный материал носит облегченный примитивный характер с низким теоретическим уровнем, методика обучения рассчитывает на память учащихся в ущерб мысли, ограничение опытного познания ведет к вербализму, любознательность и индивидуальность детей игнорируется, практикуется медленный темп обучения.

В разработке своей системы обучения Л В Занков исходил из положения Л. С. Выготского: обучение должно вести за собой развитие. Он показал, каким должно быть обучение, чтобы оно могло вести за собой развитие.

Общее развитие младших школьников в рамках экспериментальных работ Л. В. Занкова рассматривалось как развитие способностей, а именно: наблюдательности, умения воспринимать явления, факты, естественные, речевые математические эстетические и др.; отвлеченного мышления, способности к анализу, синтезу, сравнению,

обобщению и т. п.; практических действий, умения создать некоторый материальный объект, произвести ручные операции, развивая одновременно восприятие и мышление.

Система обучения, ведущего за собой развитие, опирается на наработанные учеными дидактические принципы. В отличие от традиционных дидактических принципов они направлены на достижение общего развития школьников, которое обеспечивает формирование знаний. Принципы таковы.

1) Принцип ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении.
2) Принцип обучения на высоком уровне трудности.
3) Принцип обучения быстрым темпом.
4) Принцип осознания школьниками процесса учения.
5) Принцип целенаправленной и систематической работы над общим развитием всех учащихся, в том числе наиболее слабых.

Особое значение придается принципу обучения на высоком уровне трудности. Согласно ему, содержание и методика обучения строятся так, чтобы вызвать активную познавательную деятельность в овладении учебным материалом. Трудность понимается как препятствие. Проблема заключается в познании взаимозависимости явлений, их внутренних связей, в переосмыслении сведений и создании их сложной структуры в сознании школьника. Это прямо связано с принципом ведущей роли теоретических знаний.

Он означает: формирование фактических, прикладных знаний, умений происходит на базе осмысления научных понятий, отношений, зависимостей, на основе глубокой теоретической вооруженности и общего развития. Высокий уровень трудности связан и с принципом обучения быстрым темпом. Суть его не в увеличении объема учебного материала или сокращении сроков учения, а в постоянном обогащении ума школьника разносторонним содержанием, включением новых и старых сведений в систему знаний.

Принцип осознания школьниками процесса учения при всей близости не совпадает с общепринятым принципом сознательности. Требуется научить школьника осознавать не только объект деятельности - сведения, знания, умения, но и процесс овладения знаниями, свою деятельность, познавательные способы и операции.

Наконец, пятый принцип требует от учителя вести целенаправленную и систематическую работу над общим развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых. Для успешного овладения знаниями необходимо обеспечить всем, особенно слабым, продвижение в общем развитии. Это требует особого внимания к формированию мотивов учения, внутренних, субъективных побудителей познавательного интереса интеллектуального роста.

Совокупность принципов дидактической системы реализуется в содержании начального образования и в методике обучения по всем предметам.

В 60-е годы лабораторией Л. В. Занкова были разработаны программы и методика начального обучения. Экспериментальная система повлияла на обучение не только в начальной школе. Исследования по развивающему обучению имеются у других дидактов: Н. А. Менчинской, В. В. Давыдова, Н. Ф. Талызиной. Они показали возможности дидактики средней школы строить процесс обучения как развивающий, используя ряд методов и приемов в организации учебной деятельности.

2.3.2. Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова

Наиболее полно проблема развивающего обучения разработана в ***концепции учебной деятельности*** Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Данная система сложилась и законодательно закрепилась в российском образовании в 70-х годах прошлого века как альтернатива традиционной системе образования (в 1996 году решением Коллегии Министерства образования РФ она была признана одной из трех государственных систем).

Система развивающего обучения – новый подход к обучению детей в существующем проблемном мире. Созданная отечественными учеными, она вошла в практику школ России, Украины, Казахстана, Белоруссии, Латвии. Система вызывает огромный интерес у французских, немецких, голландских, канадских, норвежских и японских педагогов. В Норвегии, например, развивающее обучение активно внедряется не только в начальном (как в основном сложилось в России), но и в среднем, старшем звене школы, в колледжах и университетах.



Даниил Борисович Эльконин (1904—1984) принадлежит к той плеяде советских психологов, которая составляет костяк всемирно известной научной школы Л. С. Выготского. Глубоко восприняв идеи этой школы, Д. Б. Эльконин в течение нескольких десятилетий оригинально их конкретизировал в своих экспериментальных и теоретических работах, создав тем самым собственное научное направление в детской и педагогической психологии.



Василий Васильевич Давыдов (1930 —1998) — последователь Л.С. Выготского, ученик Д.Б. Эльконина и П.Я. Гальперина. Работы по педагогической психологии посвящены проблемам развивающего обучения и возрастных норм психического развития.

«Теория развивающего обучения разработана нами, писал В.В. Давыдов, - в русле основных идей научной школы Л.С. Выготского и одновременно развивает и конкретизирует сами эти идеи… В теории развивающего обучения понятие зоны

ближайшего развития приобрело функции общей реальной организации учебной деятельности, в которой усвоение школьниками знаний происходит в форме их постоянного диалого-дискуссионного сотрудничества и общения как между собой, так и с учителем» (В.В. Давыдов, 1996, с.517).

Развивающее обучение родилось из теории, а не из эксперимента или анализа практического опыта обучения, т.е. сначала была теория об обучении, идущем впереди развития, а потом уже само развивающее обучение стало фактом практики.

Важно отметить, что концепция развивающего обучения возникла в тех исторических условиях, когда провозглашенная в стране реформа школьного образования нуждалась в освобождении от факторов, тормозящих психическое развитие детей. К их числу относилась ориентация начального образования на тот уровень психического, в частности, умственного развития, который достигается в период дошкольного детства. Психологи к тому же обнаружили, что традиционное начальное обучение не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся, так как не отрывается от присущих дошкольнику эмпирического мышления (Б.Ц. Бадмаев, 2000).

Именно в пределах начального обучения проводились группой Эльконина – Давыдова теоретические и экспериментальные исследования проблем развивающего обучения в течение 20 лет на базе 91-й московской школы. Одновременно издавались новые учебники и методические пособия по разным предметам.

Обращая внимание именно на развитие типа мышления учащегося, В.В. Давыдов акцентировал внимание на разной роли чувственного и рационального познания, а в последнем различал эмпирическое и теоретическое мышление.

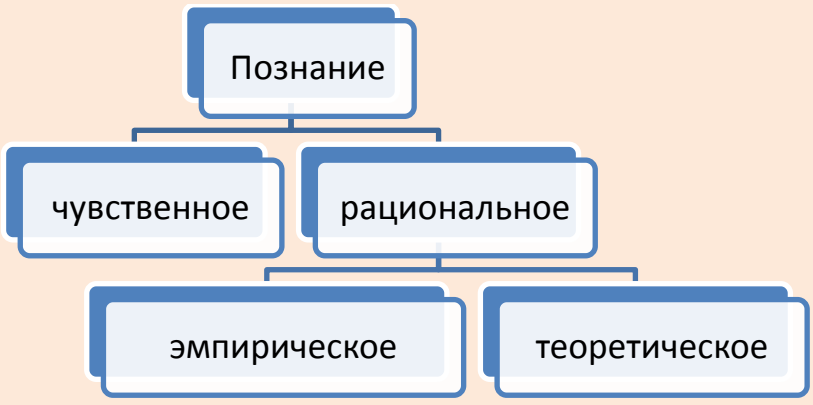


Рис. 2. Классификация видов мышления

Чувственное познание – это воспроизведение свойств и отношений предметов в виде их наглядных образов (ощущений, восприятий, представлений) как компонентов практической деятельности с ними. В ***эмпирическом мышлении*** происходит обозначение чувственно данных свойств объектов и их связей, абстрагирование этих свойств, объединение их в классы и обобщение на основе формального тождества их отдельных свойств, установление явных внешних связей объектов и их внешних изменений при взаимодействии. В ***теоретическом*** мышлении осуществляется установление неявных скрытых связей, причин сущностей объектов, роли и функции отношения вещей внутри системы. Установление такого внутреннего отношения и связи предметов осуществляется на основе анализа, включающего рефлексию, моделирование, преобразование объектов с выходом за пределы чувственных представлений. После анализа, ***выявления сущности объекта*** осуществляется восхождение к исходному чувственно-конкретному целому (например, на основании теории сделать описание конкретного явления, объекта и т.д.).

Если при эмпирическом способе объектами усвоения являются отдельные стороны реальной действительности, возможность познания которых ограничена рамками самих объектов, то при теоретическом способе усваиваются не отдельные фрагменты действительности (реальные предметы, их свойства и отношения), а теоретические объекты, в которых кристаллизуются общие связи и отношения, чувственно не представленные. Например, соотношения равенства – неравенства ($a = b$, $a > b$, $a < b$) являются всеобщими, т.е. применимы для любых величин измерения (вес, длина, объем, площадь и т.п.). Такой тип усвоения дает возможность как бы подняться над миром конкретных вещей и выявить наиболее общие связи и закономерности. Этот способ не исключает, а предполагает последующую опору на конкретные факты, без чего сами основополагающие научные понятия были бы бессодержательны.

Авторы концепции развивающего обучения разработали представление об эталонной учебной деятельности, как познавательной, построенной по теоретическому типу. Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В.В. Давыдовы и его последователей, наиболее благоприятна для умственного развития

ребенка, поэтому такое обучение авторы назвали ***развивающим.*** *«Как показывает психолого-педагогические наблюдения и исследования,* – писал В.В. Давыдов, – *в принципе любое обучение в той или иной степени способствует развитию у детей познавательных процессов и личности (например, традиционное обучение развивает у младших школьников эмпирическое мышление). Мы же,* – продолжает он, – *описываем не развивающее обучение «вообще», а только тот его тип, который соотносим со школьным возрастом и нацелен на развитие у школьников теоретического мышления и творчества как основы личности»* (В.В. Давыдов, 1996, с. 250).

По мнению известного психолога В.П. Зинченко (1998), понимание соотношения эмпирического и теоретического в школьном преподавании требует определенной философско-методологической культуры. Там, где она недостаточна, раздаются упреки в том, что невозможно в младших классах готовить теоретиков. В.П. Зинченко приводит неожиданную аргументацию, которая должна показать, что возраст ребенка не имеет значения для особенностей его мышления. Так В.П. Зинченко отмечает, что в воспоминаниях о своем детстве П.А. Флоренский пишет о том, что на Аджарском шоссе он с детства приучился видеть землю не только с поверхности, а и в разрезе, даже преимущественно в разрезе, и потому на самое время смотрел сбоку. … Привык видеть корни вещей. Эта привычка зрения потом проросла все мышление и определила основной характер его – стремление двигаться по вертикали и малую заинтересованность в горизонтали.

Система развивающего обучения, по В.В. Давыдову, противопоставлена им существующей системе обучения прежде всего по принципиальному ***направлению познания***, познавательной деятельности школьника. Как известно, традиционное обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым эмпирическим.

Взяв за основу теоретические аспекты работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдов поставил вопрос о возможности разработки новой системы обучения с

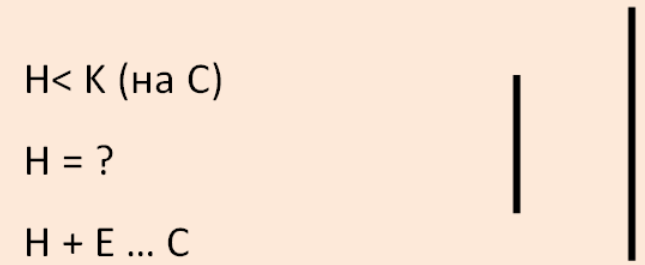
направлением обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. В этой системе многие понятия усваиваются сначала на основе содержательной абстракции (термин В.В.Давыдова) и лишь затем раскрываются и применяются к отдельным областям действительности. Например, при усвоения понятия «множества» которое в современном курсе математики является основополагающим, учащиеся знакомятся с определением множества, его наиболее общими свойствами (подмножество, пустое множество, пересечение, объединение множеств), а затем исследуют эти свойства применительно к конкретным математическим объектам (множество чисел, фигур, их разновидности). Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим. Своей концепцией он обосновывал, что всю систему обучения необходимо переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного научно-теоретического мышления.

Это необходимо делать, так как, по мнению В.В. Давыдова, – решение коренных задач современного школьного образования в конечном счете связано с ***изменением типа мышления***, проектируемого ***целями, содержанием и методами*** обучения.

Целью учения, по этой концепции, является не столько усвоение знаний и умений, сколько ***развитие познавательных способностей***, которое выступает как специально организуемый процесс обучения. Обучение в данной концепции понимается и как ***формирование личностных качеств*** ученика: вырабатывается знание и понимание самого себя, умение контролировать процесс усвоения новых знаний, способность критически оценивать собственные и чужие действия, независимость в оценках и самооценках, привычка искать доказательства, склонность к дискуссионным способам поиска ответов на любые вопросы, способность аргументировать свое мнение. Такое обучение осуществляется в совместной учебной деятельности учителя и ученика, при которой учитель старается меньше объяснять сам, а больше направлять мыслительную поисковую активность учеников в нужное русло. Так в первом классе, еще до изучения конкретных типов орфограмм, дети открывают само существование орфограммы как проблемы выбора буквы и приучаются спрашивать (взрослого, словарь, справочник) о

каждой неизвестной им орфограмме. Если удается научить ребенка систематическому «орфографическому сомнению», в основе которого лежит умение отделять известные и неизвестные орфограммы, то можно обеспечить безошибочное письмо задолго до знания всех орфографических правил (Г.А. Цукерман, 1998).

Содержанием обучения является какое-либо теоретическое понятие (например, длина, площадь, числительное и т.д.). Изучение темы начинается с решения мыслительных задач, а не как обычно – с частных примеров. Учебный предмет не просто излагает систему знаний, а особым образом (через построение его содержания) организует познание ребенком исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Например, учебник по математике для первого класса начинается не с материала по обучению цифрам и счетным операциям, а с обучения операциям сравнения по таким понятиям, как ширина, высота, площадь, объем, масса; затем происходит логический переход от сравнения к записи неравенства и равенства, решение задач в буквенном виде с обозначением разных величин через отрезки разной длины.



Методы обучения по развивающей системе достаточно сильно отличаются от традиционных. Занятия в основном проходят в виде дискуссии (диалога): ученики не со слов учителя, а самостоятельно ищут и находят ответы на теоретические вопросы. Учитель при этом ставит вопросы, побуждающие к размышлению. Вопросы задаются таким образом, чтобы ученики максимально опирались на ранее усвоенную теорию и тем самым учились практически ее применять. Следует отметить, что вопросы обращены не только к отвечающему («Почему ты так считаешь?»), но и к остальным («Кто-то не согласен?»), что способствует общей активности.

Особый способ организации учебной деятельности, который реализует учитель, включает все формы познавательной активности и определяет субъектную активность ученика. Выбор способа учебной работы должен быть заложен в самом содержании заданий. Например, учитель сообщает знания о явлениях и их сущности, а учащимся предлагается вывести объяснение конкретных исходных явлений из сущности (объяснить свойства конкретных элементов на основании периодического закона, характеристики организмов на основе законов наследственности и т.д.). Ученик получает возможность воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания, осуществить восхождение ***от абстрактного к конкретному***. Или учащимся предлагается самим попробовать найти объяснение некоторым фактам, разумеется, при наличии помощи учителя.

Таким образом, деятельность ученика строится так, что он учится воспроизводить логику построения научного знания. Этот процесс наиболее успешно происходит при ознакомлении с условиями происхождения изучаемого научного понятия. Например, при изучении в курсе физики темы «Элементарные частицы» учащимся 10 класса предлагалось «открыть» способ обнаружения позитрона – античастицы электрона: а) используя камеру Вильсона; б) используя явление взаимодействия заряженных частиц с магнитным полем; в) имея фотографию следа (трека) электронно-позитронной пары; г) учитывая, что трек каждой частицы в зависимости от ее массы, энергии и заряда характеризуется определенной толщиной, длиной и кривизной линии. Мысленно повторив творческий поиск ученых, который привел к экспериментальному обнаружению позитрона, учащиеся пришли к выводу о том, что позитрон можно узнать по фотографии следа электронно-позитронной пары, сделанной в момент ее рождения в камере Вильсона, помещенной в магнитное поле. Так как электрон и позитрон различаются только знаком элементарного заряда, то в магнитном поле они отклоняются в противоположные стороны, а толщина, длина и радиус кривизны трека (следа) обеих частиц одинаков.

Теоретические понятия, соответствующие им умственные действия – тот логический инструмент, с помощью которого анализируются факты и явления окружающей

действительности. Заданные для усвоения в специально организованной системе они формируют научное миропонимание.

Индивидуальное сознание ребенка понимается как интериоризированное общественное сознание. Следовательно, учителя стараются, что бы на уроках ***продукты общественного сознания в виде понятий и всеобщих способов действий воспроизводились в индивидуальном сознании учащегося***.

Важно подчеркнуть, что ***источник*** развития ребенка при данном типе обучения лежит ***вне самого ребенка*** – в обучении, причем специально конструируемым для этих целей. Теоретическое мышление ребенка формируется путем специального построения учебного предмета, особой организации учебной деятельности.

В.В. Давыдов сформулировал основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те ***умения,*** которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении – этих предметов в учебной деятельности:

«1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают, анализируя условия их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мышление перехода от всеобщего к частному и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно» (В.В. Давыдов, 1986, с. 130).

Таким образом, в теории развивающего обучения имеются три тесно связанные между собой концентра:

1 - целенаправленная учебная деятельность, включающая учебно-познавательные мотивы, цель в виде учебной задачи, учебные действия;

2 - теоретические мышление;

3 - учебная рефлексия.

Только при наличии всех трех можно говорить о развивающем обучении именно в смысле системы Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Поэтому за ***эталон развития*** при данном типе обучения принимают показатели, характеризующие теоретическое мышление: рефлексивность (способность субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности); целеполагание; планирование; умение действовать во внутреннем плане, обмениваться продуктами познания.

Обучение такого типа ***способствует развитию*** самостоятельности мышления и действий ученика, основанной на твердом знании того, что он усвоил и что ему предстоит усвоить, т. е. происходит рефлексивное развитие школьников.

Учитель здесь должен создать такие условия, при которых ученик побуждается самостоятельно составлять ориентировочную основу действия и действовать по ней. В этом случае учащиеся допускают значительно меньше ошибок, причём встречаются они преимущественно на самом начальном этапе. Сформированное таким образом умение обнаруживает свойство широкого переноса на выполнение многих задач. В Приложении I представлены принципы формирования научных понятий, разработанные А.В. Усовой (1984), которые дают представление ученикам о единстве проявления законов, теорий, понятий во всех областях знаний.

В то же время развивающее обучение ***не развивает*** те способности, которые изначально являются нерефлексивными – доверчивость, подражательность, терпимость. При этом обучении не обращается особого внимания на каллиграфию.

Основные достижения той психолого-педагогической системы, которую обоснованно называют теорией «развивающего обучения Эльконина – Давыдова» сам В.В. Давыдов обобщил следующим образом. Согласно этой теории ***содержанием*** развивающего начального обучения являются ***теоретические знания***, ***методом*** – организация ***совместной*** учебной деятельности младших школьников, а ***продуктом*** развития – главные психологические ***новообразования***, присущие младшему школьному возрасту (1996). В настоящее время идеи этой теории реализовываются при построении экспериментальных учебных предметов (физика, химия, география, литература) на последующих образовательных ступенях.

В Приложении IV приведен *Школьный тест умственного развития*, а в Приложении V – коррекционная программа, разработанные коллективом авторов под рук. К.М. Гуревича, позволяющие на основе понятий из основных школьных дисциплин выявить уровень развития теоретического мышления школьников 7-9 классов и развивать основные мыслительные операции.

Однако оптимальная реализация идеи развивающего обучения, по словам Д.Б. Эльконина, предполагает принципиальное реформирование всей работы школы. А для этого такую школу нужно проектировать, разрабатывать. В настоящее время, это практически это нигде не происходит.

2.3.3.Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина

К современным теориям развивающего обучения относится теория, созданная П.Я. Гальпериным, направленная на формирование у учащихся умственных действий, понятий, психических процессов (в частности внимания).



Петр Яковлевич Гальперин (1902–1988) – известный российский психолог, заслуженный деятель науки РСФСР, один из ведущих отечественных ученых в области общей, возрастной и педагогической психологии, автор всемирно известной теории. Теория П.Я.Гальперина развивается его последователями и широко применяется специалистами разных областей не только отечественной, но и зарубежной психологии. Она постоянно становится темой специальных симпозиумов, международных конгрессов и конференций.

В основе теории поэтапного формирования умственных действий лежит психологическое учение Л.С. Выготского об ***интериоризации***. Это процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, формирование внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней социальной действительности. Из этого следует, что обучение и воспитание можно рассматривать как процесс интериоризации. Проблема в том, как оптимально управлять этим процессом. Теория П.Я. Гальперина дает один из путей решения этой задачи: указывает условия, обеспечивающие формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами.

Исходными теоретическими постулатами послужили следующие положения, разработанные в отечественной психологии Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым:

- всякая психическая функция выступает вначале как внешняя, интерпсихическая, а потом как внутренняя, интрапсихическая; т.е. всякое психическое есть превращённое, интериоризованное внешнее (Л.С. Выготский);

- психика (сознание) и деятельность представляют собой особый тип единства: психическое формируется в деятельности, а деятельность регулируется психическим (С.Л. Рубинштейн);
- внутренняя, психическая деятельность имеет ту же структуру, что и внешняя, предметная деятельность (А.Н. Леонтьев).

П.Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа «ориентировочной», вторая – исполнительная. П.Я. Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая её «управляющей инстанцией», позднее он назовёт её «штурманской картой».

Условием формирования действий является ***ориентировочная основа действия (ООД)*** — это система ориентиров и указаний, сведений о всех компонентах действия (предмет, продукт, средства, состав и порядок выполнения операций). П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной проведена типология ООД по трём критериям: степень её полноты (наличие в ней сведений о всех компонентах действия: предмете, продукте, средствах, составе, порядке выполнения операций); мера обобщённости (широта класса объектов, к которым применимо данное действие); способ получения (каким образом субъект стал обладателем данной ООД). Соответственно выделяются 3 типа ООД и три типа обучения.

1-й тип обучения характеризуется неполным составом ОО, ориентиры представлены в частном виде и выделяются самим субъектом путём слепых проб. Процесс формирования действия на такой ОО идёт медленно, с большим количеством ошибок. Например, и учебник, и учитель по русскому языку дают образцы слов и предложений, демонстрируют какое-либо грамматическое явление, анализируют его и формулируют правило написания. Аналогично делается в геометрии, физике и пр.

2-й тип обучения характеризуется наличием всех условий, необходимых для правильного выполнения действия. Но эти условия даются субъекту 1) в готовом виде, 2) в частном виде, пригодном для ориентировки лишь в данном случае. Формирование действия при такой ОО идёт быстро и безошибочно. Однако сфера переноса действия ограничена сходством конкретных условий его выполнения. Пример с той же русской

грамматикой. Дается алгоритм применения правила на безударную гласную в корне или написание «нн – н» в прилагательном. Усвоение действия протекает без ошибок (исключение – ошибки по «невнимательности»), ясно осознаются действия и существенные (несущественные) признаки объекта изучения. Перенос действия на новые задачи ограничен конкретностью ООД.

3-й тип обучения – ОО имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщённом виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ООД составляется учеником самостоятельно с помощью общего метода, который ему даётся. Действию, сформированному на ОО 3 типа, присущи не только безошибочность и быстрота процесса формирования, но и большая устойчивость, широта переноса. Например, даются общие схемы и алгоритмы, находящие применение во многих случаях: анализ по составу и как части речи, анализ предложения по наличию основы и другим характеристикам. Учение протекает сравнительно быстро, без ошибок, с уяснением существенных (несущественных) признаков объекта и условий действия с ними, обеспечивается перенос знаний и действий на все конкретные случаи в данной области. Обобщенная характеристика трех типов обучения приведена в таблице 1.

Таблица 1. Типы обучения [20]

Тип обучения (тип ориентировочной основы действия ООД)	Полнота ООД	Обобщенность ООД	Способ создания (получения) ООД
Первый	Неполная	Необобщенная (на конкретных задачах)	Самостоятельно методом проб и ошибок
Второй	Полная	Необобщенная (на конкретных задачах)	В готовом виде
Третий	Полная	Обобщенная (для класса задач)	Самостоятельно под руководством учителя

Экспериментальные исследования ученицы П.Я. Гальперина Н.С. Пантиной (1957) становления графических навыков письма показали достоинства и недостатки разных типов ООД. В группе детей, где обучение проводилось на основе ориентировки первого типа, экспериментатор показывал ребёнку изучаемую букву – образец и давал примерно

такое объяснение (применительно к букве «И»): «Мы начинаем писать вот здесь (указывает), ведём по линеечке вниз до сих пор (указывает), теперь закругляем на нижнюю линейку, вот сюда (указывает), а теперь поворачиваем вверх и ведём в этот уголочек (указывает)». После этого ребёнок приступает к самостоятельному написанию буквы, получая при необходимости помощь экспериментатора. Для написания буквы правильно детям требовалось 174 повторения. Для написания следующей буквы обучаемый должен искать необходимые ориентиры заново.

При использовании второго типа ООД ребёнку предъявляется буква – образец и нанесённая на бумагу система точек – опор, облегчающая исполнительную часть действия. Ребёнок учится копировать точки и по ним писать букву. Для правильного написания буквы детям потребовалось 22 повторения. Обучение происходит быстро и безошибочно. Однако для написания следующей буквы учитель вновь демонстрирует необходимые ориентиры: выделяет систему точек, адекватных контуру буквы, переносит их на бумагу.

Обучение, базирующееся на ориентировочной основе третьего типа, начинается с объяснения принципа выделения системы ориентиров: опорные точки нужно ставить в тех местах буквы, где составляющая её линия меняет направление. Ребёнку показывается это на одной букве, а затем его учат это делать на типовых буквах алфавита. Интересно, что, начиная с 8 буквы, ребёнок безошибочно копирует любую букву любого алфавита. Усвоенное действие легко переносилось в новые ситуации – при письме в тетради в широкую линейку, на нелинованной бумаге.

Поэтапное формирование умственных действий по этой классификации типов обучения соответствует третьему типу. Но успешность обучения такого типа обусловлена не только полной, обобщенной и самостоятельно создаваемой ориентировочной основой действия, но и отработкой действия на разных уровнях его формирования (в разных формах).

Используя принцип интериоризации, П.Я. Гальперин поставил задачу *«приоткрытия тайны возникновения психического процесса»* (П.Я.Гальперин, 1969). Идеальные действия (действия, производимые в поле восприятия, речевом плане и уме)

рассматриваются как производные от внешних, предметных, материальных действий. Поэтому для того чтобы действие было сформировано в его высшей, умственной форме, необходимо проследить весь путь его становления – от материальной формы. П.Я. Гальперин разработал целостную схему этого преобразования. Определяя условия, обеспечивающие перенесение внешнего действия во внутренний план, он выделяет ряд этапов.

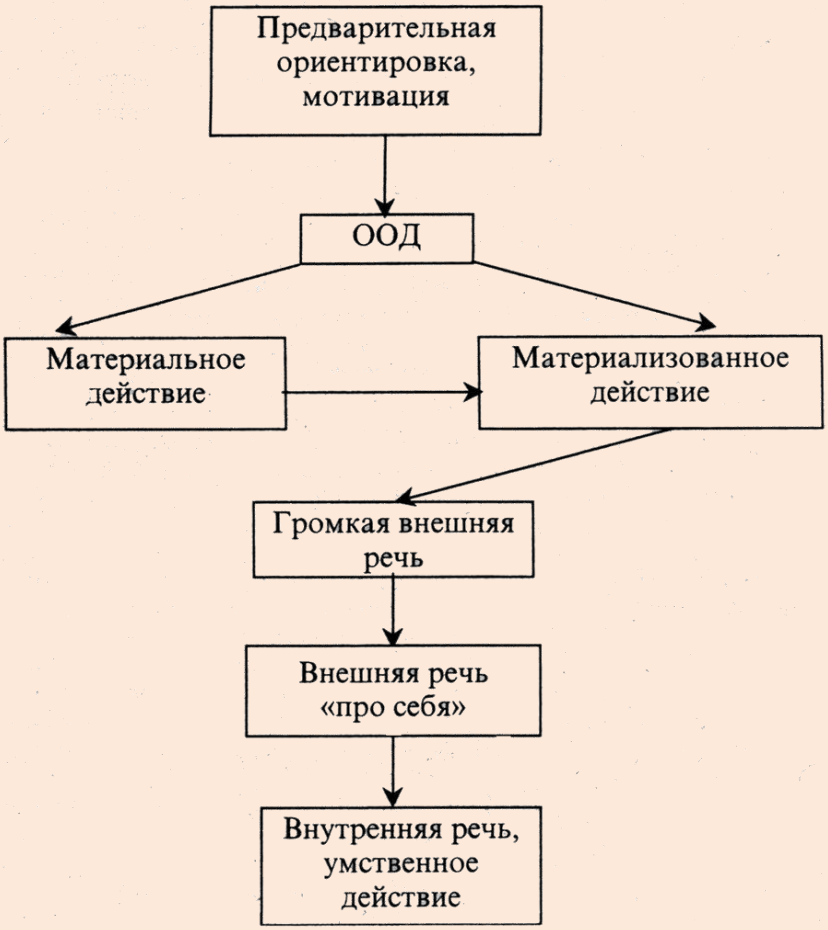


Рис. 3. Этапы формирования умственных действий по П.Я. Гальперину

П.Я. Гальперин выделял ***шесть этапов формирования умственных действий:***1)формирование мотивационной основы действия; 2)составление схемы ориентировочной основы действия; 3)формирование действий в материализованной форме; 4)громкая внешняя речь, когда содержание ООД отражается в речи; 5)формирование действия во «внешней речи про себя»;6)формирование действия во внутренней речи.

Первый этап – мотивационный. Происходит предварительное ознакомление учащихся с целью обучения, создание «внутренней» или познавательной мотивации.

Для создания познавательной мотивации можно использовать проблемные ситуации (Н.Ф. Талызина).

Второй этап – составление схемы ориентировочной основы действия (ООД, см. ниже). Ученик разбирается в содержании усваиваемого действия: в свойствах предмета, в результате-образце, в составе и порядке исполнительных операций.

Третий этап – формирование действия в материальной или материализованной форме. Действие выполняется как внешнее, практическое, с реальными предметами (материальная форма действия), например, при счете перекладывание каких-либо предметов. Действие выполняется с преобразованным материалом: моделями схемами, диаграммами, чертежами и т.п. (материализованная форма), например, счет на палочках. При этом все операции действия осознаются, а замедленное их выполнение позволяет увидеть и осознать содержание, как операций, так и всего действия в целом. Обязательным условием этого этапа является сочетание материальной формы действия с речевой, что позволяет отделить усваиваемое действие от тех предметов или их заместителей, с помощью которых оно выполняется.

Когда действие начинает протекать плавно, безошибочно и более быстро, убираются ориентировочная карточка и материальные опоры.

Четвертый этап – формирование действия в громкой речи. Ученик, лишенный материальных опор действия, анализирует материал в плане в громкой социализированной речи – речи, обращенной к другому человеку. Это одновременно и речевое действие и сообщение об этом действии. Речевое действие должно быть развернутым, сообщение – понятным другому человеку, контролирующему процесс обучения. На этом этапе происходит «скачок» - переход от внешнего действия к мысли об этом действии. Осваиваемое действие проходит дальнейшее обобщение, но остаётся несокращённым, неавтоматизированным.

Пятый этап – формирование действия во внешней речи «про себя». Ученик использует ту же речевую форму действия, что и на предыдущем этапе, но без произношения (даже без шепота). Здесь возможен пооперационный контроль: педагог может уточнять последовательность производимых операций или результат отдельной

операции. Этап завершается, когда достигается быстрое и правильное выполнение каждой операции и всего действия.

Шестой этап – формирование действия во внутренней речи. Ученик, решая задачу, сообщает только конечный ответ. Действие становится сокращенным и легко автоматизируется. Но это автоматизированное действие, выполняемое с максимально возможной для ученика скоростью, остается безошибочным (при появлении ошибок необходимо вернуться на один из предыдущих этапов). На последнем, шестом, этапе формируется умственное действие, появляется «феномен чистой мысли».

Сравнивая поэтапное формирование умственных действий со стихийным научением ребенка (первый тип обучения), следует отметить прежде всего преимущества в устойчивости достигаемых позитивных результатов. Стихийное научение – нерегулируемый процесс, на который влияет множество факторов, как внешних, таки внутренних, поэтому конечный продукт оказывается неустойчивым (иногда – успешным, иногда – нет), а сам ученик не всегда уверен в правильности полученного результата. Второй тип обучения, наиболее характерный для школы (то, что обычно называется традиционным обучением), приводит к разной успешности учения разных детей, т.е. к разным уровням успеваемости. Использование метода формирования умственных действий позволяет «выравнивать» успеваемость, добиться устойчиво успешного решения разными детьми определенного класса задач. Этот метод применяется в программах обучения, разработанных для средней школы Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым.

Значение данной теории состоит в том, что она указывает учителю, как надо строить обучение, чтобы эффективно формировать знания и действия с помощью главного дидактического средства — ориентировочной основы.

2.4. Современные направления обучения

Существуют и другие виды современного обучения. Они могут быть рассмотрены с позиции некоторых общих оснований (классификация И.А. Зимней, 1997).

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

2) По основанию ***принципа сознательности*** (интуитивизма) выделяется обучение, соотносимое с интуитивным освоением опыта, например освоением родного языка, определённым Л.С. Выготским, как путь «снизу-вверх» (сюда относится возникшее в середине 60-х годов суггестопедическое направление Г.К. Лозанова), и сознательным.

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

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

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

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

Традиционное обучение

По определению Н.Ф. Талызиной, традиционное обучение – информационно-сообщающее, догматическое и пассивное. Традиционное обучение характеризуется тем, что учитель излагает информацию в обработанном, готовом виде; ученики воспринимают и воспроизводят ее.

При традиционном обучении познавательные действия учеников, т.е. приемы (или способы) их умственной деятельности, обычно складываются на основе тех приемов, которые им даются учителем и в учебнике.

Необходимо отметить, что традиционное обучение нельзя оценивать по шкале «хорошо – плохо», ибо оно содержит все основные предпосылки и условия освоения знания, эффективная реализация которых обусловлена множеством факторов, в частности индивидуально-психологическими особенностями обучающихся.

Этапы деятельности преподавателя и учащихся в дидактическом процессе традиционного обучения выглядят так:

Действия учителя	Действия ученика
1. Информирует о новых знаниях.	1. Воспринимает информацию, обнаруживает первичное понимание.
2. Организует осмысление учебной информации.	2. Осмысливает понимание учебного материала.
3. Организует обобщение знаний.	3. Обобщает усвоенный материал.
4. Организует закрепление учебного материала.	4. Закрепляет изученное путем повторения.
5. Организует применение знаний и оценивает степень усвоения.	5. Применяет изученное в упражнениях, заданиях и пр.

Достоинства традиционного обучения: систематичность, относительно малые затраты времени.

Недостатки: слабо реализуется развивающая функция обучения, деятельность ученика репродуктивна. Тем не менее, так происходит обучение в большинстве случаев.

В образовании, наряду с традиционным обучением, сформировались и другие

направления: проблемное обучение, программированное обучение, обучение, алгоритмизированное обучение, развивающее обучение, обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий, знаково-контекстное обучение, проектное обучение и др.

Проблемное обучение

Проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, проблемных задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях

Значительный вклад в разработку теории проблемного обучения внесли зарубежные и отечественные исследователи: В. Оконь, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер и др.



Одним из первых исследовать проблемное обучение начал польский педагог и психолог **Винценты Оконь** (род.1914). Основные положения теории проблемного обучения изложены им в работе «Основы проблемного обучения» (1964; рус. пер. 1968). Он также является автором работ по теории организации образования, в т. ч. общего, истории школы и психолого-педагогической теории, а также по проблемам педагогики высшей школы. Создал широко известный «Педагогический словарь»(1975, 1992).

При проблемном обучении преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует учеников на их поиск: понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдения, анализа фактов, мыслительной деятельности, результатом чего является знание. Процесс учения, учебная деятельность уподобляется научному поиску и отражается в понятиях: проблема, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результат поиска.

С помощью проблемного обучения пытались решить задачу – развитие творческой личности. Ставились цели сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность, самостоятельность, интерес к процессу познания, раскрыть творческий потенциал учащихся.

Как подчеркивал известный отечественный автор теории проблемного обучения А.М. Матюшкин, интеллектуальное развитие ученика, развитие его творческих способностей осуществляется только в условиях *преодоления интеллектуальных препятствий, трудностей*. Интеллектуальное затруднение появляется, когда ребенок не может выполнить поставленное перед ним задание известными способами и должен найти новый способ, «открыть» его. Интеллектуальная активность ученика связана с познавательной потребностью. Открытия ребенок совершает в условиях проблемных ситуаций, специально организованных в процессе обучения.

Проблемная ситуация (понятие введено А.М. Матюшкиным) – определенное *психологическое состояние* ученика, возникающее в процессе выполнения задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний. Проблемная ситуация характеризует прежде всего состояние ученика, а не само задание.

Первый вид – *проблемное изложение*. Учитель, сформулировав проблему, подробно и аргументировано раскрывает логику ее решения. У учеников, следящих за изложением, возникают вопросы, сомнения, возражения. Так развиваются критичность мышления, понимание проблемы и альтернатив ее решения.

Второй вид – *частично-поисковый* или *эвристический метод.* Если проблемная задача вызывает большие затруднения, которые школьники не могут преодолеть самостоятельно, учитель должен, с одной стороны, оказать им помощь, с другой стороны – сохранить проблемность. Он может объяснить (подсказать) очередной трудный шаг в решении задачи с тем, чтобы остальные шаги ученики продумали сами или дать план решения, который дети реализуют самостоятельно. В результате ученик решает не всю проблему в целом, а ее часть, приобретает некоторый опыт творческой деятельности, овладевает отдельными элементами исследовательского поиска.

Наиболее эффективной формой данного метода является эвристическая беседа. Это четкая система вопросов, подготовленная учителем так, чтобы каждый вопрос вытекал из предыдущих и большинство из них представляло собой маленькие задачи на пути к решению общей проблемы.

Третий вид – *исследовательский метод*. Он предусматривает систематическое

решение школьниками проблемных задач разного типа и масштаба.

Этапы проблемного обучения таковы:

Действия учителя	Действия ученика
1. Создает проблемную ситуацию.	1. Осознает противоречия в изучаемом явлении.
2. Организует размышления над проблемой и ее формулировкой.	2. Формулирует проблему.
3. Организует поиск гипотезы предположительного объяснения	3. Выдвигает гипотезы, объясняющие явления.
4. Организует проверку гипотезы.	4. Проверяет гипотезы в эксперименте, решении задач, анализе и т.д.
5. Организует обобщение результатов, применение полученных знаний.	5. Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания.

Достоинства проблемного обучения: развивает мыслительные способности учащихся, интерес к учению, творческие силы в процессе преодоления интеллектуальных трудностей.

Недостатки и трудности применения: не всегда можно применять из-за характера изучаемого материала, неподготовленности учащихся, квалификации учителя, требует от учителя глубоких знаний в своей области и высокого уровня общей культуры, владения техникой составления проблемных задач и искусством проблемного рассказа, большего количества времени на подготовку к урокам.

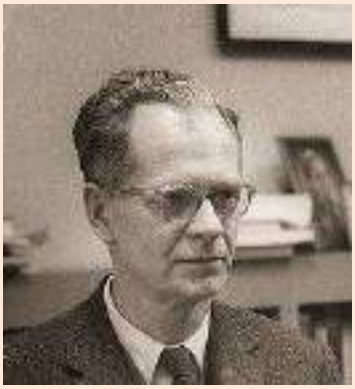
Психологами и педагогами рекомендуется включать элементы проблемности в обучение любого типа. В последнее время делается акцент на мотивирующей функции проблемных заданий. Поэтому проблемные задачи и компоненты эвристической беседы включаются в уроки при традиционном и развивающем обучении.

Программированное и алгоритмизированное обучение

Программированное обучение – обучение с помощью программированного материала, реализуемое посредством обучающего устройства (обучающей машины или

программированного учебника). Оно решает задачу *оптимизации управления процессом усвоения знаний и умений.*

Возникновение программированного обучения соотносится с именем Б.Ф. Скиннера, который в 1954 г. призвал педагогическую общественность повысить эффективность преподавания за счёт управления этим процессом.



Бе́ррес Фре́дерик Ски́ннер (1904 —1990) — американский психолог и писатель. Внёс огромный вклад в развитие и пропаганду бихевиоризма – психологии поведения. Скиннер наиболее известен своей теорией оперантного научения, в меньшей степени — благодаря художественным и публицистическим произведениям, в которых он продвигал идеи широкого применения развиваемых в бихевиоризме техник модификации поведения (например, программированного обучения) для улучшения общества и осчастливливания людей, как форму социальной инженерии.

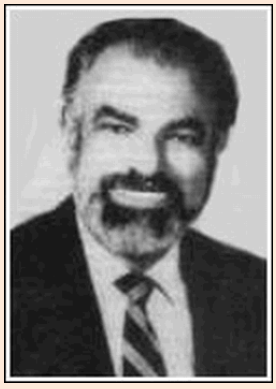
Категория управления рассматривается в качестве центральной для программирования. Учение осуществляется как четко управляемый процесс, так как изучаемый материал разбивается на мелкие, легко усваиваемые фрагменты. Они последовательно предъявляются ученику для усвоения. После изучения каждой порции материала следует проверка степени усвоения. Если усвоена — переходят к следующей. Это и есть «шаги» обучения: предъявление, усвоение, проверка.

Структура программированного обучения выглядит так**:**

Учитель (учебник, компьютер)	Ученик
1. Предъявляет первую дозу материала.	1. Воспринимает информацию.
2. Объясняет первую дозу материала и действия с ним.	2. Выполняет операции по усвоению первой дозы.
3. Ставит контрольные вопросы.	3. Отвечает на вопросы.
4. Если ответ верный, предъявляет вторую дозу материала. Если нет - объясняет ошибку, возвращает к работе с первой дозой.	4. Переходит к следующей дозе материала. Если ответ неверный, возвращается к изучению первой дозы.

В основе программированного обучения лежат дидактические принципы последовательности, доступности, систематичности, самостоятельности. Эти принципы реализуются в ходе выполнения обучающей программы – главного элемента программированного обучения. Обучающая программа – упорядоченная последовательность задач. Программы бывают линейные, разветвленные, смешанные. В основе хронологически первой формы программирования – линейной, по Б.Ф. Скиннеру, лежит бихевиористское понимание научения, как установления связи между стимулом и реакцией. Правильный шаг обучающегося в этой форме обучения подкрепляется, что служит сигналом дальнейшего выполнения программы.

Разветвлённое программирование (Н. Кроудер) отличается от линейного множественностью (и многократностью) выбора шага. Оно ориентировано не столько на безошибочность действия, сколько на уяснение учителем (да и самим обучающимся) причины, которая может вызвать ошибку. Соответственно разветвлённое программирование требует умственного усилия обучающегося. Подтверждение правильности ответа является обратной связью, а не только положительным подкреплением (по закону эффекта). Разветвлённая программа может представлять собой большой текст, содержащий много ответов на вопрос к тексту. Предлагаемые в «рамках» развёрнутые ответы либо здесь же оцениваются как правильные, либо отклоняются, и в том и другом случае сопровождаясь полной аргументацией. Если ответ неправилен, то обучающемуся предлагается вернуться к исходному тексту, подумать и найти другое решение. Если ответ правильный, то далее предлагаются уже по тексту ответа следующие вопросы и т.д.



Программированное обучение в начале 70-х годов получило новое преломление в работах Л.Н. Ланды, который предложил алгоритмизировать этот процесс.

Лев Наумович Ланда (1927-1999) – известный российский психолог, автор отечественной теории программированного (адаптивного) обучения, ввел в психологию понятие алгоритма умственных действий. Он возглавлял комиссию по программированному обучению при

Совете по кибернетике АН СССР, руководил секцией программированного обучения в Педагогическом обществе РСФСР. Его идеи нашли широкое распространение во всем мире.

В алгоритмизированном обучении в содержании обучения выделяются учебные алгоритмы. Алгоритм, по Л.Н. Ланде, есть правило, предписывающее последовательность элементарных действий (операций), которые в силу их простоты однозначно понимаются, исполняются всеми. Алгоритм – это система указаний (предписаний) об этих действиях, о том, какие из них и как надо производить. Таким образом, алгоритмический процесс представляет собой систему действий с объектом. Алгоритмы служат предметом усвоения для учеников и средством обучения, показывающим, какие действия и в какой последовательности нужно выполнить, чтобы усвоить новые знания. Одним из преимуществ алгоритмизации обучения является возможность формализации этого процесса и его модельного представления, поскольку алгоритмы представляют собой пошаговую программу деятельности учения и преподавания.

Ниже приводится пример Л.Н. Ланды предписания – алгоритма как модели процесса решения задачи (на примере расстановки знаков препинания в предложении).

Алгоритм



Рис. 4. Пример алгоритма применения правила русского языка «Выделение обособленных определений» [12]

Программированное и алгоритмизированное обучение имеют как достоинства, так и недостатки.

Достоинства: создается возможность индивидуального подхода к ученикам в условиях массового обучения; осуществляется непрерывная обратная связь от ученика к учителю; постоянное поддержание ученика в состоянии активной деятельности.

Недостатки: не всякий материал поддается пошаговой обработке, ограничивается умственное развитие ученика репродуктивными операциями; отсутствие творчества в учебной деятельности; возникает дефицит общения и эмоций в обучении.

В современной школе в связи с компьютеризацией возможно разнообразное применение элементов программированного обучения. Это и отработка отдельных учебных действий в соответствии с заданным алгоритмом, и работа в компьютерных классах по обучающей программе, и особые системы контроля знаний и т.д.

Поскольку программированное обучение обеспечивает индивидуальный темп обучения, его полезно использовать при индивидуализации обучения в классе, организации учебной деятельности неуспевающих школьников.

Знаково-контекстное обучение

Достаточно широкое распространение в профессиональном (высшем и среднем) образовании получает в настоящее время «знаково-контекстное», или «контекстное» обучение. В этом направлении обучения учебная информация предъявляется в виде учебных текстов («знаково»), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности. По А.А. Вербицкому, предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых одно из основных мест занимает деловая игра. Деловая игра – это форма активного деятельностного обучения. Она предполагает определение целей (собственно игровые и педагогические: дидактические и воспитательные), содержание игры и наличие игровой и имитационной моделей (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова). Имитационная модель, в которой отражён дидактически обработанный (обобщение, упрощение, проблематизация) фрагмент профессиональной реальности, является предметной основой квазипрофессиональной деятельности студентов.

Данное направление обучения, реализуя принципы системности, активности, осуществляет основное назначение высшего образования – глубинную профессионально-предметную и социальную подготовку специалистов.

Технология обучения

Технология обучения (педагогическая технология) – новое (с 50-х годов XX в.) направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов.

В основе педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего цикла. Традиционное обучение характеризуется неопределенностью постановки целей, слабой управляемостью учебной деятельностью, невозможностью повторения обучающих операций, слабостью обратной связи и субъективностью оценки достижения целей. Специфические черты технологии обучения:

- разработка диагностично поставленных целей обучения;
- ориентация всех учебных процедур на гарантированное достижение учебных целей;
- оперативная обратная связь, оценка текущих и итоговых результатов;
- воспроизводимость обучающих процедур.

Постановка диагностичных целей обучения. Для достижения заданного (желаемого) уровня обучения требуется ставить цели диагностично, то есть определять их через результаты, выраженные в действиях учащихся, которые (действия) учитель может измерить и оценить. В традиционном обучении цели ставятся неопределенно, «неинструментально»: «изучить теорему», «решение квадратных уравнений», «выразительно читать текст», «ознакомить с принципом действия». Эти цели не описывают результата обучения, достижение их трудно проверить. В диагностично поставленной цели описываются действия ученика в терминах: знает, понимает, применяет и пр.

Технология обучения ориентируется на гарантированное достижение целей и идею полного усвоения путем обучающих процедур. После определения диагностично поставленных целей по предмету материал разбивается на фрагменты — учебные элементы, подлежащие усвоению. Затем разрабатываются проверочные работы по разделам (сумме учебных элементов), далее организуется обучение, проверка —

текущий контроль, корректировка и повторное, в других операциях обучение. И так до полного усвоения заданных учебных элементов. Текущие оценки делаются по типу «усвоил — не усвоил». Итоговые разъясняются каждому ученику. Аналогичным образом поступает В. Шаталов. Ядру знаний (минимуму учебных элементов) он обучает всех. Концепция полного усвоения дает высокие результаты, но имеет ограничения: так изучается материал, поддающийся членению на единицы, последовательно связанные (математика, грамматика, естествознание); усвоение происходит в основном на репродуктивном уровне.

Для перехода от репродуктивных умений к поисковым предлагается такой вариант обучения.

1. Сообщение необходимых знаний.

2. Формирование умений на репродуктивном уровне.

2.1. Демонстрация деятельности в целом и по элементам (это можно совместить с сообщением званий по принципу «демонстрация + объяснение»).

2.2 Организация отработки умения в упрощенных условиях.

2.3. Организация самостоятельной практики с непрерывной обратной связью и положительной оценкой учителя.

3. Переход к поисковой, продуктивной фазе.

3.1. Организация проблемных ситуаций — решение конкретных задач, имитационное моделирование.

3.2. Обязательный анализ учащимися своей деятельности с учителем и группой.

Изложенное может служить для учителя опорой при изучении раздела, темы.

Существенной чертой технологии обучения является воспроизводимость обучающего цикла, то есть возможность его повторения любым учителем. Цикл обучения содержит следующие элементы: установление целей обучения; предварительная оценка уровня обученности; обучение, совокупность учебных процедур; корректировка согласно результатам обратной связи; итоговая оценка результатов и постановка новых целей. Учебный процесс приобретает в этом случае модульный характер: складывается из блоков-модулей, каждый из которых

представляет цикл обучения по теме. Обратная связь, объективный контроль знаний — существенная черта технологии обучения. Измерение уровня усвоения знаний и их оценка в настоящее время носят неопределенный и субъективный характер: в программах результаты обучения описаны недиагностично, измерить и оценить их объективно нельзя. Это является причиной формализма в оценке знаний. Однако отказ от оценки знаний вообще невозможен: учет успеваемости — один из компонентов управления однако имеются дидактическим процессом и всей обучающей системой. Решение проблемы состоит в разработке диагностичных целей обучения, создании измерительных «приборов» и процедур измерения степени усвоения, речь идет о тестах — стандартных заданиях для каждого уровня обучения. Одной из задач технологии обучения является создание текущих и итоговых стандартных заданий (тестов) на все виды целей и уровни обучения.

Перечисленное выше относится к достоинствам технологии обучения, и недостатки. К ним относится ориентация на обучение репродуктивного типа, своего рода натаскивание, а также неразработанность мотивации учебной деятельности, игнорирование личности, ее внутреннего мира. Грубо говоря, для воспроизводимого учебного процесса лучший ученик – робот, а учитель – компьютер.

Технология обучения дала толчок развитию «практической» дидактики - созданию обучающих систем готового продукта, пакета документов и средств дидактических и технических, позволяющих учителю «среднего» уровня давать высокие результаты. В пакет документов могут входить цели и содержание обучения по определенной дисциплине, обучающие операции, тестовые задания на всех этапах обучения. Поскольку современные технологии ориентируются на использование компьютера в обучении, то основу пакета документов должен составлять программный продукт – дискета со всеми материалами для реализации процесса обучения. На основе технологии обучения развивается модульное обучение и применение технических средств обучения: от простейшего компьютера с обучающей программой до сложных телекоммуникационных систем.

В настоящее время активно создается новая система обучения на расстоянии — дистанционное обучение, осуществляемое при помощи специальных взаимодействующих на входе и выходе технических средств.

Концепция дистанционного обучения предполагает активизацию самостоятельной познавательной деятельности обучаемых за счет предварительного обеспечения их всеми необходимыми дидактическими материалами.

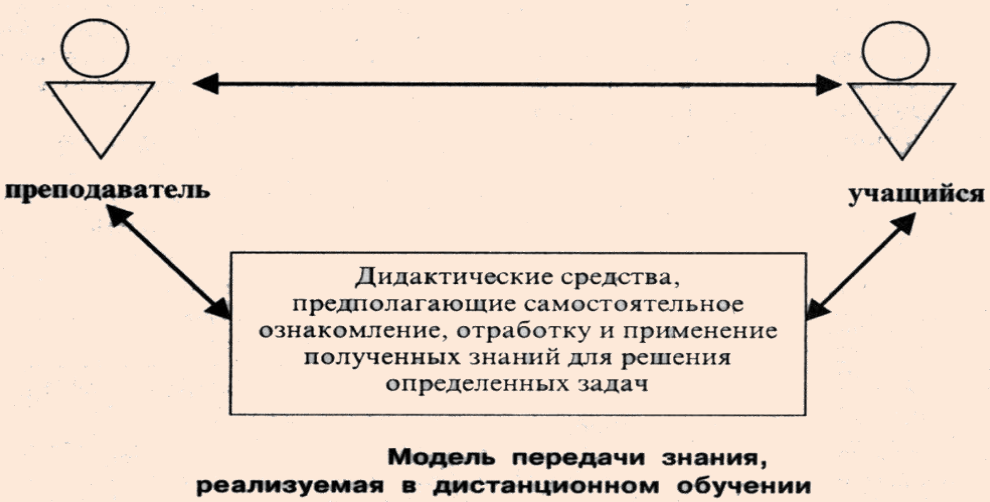


Рис. 5. Модель дистанционного обучения

Существующая в мировой практике сеть дистанционного обучения в настоящее время базируется на нескольких моделях.

Модель 1. Обучение по типу заочного экстерната: ориентировано на учащихся средней и высшей школы, не посещающих очные учебные заведения. Примером такого обучения служит организованный в 1836 г. Лондонский университет.

Модель 2. Университетское обучение на базе одного университета. Ориентировано на студентов, обучающихся на расстоянии с использованием телекоммуникационных систем (средств общения и доставки информации на расстоянии). Подобная модель реализуется Оксфордским и Кембриджским университетами (Великобритания).

Модель 3. Обучение, основанное на сотрудничестве ряда учебных заведений. Ориентировано на желающих получить любое образование на базе участвующих в проекте колледжей и университетов на основе телекоммуникаций. Такое обучение уже имеет место в Аргентине, Боливии, Бразилии, Чили и Парагвае (Межуниверситетская телеобразовательная программа Кеприкон – Capricorn Interuniversity Teleeducation

Program, 1990).

Модель 4. Обучение в специализированных образовательных учреждениях, ориентированных на разработку и реализацию мультимедийных курсов. Примером реализации такой модели обучения может служить национальный технологический университет (штат Колорадо, США), в 1991 году объединивший телекоммуникационной сетью 40 колледжей.

Модель 5. Автономные обучающие системы, ориентированные на самообразование посредством теле- и радиопрограмм, CD-ROM-дисков, а также специальных печатных пособий. Примером такого обучения является проект обучения математике, предложенный никарагуанским радио.

Модель 6. Интегрированное обучение на основе мультимедийных программ, реализующее программы самообразования; оно ориентировано на взрослое население, желающее восполнить пробелы в своем школьном образовании, например, Британская программа грамотности.

Основными целями всех моделей дистанционного обучения является стремление дать возможность желающим: получить качественное образование по различным направлениям программ среднего и высшего образования; совершенствовать свои знания в рамках действующих образовательных программ; получить какую-либо квалификационную степень (аттестат, диплом) на основе результатов соответствующих экзаменов.

Внедрение в учебно-воспитательный процесс дистанционных форм обучения влечет за собой не только активный интерес к отбору и представлению содержания учебных предметов и методов их преподнесения, но и осмысление новых форм взаимодействия в диаде «преподаватель — обучающийся». При введении элементов дистанционного обучения в высшей школе исследователи отмечают недостатки: преимущественное использование современных технических средств в качестве средств обучения и контроля может снизить уровень контакта преподавателя с учащимися. В связи с этим одним из необходимых условий эффективного дистанционного обучения должно стать творческое сотрудничество между преподавателем и обучающимся.

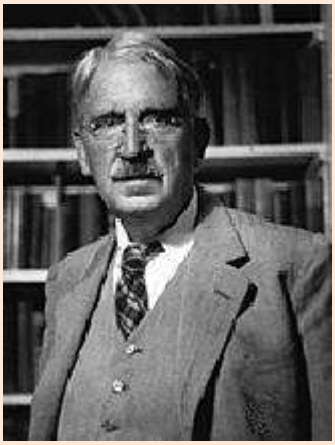
Подобное сотрудничество возможно при активизации личностной позиции обучающихся и формировании у них социальной ответственности, с одной стороны, и готовности преподавателя реализовать в своей деятельности творческий аспект педагогической деятельности (действие в смысловой сфере учебной деятельности, инициирование творческой, умственной деятельности как каждого отдельного обучаемого, так и целой группы), с другой стороны.

Эффективность дистанционного обучения определяется следующими составляющими: а) эффективностью взаимодействия преподавателя и обучаемого; б) реализуемыми в обучении педагогическими технологиями; в) эффективностью используемых методических материалов, способов их представления и использования обучаемым; г) эффективностью обратной связи.

Личностно-ориентированное обучение

Личностно-ориентированное обучение приобретает достаточно широкую известность в последнее время. Его основная позиция – ориентация на индивидуальность ученика, развитие его личности в процессе обучения.

Теория и практика личностно-ориентированного обучения имеет давнюю историю и несколько других названий, за каждым из которых стоит определенный взгляд на обучение и воспитание: это гуманистическая педагогика, неопрагматизм, экзистенциализм, неопедоцентризм, свободное воспитание (США, Европа, 70-е годы XX в.), педагогика сотрудничества (80-е годы XX в., СССР). Все эти близкие во многом друг другу концепции можно объединить названием «либеральная педагогика», в отличие от авторитарной и технократической. Основу либерального подхода в образовании США и Европы составили идеи Д Дьюи и других реформаторов в педагогике начала XX века, а затем с середины века направление в психологии — гуманистическая психология.



Джон Дьюи (1859—1952) — американский философ и педагог, представитель философского направления прагматизм. Автор более 30 книг и 900 научных статей по философии, социологии, педагогике и др. дисциплинам. Один из лидеров движения новых школ и реформаторской педагогики, боровшегося

против традиционного авторитарного образования начала XX в.

Д. Дьюи критиковал традиционную школу за догматическую, авторитарную позицию учителя, объяснительно-репродуктивные словесные методы обучения, рассчитанные на память и зубрежку, пренебрежение личностью ученика. Д Дьюи положил начало педоцентризму: педагогика все свои категории (цели, содержание, методы обучения) должна определять, исходя из интересов, потребностей ребенка. Ребенок — центр учебного процесса, а не учитель или школьный предмет.

Представители гуманистической психологии (А. Маслоу, Роджерс и др.) в своих взглядах на личность ученика также шли от критики технократической концепции обучения, бихевиоризма, программированного обучения и педагогической технологии за то, что эти концепции рассматривают личность ученика как часть технологической системы, набор поведенческих реакций, предмет манипуляции.



Абрахам Маслоу (русск. *Абрам Маслов*) (1908 — 1970) — видный американский психолог, основатель гуманистической психологии.

Гуманистическая психология А.Маслоу и К.Роджерса и на ее основе педоцентристская педагогика, личностно-ориентированное образование рассматривают личность как сложную, индивидуальную цельность, неповторимость и высшую ценность, которая обладает потребностью в самоактуализации — реализации своих возможностей.



Карл Рэ́нсом Ро́джерс (1902 —1987) — американский психолог, один из создателей и лидеров гуманистической психологии. Роджерс внёс большой вклад в создание недирективной психотерапии, которую он называл «личностно-ориентированной психотерапией». Президент Американской психологической ассоциации в 1947 году.

К. Роджерс видит в ученике личность, способную развивать свои природные ресурсы, ум и сердце, любознательность, личность, способную делать выбор, принимать решения и нести за них ответственность, личность, способную вырабатывать собственные ценности в процессе учебной и другой деятельности.

В свете изложенного представители гуманистической психологии предлагают строить обучение на иных (в сравнении с традиционной и технократической школой) принципах. Главным среди них можно считать принцип «развивающей помощи». Он состоит в том, чтобы не делать за человека, не указывать ему, что делать, не решать за него его проблемы, а дать ему осознать себя и разбудить его собственную активность и внутренние силы, чтобы он сам делал выбор, принимал решения и отвечал за них. Согласно К. Роджерсу, задача учителя не диктовать готовое, возможно, не нужное ученику знание, а разбудить его собственную познавательную активность, которая выразится в выборе и содержания, и целей, и методов работы, и поведения, и ценностей. Учитель, по К. Роджерсу, стимулирует и облегчает самостоятельную деятельность ученика.

В традиционной школе, считает К. Роджерс, проходит авторитарное, несвободное обучение (когнитивный тип обучения), в котором процесс учения сводится к усвоению учебной программы и знаний, отобранных учителем. Следует ввести другой тип обучения – «опытное учение»: это такая организация обучения, при которой школьники учатся в свободной самостоятельной деятельности, на собственном опыте, в процессе дискуссий и принятия решений. Целью обучения является развитие личности, ее самосознания, ее самореализация. Знание, школьная программа - средство развития. Чтобы создать такое обучение, необходимо следующее: сменить позицию учителя; создать атмосферу «свободы учения» в классе, использовать методы, стимулирующие активность ученика и его развитие. Позиция учителя - это позиция консультанта и во многом психотерапевта, осуществляющего «развивающую помощь».

Атмосфера «свободы учения» в классе характеризуется тем, что ученики не боятся делать ошибки, свободно обсуждают проблемы, взаимодействуют в учении друг с другом, видят в учителе источник опыта, знаний старшего члена группы.

К методам, стимулирующим «свободу учения», относятся: постановка проблем для решения их как реальных, а не учебных; использование разных источников знания - людей, опытов, книг, аудиовидеотехники и др.; метод контрактов; организация работы в группах разного состава, организация учения как исследования, эксперимента;

специальные занятия по самопознанию, межличностному взаимодействию. Педагоги этого направления предлагают для создания атмосферы «открытого учения» использовать и эмоционально окрашенные методы — игру, и рациональные – «учебные пакеты», программированные пособия.

Следует сказать, что педагогика сотрудничества отечественных учителей в 70—80-е гг XX в. очень близка позициям гуманистической, педоцентристской педагогики Запада. Идеи учителей-новаторов содержали следующее: смена позиции учителя с авторитарной на демократическую («сотрудничество»); задача не только давать знания, но развивать способности учащихся и воспитывать их в процессе учения; поиск методов и форм учения, стимулирующих познавательную активность и самостоятельность школьников и их развитие. Опыт отечественных учителей показывает продуктивность сочетания специального дидактического руководства с деятельностью ученика, воли учителя с гуманной установкой на важнейшую ценность — личность ребенка.

Российские ученые (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.В. Петровский и др.) разрабатывали личностно-ориентированную модель образования на основе опыта новаторов и отечественной психологии. Главные идеи концепции те же: акцент на развитии и воспитании школьника; дифференцированное содержание образования; система адекватных методов средств и форм обучения. Однако в этой модели учителям и ученым надо избегать крайностей, абсолютизации отдельных сторон; в частности следование за интересами и спонтанной деятельностью учеников лишает процесс обучения систематичности, снижает уровень обучения.

В отечественной педагогической психологии существует несколько концепций личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, В.В.Серикова, И.С. Якиманская, и др.).

Наиболее известной является концепция И.С. Якиманской. Как считает автор, главной целью обучения должно быть *изучение и развитие* ребенка как индивидуальности. Поэтому методология и технология личностно-ориентированной школы следует направить:

- на раскрытие индивидуальности ученика (выявление личностного «профиля»,

проявляющегося в познавательной деятельности и поведении);

- определение траектории его развития в школьные годы;
- создание наиболее благоприятных условий для проявления индивидуальных особенностей.

Ученик, оказываясь в центре образовательного процесса, становится *субъектом обучения*. Субъектность ученика проявляется в двух моментах. Во-первых, школьник перестает быть объектом педагогических воздействий и выступает как личность, наделенная своим неповторимым *субъектным опытом*. Во-вторых, как только ученик приходит в школу, происходит «встреча» его субъектного опыта и новых научных знаний. Научную *информацию*, содержащуюся в учебном материале, ребенок «пропускает» через свой субъектный опыт и превращает ее в индивидуальное *знание*. И задача школы – не нивелирование, отторжение опыта ребенка как несущественного, а, наоборот, его выявление, максимальное использование и обогащение.

Для раскрытия индивидуальности проявления познавательной активности ученика должна быть создана особая *образовательная среда,* которая характеризуется как открытая, гибкая и вариативная. Для достижения этой цели учитель использует на уроке разнообразные формы и методы организации учебной деятельности, в том числе проблемные творческие задания, такой дидактический материал, который позволяет ребенку выбрать наиболее значимые для него форму и вид учебного содержания. Деятельность ученика оценивается не только по конечному результату, но и по процессу его достижения. Учитель создает в классе положительный эмоциональный настрой, *атмосферу заинтересованности* ученика в работе класса, в естественном самовыражении, так что ребенок не боится проявить инициативу или ошибиться, получить неправильный ответ.

Организовать личностно-ориентированную образовательную среду способен учитель, который помимо знания своего предмета обладает психологической компетентностью, который строит диалог, устанавливает сотрудничество, доброжелателен, с уважением относится к каждому школьнику, независимо от его учебных успехов, поощряет продвижение в развитии.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1) Как введённое Л.С. Выготским понятие «зона ближайшего развития» изменило взгляд на проблему диагностики и коррекции психического развития школьников в условиях обучения?
2) Почему обучение по системе Д.Б Эльконина, В.В. Давыдова называется развивающим?
3) В чем основное отличие традиционной системы обучения от развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова?
4) Какие показатели характеризуют теоретическое мышление?
5) Каким образом учитель должен строить учебный процесс, чтобы происходило формирование теоретического мышления у учащихся?
6) Из перечисленных ниже учебных способностей и личностных качеств ученика выберите те, которые являются целью системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: 1) высокий уровень активности, самостоятельности в учебной деятельности; 2) наличие собственных усилий для преодоления трудностей; 3) использование речи как инструмента мышления; 4) способность сосредоточенно работать в течение 15-20 минут; 5) высокий уровень развития теоретического мышления; 6) способность работать в едином темпе со всем классом; 7) сформированность внутреннего плана умственных действий; 8) способность самостоятельно вычленять существенные свойства и отношения предметов и явлений в изучаемой дисциплине, делать обобщения, связывать вновь изученное с изученным ранее; 9) умение выделить учебную задачу и превратить ее в цель деятельности; 10) высокая исполнительская активность; 11) осознанное оперирование теоретическими понятиями; 12) успешность в соревновательных ситуациях.
7) Укажите против каждого утверждения – цели обучения (правая колонка) название вида или теории обучения, к которым это утверждение относится (левая колонка).

Вид обучения	Основная цель обучения
1.	Максимальная эффективность обучения для общего развития школьников.
2.	Индивидуальный подход к ученикам в условиях массового обучения, оптимизация управления процессом усвоения знаний и умений.
3.	Формирование у учащихся особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности, самостоятельности, интереса к процессу познания, раскрытие их творческого потенциала в условиях преодоления интеллектуальных препятствий, трудностей.
4.	Изучение и развитие индивидуальности каждого ученика, создание условий для самореализации.
5.	Формирование у школьников теоретического мышления.
6.	Целенаправленное поэтапное формирование познавательных действий школьников на основе создания эффективной системы ориентировки.

8) Согласно теории, разработанной В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, А.К. Марковой и др., одним из важных компонентов учебной деятельности является понимание учебной задачи. На уроках часто встречаются такого рода задания: «Спишите упражнение», «Расставьте знаки препинания», «Решите такие-то примеры». Опираясь на указанную теорию деятельности, укажите, в чем состоит недостаточность такой формулировки задания (Ф.И. Иващенко).

9) **Ролевая игра** «Сравнительный анализ эффективности различных систем обучения и их влияния на психическое развитие школьников».

Подготовительный этап.

Для проведения игры студенты образуют 8 групп примерно по 4 человека в каждой (1-я группа – администрация школы, сторонники системы обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова; 2-я группа – сторонники традиционного обучения; 3-я группа - учителя-

«занковцы»; 4-я группа – сторонники проблемного обучения; 5-я группа – сторонники программированного обучения; 6-я группа – сторонники педагогических технологий; 7-я группа – сторонники личностно-ориентированного обучения; 8-я группа – психологи-эксперты.

Каждая группа готовит выступление-защиту своей дидактической теории. Рассказывая о преимуществах каждой теории, необходимо показать, какие разнообразные формы и методы обучения они позволяют использовать и какой эффект это может принести (подготовка школьников к научной деятельности, развитие самостоятельности, развитие практических, необходимых для жизни, навыков, развитие творческого мышления и т.д.).

Кроме того, каждый студент получает рабочую оценочную карту, в которой будет выставлять оценку по 5-балльной шкале тем или иным достоинствам в каждой из представляемых дидактических теорий, доказывающим её преимущество или слабость. Перечень этих достоинств определяется следующими компонентами:

1. Анализ исходной ситуации и определение целей обучения.
2. Планирование работы, отбор содержания и средств достижения целей.
3. Исполнение обучающих и учебных операций, организация учебной работы учителя и учеников.
4. Контроль и корректирование работы.
5. Анализ и оценка результатов обучения.

Образец оценочной карты.

Наименование системы обучения	Возможность использования различных методов обучения	Уровень активно-сти детей	Диктат учителя	Обеспечение возможностей развития у детей теоретическо-го мышления	Интенсивность изучения материала
Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова	5	5	2	5	4
Традиционное обучение	3	3	5	3	4

Кроме того, каждая группа должна придумать девиз, по возможности лаконично и точно определяющий сущность представляемой теории (например, «Сегодня ученик – завтра учёный» для проблемного обучения, «Учение без огорчения» для личностно-ориентированного обучения и т.д.).

Группа психологов – экспертов изучает все теории.

Игровая ситуация и игровые задачи.

В школу пришла новая администрация. Желая улучшить обучение и воспитание учащихся, принято решение о переводе школы на работу по системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Проводится заседание расширенного педагогического совета, куда приглашены психологи. Учителям школы, работающим по разным системам, дано право отстоять свои педагогические системы. Особая роль принадлежит психологам-экспертам, которые должны с позиции психологии оценить каждого из выступающих.

Проведение игры.

Проводится выступления групп учителей и психологов-экспертов в соответствие с домашним заданием и сюжетом игры. Преподавателю следует особое внимание обратить на работу психологов. Их выступления не должны дублировать выступления и оценки учителей. Данная учителями оценка достоинств и различных теорий обучения используется психологами как аргументы и фактический материал для собственных оценок. Выводы психологов необходимо ограничить оценкой развития тех или иных психических характеристик у школьников, а также возможностей их диагностирования.

В заключение студенты обсуждают проблемы, возникшие в процессе игры. Преподаватель делает общий анализ успешности групп. Указываются наиболее грубые и типичные ошибки в работе студентов. При этом главное внимание сосредоточивается на рекомендациях, которые бы помогли студентам в личностно-профессиональном росте.

ЛИТЕРАТУРА

1) Амонашвили Ш.А. Как живёте, дети? – М., 1986.
2) Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. – М., 2000.
3) Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
4) Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах (конспект-пособие). – М., 1997.
5) Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
6) Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – М., 2002.
7) Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
8) Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
9) Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.,1996.
10) Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978.
11) Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1995.
12) Зинченко В.П. Саморазвитие духа (памяти друга) // Вопросы психологии. 1998. № 5. С.4-11.
13) Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 1997.
14) Иващенко Ф.И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии. – М,1999.
15) Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.:Изд-во Моск. ун-та, 1986.
16) Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Вып. 3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М., 1982.
17) Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М., 1966.
18) Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности. Опыт разработки и использования/ Под ред. Е.Н. Степанова. – М., 2006.

19) Обучение и развитие / Под ред. Занкова Л.В. – М., 1975.
20) Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990.
21) Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: ТЦ сфера, 2008.
22) Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
23) Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998.
24) Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975
25) Усова А.В. Система форм учебных занятий.- Советская педагогика, 1984, № 1.
26) Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. – М., 1997.
27) Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М., 1985.
28) Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
29) Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68-82.
30) Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 2000.

Глава 3. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

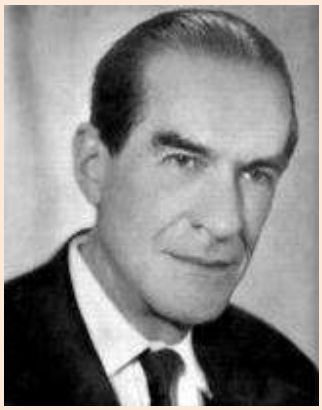
3.1. Психологическая сущность и структура учебной деятельности

Приоритетом России является разработка собственно ***психологической теории учебной деятельности***. Разрабатывавшие ее ученые – Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и другие – опирались на теоретические разработка Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева.

Деятельностный подход начал формироваться в отечественной психологии в 20–е гг. XX в. Основным предметом исследования признается деятельность, опосредствующая все психические процессы.



В 1930-е гг. было предложено две трактовки деятельностного подхода в психологии. **Сергей Леонидович Рубинштейн (1889–1960)** сформулировал принцип единства сознания и деятельности как вариант деятельностного подхода: «Субъект в своих деяниях не только обнаруживается проявляется; он в них созидается и определяется. Тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого».



Алексей Николаевич Леонтьев (1903–1979) совместно с другими представителями Харьковской психологической школы, разработал проблему общности строения внешней и внутренней деятельности.

Деятельность в отличие от реакции – это процесс *активного отношения человека к действительности*, поэтому проблематика деятельностного подхода включает в себя и проблему личности.

Приступая к рассмотрению вопроса об особенностях и основных характеристиках учебной деятельности, важно еще раз вспомнить отличия таких понятий, которые иногда принимаются за синонимы: обучение, учение, учебная деятельность.

Обучение – это система педагогических воздействий, направленных на присвоение ребенком нормативных образцов познания, поведения, созданных обществом, т. е. это

социально организованный и заданный норматив восприятия картины мира в научных понятиях.

Учение – это сложный процесс переработки (переосмысления) собственного опыта, его изменения под воздействием обучения; формирование психических новообразований – когнитивных, операциональных, мотивационных. Учение – это создание учеником представления об окружающей действительности посредством формирования личностно значимого образа мира, построения индивидуальных моделей познания. Иными словами: учение – это принятие норматива, но обязательно «пропущенного через субъективный опыт» («внешнее через внутреннее» – по выражению С.Л. Рубинштейна). Это значит, что далеко не любые понятия, организованные в систему (даже по всем правилам науки логики), будут усвоены, а только те, которые входят в состав субъективного (личностно-значимого) опыта ученика.

Поэтому задачей обучения является не внедрение норматива, а согласование его с субъективным опытом ученика. Если субъективный опыт ученика игнорируется, или нивелируется, или насильственно переделывается, то, по мнению некоторых педагогов и психологов, искажается сама природа учения. Так, И.С. Якиманская пишет, что в этом случае «*научная картина мира просто «пересаживается» в голову ученика, чем порождается единообразие знаний и как следствие - формализм знаний, потеря интереса к их приобретению, отказ от самостоятельности. Важно, чтобы содержание вводимого понятия согласовывалось с содержанием, которым располагает ученик к моменту его усвоения. Его субъективное понятие может совпадать, а может расходиться с заданным, но оно не должно теряться обучающим взрослым. Учитель должен не просто транслировать культурную норму, а выявлять различные, индивидуальные смыслы, коллективно их обсуждать, выбирать наиболее оптимальные с точки зрения науки (предмета), которую он преподает»* (1979).

Особое значение вкладывается в понятие «учебная деятельность».

Понятие учебная деятельность, введенное Д.Б. Элькониным, обозначает особую деятельность ученика, сознательно направленную им на осуществление целей обучения

и воспитания, принимаемых учеником в качестве своих личных целей. Д.Б. Эльконин указывал, что «учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте»(1970, с. 77).

Учебная деятельность в такой интерпретации отличается и от понятия учебной деятельности в широком смысле слова, под которым в педагогике понимается любая деятельность в процессе обучения, а также от понятия учебной деятельности в узком смысле слова, обозначающего ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. В работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельным содержанием и смыслом и распространяется на другие возрасты, связано с особым «ответственным отношением», по С.Л. Рубинштейну, субъекта к предмету обучения.

Можно говорить о пяти ***характеристиках учебной деятельности*** в сопоставлении с учением:

1) она специально направлена на овладение материалом и решение учебных задач;
2) в ней осваиваются *общие* способы действий и научные понятия;
3) общие способы действия предваряют решение задач (так учение по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, не является учебной деятельностью);
4) учебная деятельность ведет к изменению в самом субъекте, что по определению Д.Б. Эльконина, является основной ее характеристикой;
5) происходят изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий» (И.Лингарт) (Ильясов И.И., 1986; Зимняя И.А. 1997, с.252).

Согласно С.Л. Рубинштейну, деятельность человека, его практическая и теоретическая деятельности, в том числе и деятельность учения, включают ***психические процессы*** (мотивационные, познавательные и т.п.) и ***внешние акты движения***, осуществляющие воздействие на объект. Первые являются побуждающими, направляющими, подготовительными, «планирующими», регулирующими, вторые «исполнительными». Первые имеют своим результатом план, программу, а вторые – реальный результат воздействия.

Таким образом, любая деятельность имеет следующие составляющие: потребности – мотив – цель – условие достижения цели. С этими составляющими соотносятся – деятельность – действия – операции. ***Деятельность*** имеет более общие мотивы и цели (например, научиться писать), ***действия*** – частные мотивы и цели (написание отдельных букв), ***операции*** – акты, на которые распадается действие (написание элементов букв). Это частные действия, их результат осознается лишь как средство, а не как цель.

Учебная деятельность характеризуется тем же строением и имеет следующую внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как: 1) мотивация; 2) учебные задачи; 3) учебные действия; 4) контроль, переходящий в самоконтроль; 5) оценка, переходящая в самооценку.

Некоторыми авторами выделяются три компонента учебной деятельности, соответствующие любой другой полноценной деятельности: 1) вводно-мотивационный компонент (учебная мотивация); 2) операционально-познавательный компонент (учебные задачи и учебные действия, образующие учебную ситуацию); 3) рефлексивно-оценочный компонент (учебные действия контроля и оценки).

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов внешней структуры учебной деятельности.

3.2. Вводно-мотивационный компонент учебной деятельности

Можно сказать, что первым условием эффективности учебного процесса является формирование мотивации учения. С.Л. Рубинштейн писал: *«Для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые перед ним ставятся в ходе учебной деятельности, были 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»* (1946, с. 604).

Результативность поведения человека нередко рассматривается как функция от взаимодействия способностей и мотивации. Если один из компонентов недостаточно выражен, деятельность потеряет свою эффективность. Так, наиболее способные дети не всегда являются лучшими учениками в школе. В то же время, многие люди со средними способностями настойчивыми повседневными усилиями добиваются значительных успехов. Цель, которую ставит человек перед собой, становится внутренним двигателем поведения. Чтобы понять, «ради чего» человек поступает таким образом, а не иначе, следует обратиться к понятию «мотива» поведения.

Термин ***«мотив»*** обозначает разные явления: инстинктивные импульсы, интересы, желания, стремления, идеалы, ценностные ориентации и др. *«Любой фактор, влияющий на возникновение побуждения и принятие решения, объявляется мотивом»* (Ильин Е.П., 2000, с.7). В психологической литературе мотив трактуется как ***составляющая мотивации*** человека. Это может быть устойчивая составляющая, например, личностная характеристика. Также мотивом может быть переменная составляющая. Так в Грузинской школе психологии понятие «мотив» рассматривается как преходящее состояние, побуждающее к действию и исчезающее после удовлетворения соответствующей потребности. Как указывал А.Н. Леонтьев, в современной психологии остается невыясненным объем понятия «мотив»: «… *в пестром перечне мотивов можно обнаружить такие, как жизненные цели и идеалы, но также и такие, как раздражение электрическим током»* (Леонтьев А.Н., 1975, С.189).

Под термином ***«мотивация»*** понимается сложная, многоуровневая система побудителей, включающая в себя потребности, мотивы, ценности.

В работе Е.В. Сидоренко (2000, С. 52) представлена следующая структура мотивации:

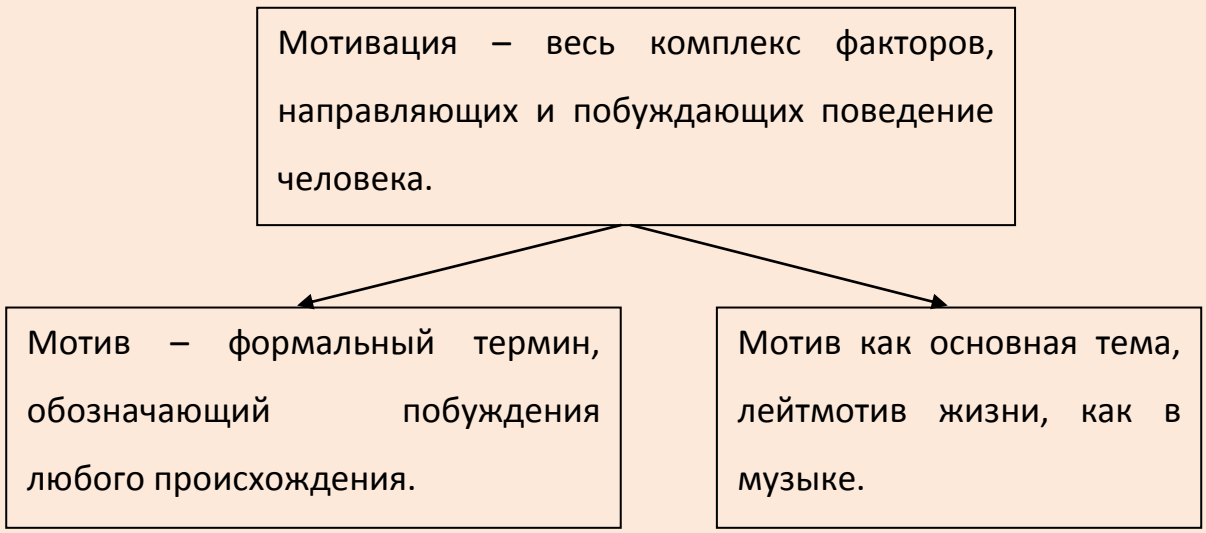


Рис. 6. Структура мотивации, по Е.В. Сидоренко [16]

Автор отмечает, что термином «мотивация» могут обозначаться две группы явлений: индивидуальная система мотивов человека и система действий по побуждению других людей сделать что-либо, которая часто обозначается термином «мотивирование».

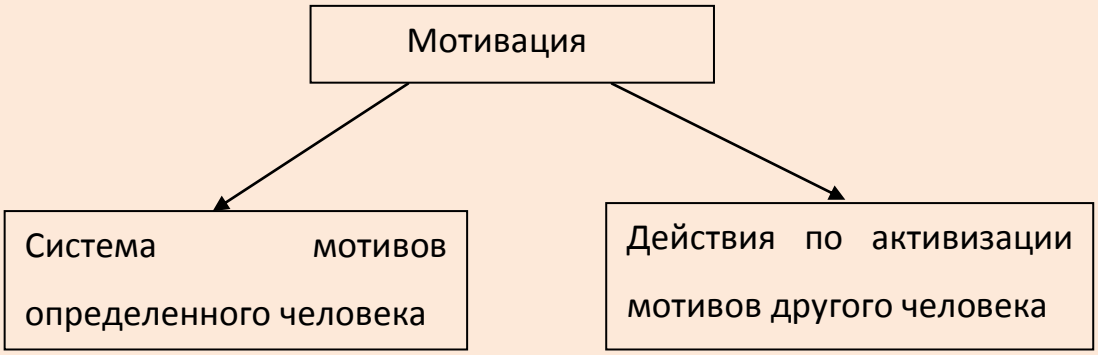


Рис.7. Явления, обозначаемые термином «мотивация», по Е.В. Сидоренко [16]

И те, и другие явления зачастую не осознаются, остаются в «подводных глубинах» психики. Человек часто не осознает как своих мотивов поведения, так и своих действий

по мотивированию других людей.

Педагогу, воспитателю, родителю очень важно расширять зону осознанных действий по активизации мотивов определенного человека.

Для понимания мотивации людей необходимо отталкиваться от понятия **«*потребности*».** Люди сильно отличаются содержанием и интенсивностью своих потребностей. Известный американский психолог А.Маслоу выделил пять базовых потребностей:

1) Физиологические потребности (потребность в пище, воде, сне и т.д.). По мнению автора, это самые насущные из всех потребностей, пока они не будут удовлетворены, потребности более высокого уровня не будут актуализироваться.
2) Потребности в безопасности (свобода от страха, тревоги, потребность в стабильности и защите).
3) Потребность в принадлежности и любви (желание иметь дружеские отношения, быть полноправным членом организации, преодолеть чувство одиночества).
4) Потребность в признании (завоевание статуса, признания, престижа).
5) Потребность в самоактуализации (стремление к актуализации заложенных в человеке возможностей). В более поздних работах А. Маслоу представил еще две потребности: потребность в познании и понимании, эстетические потребности. Познавательная потребность, и тем более потребность в самореализации приобретают значимость для человека только тогда, когда удовлетворены более актуальные, базовые для человека потребности – физиологические и потребность в безопасности утверждал А.Маслоу. Поэтому трудно требовать высокой познавательной активности у голодного, напуганного или просто расстроенного ученика.

Несмотря на то, что потребности рассматриваются как причины любой деятельности

человека, надо отметить, что они сами не обеспечивают деятельность, приводящую к их удовлетворению. Потребность – это негативное состояние, состояние недостатка, порождающее поисковое поведение. Предмет потребности и является побудителем направленной деятельности. Такой предмет и является мотивом деятельности.

Мотив, по А.Н. Леонтьеву, это опредмеченная потребность. Например, познавательная потребность ученика вызывает поисковую активность (чтение книг, посещение лекций и т.п.). Эта деятельность приводит к осознанию интереса к математике. Т.е. познавательная потребность опредметилась в математических знаниях. Мотивом дальнейшего поведения ученика является получение знаний по математике. Осознание мотива позволяет поставить цель, например, поступление на математический факультет, или - самостоятельное изучение математики. Значит, мотив – это побуждение к определенной деятельности.

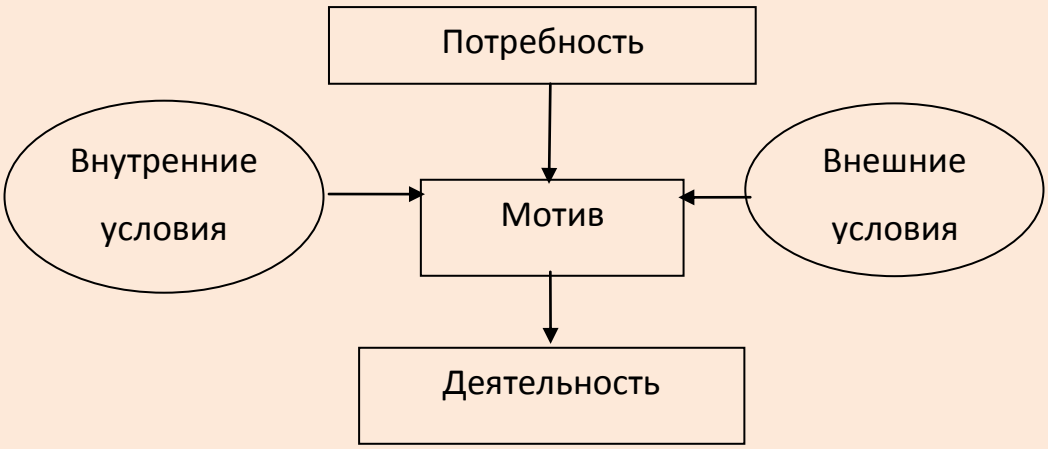


Рис. 8. Структура мотивационно-потребностной сферы личности

Когда говорят о *мотивации* человека, как совокупности всех его мотивов, то обычно указывают лишь наиболее стойкие и достаточно сильные мотивы к определенной деятельности, мотивы ситуативные и слабые не указываются. Ошибочно полагать, что мотивация (например, к учению) это личностная черта, которая у одних имеется, а у других - нет. Несомненно, существуют индивидуальные различия в базовом мотивационном уровне, однако нужно иметь в виду, что мотивация определяется еще **и *ситуационными факторами.***

Так ***учебная мотивация*** определяется:

1 – самой образовательной системой;

2- организацией образовательного процесса;

3 – особенностями ученика;

4 – особенностями педагога;

5 – спецификой учебного предмета.

С.Л. Рубинштейн отмечал своеобразную диалектику интересов и деятельности (1946). Так, ученик может плохо заниматься, потому что у него нет интереса к предмету, и он может утратить интерес к предмету, потому что он стал в силу тех или иных условий плохо заниматься. Часто различные мотивы к учебной деятельности настолько взаимосвязаны, что их невозможно различить и ли противопоставить.

Учебная деятельность связана с различными интересами учащегося. С различными его желаниями и потребностями: получить знания, стать лидером в группе, общаться со сверстниками и т.д. Можно сказать, что учебная деятельность, как и любая другая, **всегда полимотивирована**.

При **классификации мотивов учения** выделяют две основные группы, которые, в свою очередь, содержат мотивы разных уровней.

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности (познавательные).

1) мотивы, связанные с содержанием учения: стремление ученика узнать новые факты, понять закономерности, проникнуть в суть явления;

2) мотивы, связанные с процессом учения: стремление проявить интеллектуальную активность, преодолевать препятствия в процессе решения задач;

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности (социальные мотивы).

1) широкие социальные мотивы: долг и ответственности, понимание социальной значимости учения;

2) узкие социальные мотивы: стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;

3) мотивы социального сотрудничества: ориентация на разные способы сотрудничества с другим человеком (М.В. Матюхина, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов).

К ***внутренним*** мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения, действия вместе с другими и для других, познание нового. Внутренние мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью.

Мотивы, побуждающие данную деятельность, но непосредственно не связанные с ней, называются внешними по отношению к этой деятельности. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в учебной деятельности, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации. Еще более насыщенны ***внешними*** моментами такие мотивы, как учеба ради лидерства, престижа, стремление оказаться в центре внимания, учеба как вынужденное поведение. Наиболее резко выражены ***внешние*** моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач (Л.М. Фридмана и И.Ю. Кулагина, 1991).

Учитывая полимотивированность учебной деятельности, учителю в работе необходимо обращать внимание, что в процессе обучения у школьников складывается иерархия мотивов учения, где доминирующими могут быть или познавательные мотивы, или широкие социальные мотивы. Но именно развитие внутренней мотивации учения –это движение вверх. Оно происходит как сдвиг внешнего мотива (одобрение, положительная оценка) на цель учения (усвоение новых знаний, развитие своих способностей). Гораздо проще двигаться вниз, поэтому в реальной педагогической практике родителей и учителей часто используются такие «педагогические подкрепления, которые приводят к регрессу мотивации учения у школьников. Ими могут быть: чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное вознаграждение, а также жесткие наказания, принижающая критика, неоправданно заниженные оценки.

1. Предоставление свободы выбора. Выбрав действие, человек испытывает гораздо большую ответственность за его результаты. Например, Ш.А. Амонашвилли предлагал ученикам самим выбрать домашнее задание, тему сочинения, различные по сложности варианты контрольных работ и т.д.
2. Максимально возможное снятие внешнего контроля, минимизация применения наград и наказаний за результаты обучения. Эти два условия стимулируют внутреннюю мотивацию только при наличии интересного задания с высоким мотивационным потенциалом. Усиление же внешней мотивации приводит к угнетение внутренней.
3. Задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений ученика. По мере взросления личности у нее определяется все более дальняя жизненная перспектива и учителю важно учитывать это и переходить в обучении от видимых результатов – к более отсроченным, показывать область применения тех или иных знаний в настоящее время и в будущем.
4. Урок следует организовать так, чтобы ребенку было интересно от самого процесса учения и радостно от общения с учителем и одноклассниками. Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Д.Г. Левитесом выделены некоторые приемы, способствующие росту внутренней мотивации учения школьников. К таким приемам относятся: создание проблемной ситуации (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин); привлечение учеников к оценочной деятельности; необычная форма обучения (урок-конференция, урок-путешествие, ролевая игра и т.п.); рассмотрение привычных предметов и явлений под необычным углом зрения; отсроченная догадка (в начале урока учитель дает загадку, удивительный факт, отгадка же будет найдена в

процессе изучения нового материала); нарисуй как понял (создание опорных конспектов, рисунков, схем); постоянный анализ жизненных ситуаций, обращение к личному опыту ученика.

5. Важно для психологически грамотной организации мотивации учебы ориентация учителя на индивидуальные стандарты достижения учеников. По этим индивидуальным нормам учитель и ученик оценивают полученные результаты. Так как эти нормы соответствуют возможностям ученика и нередко им самим установлены, то результаты учебной деятельности ученик может объяснить внутренне контролируемыми причинами – усилиями, старанием, потраченным временем.

   Такой характер объяснений, а не ссылки на свою неспособность по данному предмету, создает высокую мотивацию учения.

6. Личность учителя и характер его отношения к ученику. Важно, чтобы сам учитель был личностью с высокой внутренней мотивацией к педагогической деятельности, высоким профессионализмом и уверенностью в своих силах.

7. Учитывая то, что мотивация к достижению успеха тесно связана с самооценкой ребенка, с его представлениями о своих способностях, о возможных причинах получения определенных результатов, учитель может воздействовать на эти представления ученика о себе и тем самым корректировать процесс мотивации.

8. Внутренняя мотивация связана с формированием у ученика «чувства причастности» к тому делу, которое он выполняет. Это чувство складывается из следующих компонентов: постановка реалистических, доступных целей; адекватная самооценка, знание своих сильных и слабых сторон; вера в эффективность собственной деятельности; получение обратной связи о достижении цели; переживание ответственности за свои действия и их последствия.

Таким образом, повышая в структуре мотивации учащегося удельный вес внутренней мотивации учения, учитель использует внутреннюю энергетику ребенка, а не сооружает хитроумные внешние рычаги.

Кроме классификации мотивов по отношению к самой деятельности важно обратить внимание на классификации мотивов по другим основаниям.

1. *По уровню осознания*: а) осознаваемые мотивы; б) неосознаваемые, когда ученик не знает, ради чего он выполняет данную деятельность, а иногда даже заблуждается в своих побуждениях.

2. *По функции в учебно-воспитательном процессе* мотивы делятся на: а) побуждающие; б) организующие; в) смыслообразующие. По мнению П.М. Якобсона (1969), мотивами могут быть: нравственные идеалы, представления о будущем, действенные интересы, стремления к чему-либо, привычки, подражание, установки, достаточно сильное чувство. А.Н. Леонтьев (1975) замечал, что одни мотивы, побуждая деятельность, придают ей личностный смысл; эти мотивы называются ***смыслообразующими.*** Другие, сосуществующие с ними и выполняющие роль побудительных факторов – порой остро эмоциональных,- лишены смыслообразующей функции; условно их называют ***мотивами-стимулами.***

3. *По месту в структуре мотивации*. Любая деятельность обычно полимотивирована, стимулируется и направляется несколькими мотивами. В иерархии мотивов одни из них занимают ведущую, доминирующую роль, другие – подчиненную, второстепенную.

4. *По степени действенности* мотивы делятся на: а) реально действующие. Ради которых ученик действительно осуществляет данную деятельность; б) мотивы понимаемые, когда ученик понимает, ради чего надо выполнять данную деятельность, и создающие тем самым потенциальную готовность к этой деятельности.

Чтобы учебная деятельность была более эффективна учителю необходимо формировать у учащегося все виды широких социальных и внутренних мотивов, добиваясь при этом, чтобы они были осознаваемые, стойкие и смыслообразующие.

3.3. Операционально – познавательный компонент учебной деятельности (учебные задачи и учебные действия)

Вторым компонентом структуры целенаправленной учебной деятельности являются учебные задачи. Учебная задача – это цель, которая ставится перед учащимися в форме проблемной задачи и тем самым создает учебную и проблемную ситуацию на уроке.

Д.Б. Эльконин выделял учебные задачи, как подлежащий усвоению способ действия, и практические задачи – учебные действия. При решении практической задачи учащийся добивается изменения объекта своего действия (пишет, рисует, строгает и т.п.). Учебная же задача может считаться решенной, когда произошли *заранее заданные изменения в самом субъекте*.

Таким образом, Д.Б. Эльконин считал учебную задачу основной единицей учебной деятельности, т.к. «ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект»(1976, с.10). Происходит превращение учащегося из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими, поэтому деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию.

Чтобы лучше осознать значимые изменения, происходящие в различных областях психики ребенка в процессе обучения, стоит обратиться к таксономии учебных целей американских педагогов Б.Блюма и Д. Кратоволя. Эта схема также поможет педагогу четко сформулировать цели и задачи урока, темы, раздела.

Таксономия педагогических целей

(Б. Блюма, Д. Кратволя и др.)

1. Когнитивная область.

Основные категории:

1) знание (терминов, фактов, методов, правил и принципов);
2) понимание (интерпретация, преобразование материала);
3) применение (использование принципов, законов в конкретных ситуациях);
4) анализ (выявление взаимосвязей, выявление структуры материала,);
5) синтез (комбинация элементов для получения нового, творческие задания,

планирование эксперимента).

6) оценка (суждения об определенном материале на основе четких внутренних и внешних критериев).

2. Аффективная (эмоционально-ценностная) область.

Основные категории:

1) восприятие (готовность и желание воспринимать материал, внимательность к объяснению, восприимчивость к проблеме);
2) реагирование (отклик) (активность, интерес, самостоятельность в ознакомлении с учебной проблемой);
3) усвоение ценностных ориентаций (целенаправленное изучение, устойчивое желание овладеть учебными навыками);

3. Психомоторная область.

Основные категории:

1) навыки (письма, речевые и т.д.);
2) трудовые и физические навыки.

Когнитивные и психомоторные цели могут быть достигнуты в ходе урока или серии уроков. Аффективные цели, имеющие более глубокий, личностный характер, трудно представить себе как краткосрочные результаты.

Основным источником задач, разработанных на основе поставленных целей, являются ***проблемные ситуации***. Они возникают тогда, когда ученик направляет свое действие на какой-либо объект и встречает затруднение, препятствие. Таким препятствием может быть и недостаток знаний, и несоответствие знаний и способов их применения, и необходимость произвести какие-то действия и т.д. В результате учащийся анализирует ситуацию, выявляет все ее составные части, связи и отношения между ними, характер и особенности преграды. Результат такого анализа есть модель-представление о проблемной ситуации.

Задачи могут возникать и из ***задачных ситуаций***. Например, при изучении какого-то объекта некоторые его свойства устанавливаются путем наблюдения, с помощью приборов. А вот другие свойства этого объекта человек установить не может. Тогда и

возникает задачная ситуация, когда надо по известным свойствам объекта установить неизвестные его характеристики.

Структуру задач можно представить следующим образом. В задаче рассматривается ***объект,*** относительно которого в формулировке задачи имеется одно или несколько утверждений. Утверждения задачи называются ее ***условиями.*** В условиях указываются ***характеристики объекта*** задачи, которые могут быть названными и предполагаемыми. Кроме характеристик объектов в условия задачи включаются ***отношения между объектами***.

Решить задачу - значит найти в соответствующей области такую последовательность общих знаний, применяя которые к условиям задачи, можно в конечном счете ответить на ее вопрос. Учебные задачи решаются с помощью ***учебных действий*** и ***операций*** различных уровней.

Исполнительными учебными действиями первого уровня, с помощью которых собственно и осуществляется преобразование внешне заданных знаний и действий в усвоенные учащимися знания и действия, являются усвоение содержания учебного материала и его отработка, освоение. Например, действия по вычленению проблемы из поставленной задачи; действия выявления общего способа решения проблемы на основе анализа, общих отношений в изучаемом материале.

К исполнительным учебным действиям второго уровня относятся познавательные действия эмпирического и теоретического уровня познания, а также действия по воспроизведению и применению учебного материала в усваиваемой деятельности. Например, действия моделирования; действия конкретизации и обогащения частными проявлениями общих отношений и способов действий.

В процессе выполнения учебных действий идет усвоение учебного материала. В самом общем виде усвоение определяется как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач. По определению С.Л. Рубинштейна, *«процесс прочного усвоения знаний – центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности*

запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному оперируя им, и т.д.»(1973, с.85).

Овладение общественными знаниями является важнейшей задачей образования школьников. Однако, учитель не может дать и не дает знание ученикам, он дает лишь информацию об этом знании. Учителю важно организовать процесс превращения общественного знания (ОЗ) в личностное знание (ЛЗ) каждого ребенка. Ученики, воспринимая информацию, по своему ее перерабатывают. В результате некоторые просто запоминают информацию – у них не образуется подлинно личностное знание. Знание же на уровне информации сохраняется недолго. Другие ученики включают полученную информацию в имеющуюся у них систему личностных знаний, перерабатывают ее с помощью категориальной системы и у них образуется новое личностное знание. Однако новое личностное знание станет подлинным ЛЗ лишь после того, как ученик начнет им оперировать: использовать для переработки новой информации, для решения задач, для образования каких-то умозаключений и т.д.

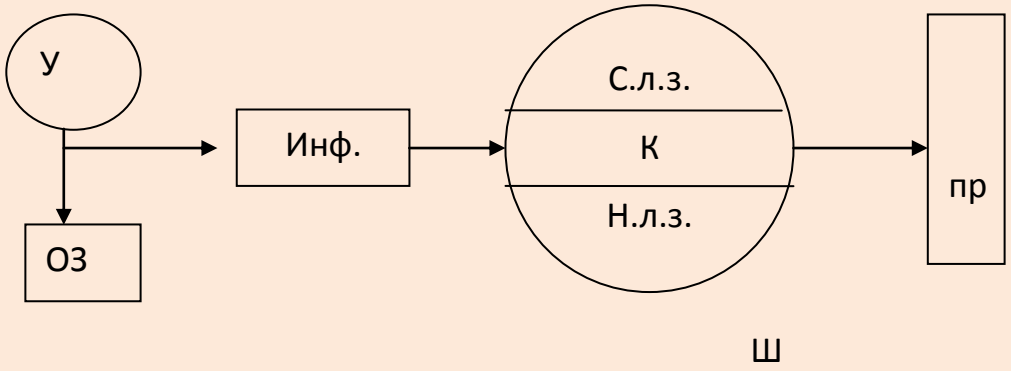


Рис. 9. Схема овладения школьником новым личностным знанием

(Л.М. Фридман, 1997) [20]

Эту схему следует понимать так: Учитель(У) на основе общественного знания (ОЗ) дает школьнику (Ш) информацию (Инф). Школьник эту информацию перерабатывает с помощью своих старых личностных знаний (С.л.з.) и системы категорий (К), а затем применяет (пр.) для разных целей, после чего он присваивает к своим старым знаниям новое личностное знание.

Таким образом, овладение новым знанием связано с применением этого знания в собственной умственной или практической деятельности школьника. Именно эта деятельность школьника определяет, будет ли усвоено это новое знание, будет ли новое для него действие ребенок выполнять сознательно, т.е. со –знанием.

Сознательные действия, многократно повторяясь, постепенно перестают быть объектом сознательного контроля, становясь способом выполнения более сложного действия, т.е. превращаются в ***операции*** (например, обучение счету, письму, звукам иностранного языка и т.д.). Так к мыслительным операциям относятся анализ, синтез, обобщение, классификация, абстракция, сравнение.

Наряду с мыслительными действиями в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию. Мнемические – запечатление, структурирование информации, сохранение, актуализацию и т.д. Таким образом, каждое сложное учебное действие включает большое количество часто не дифференцируемых перцетпивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они не дифференцированы в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

Достигнутый учащимся *уровень овладения учебным материалом* может быть описан через такие характеристики усвоения знаний и действий, как:

1) степень их интериоризованности и готовности к воспроизведению;
2) развернутости и осознанности;
3) прочности и устойчивости к забыванию.

По мнению И.И. Ильясова (1986), изменение усваиваемых знаний и действий по данным параметрам и составляет основное содержание их отработки и освоения. Существуют определенные операции, которые способствуют осуществлению изменений в усвоении учебного материала. Так, в качестве специальных операций, обеспечивающих, например, интериоризацию учебного материала, могут рассматриваться такие приемы опосредования, как использование искусственных группировок и классификаций материала, кодирование в виде специальных знаков-

обозначений, схематизаций, графического и образного моделирования, включений усваиваемого материала в ранее усвоенные обобщенные знания и действия. Аналогичным образом можно представить и другие процессы, составляющие отработку как компонент деятельности учения.

В связи с данным вопросом особый интерес представляет психологическая теория учебных задач (заданий), созданная чешским психологом Даной Толлингеровой более 20 лет назад. Таксономия учебных задач Д.Толлингеровой раскрывает стоящую за любым учебным материалом систему познавательных действий и операций, связанных с восприятием, запоминанием, припоминанием, и кончая операциями логического и творческого мышления.

Таксономия вводит четкие ориентиры для оценки учителем развивающих возможностей тех или иных заданий, предлагаемых ученикам. Она помогает учителю осуществлять ***системное проектирование задач***, направленных на развитие всех познавательных возможностей ребенка, избегать однообразия, обеспечивать преемственность переходов от простых формально-логических действий – к сложным. В таксономии представлены пять категорий и 27 типов учебных задач, достаточно полно охвативших все разновидности познавательных действий, которые организуются у учащихся при изучении различных учебных дисциплин.

Таксономия учебных задач Д. Толлингеровой

1.0 Задачи, требующие мнемического воспроизведения данных:

1.1 задачи по узнаванию

1.2 задачи по воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий

1.3 задачи по воспроизведению дефиниций (определений), норм, правил

1.4 задачи по воспроизведению больших текстов, стихов, таблиц

2.0 Задачи, требующие простых мыслительных операций с данными:

2.1 задачи по выявлению фактов (измерение, взвешивание, простые исчисления и т.п.)

2.2 Задачи по перечислению и описанию процессов и способов действий

2.3 задачи по перечислению и описанию фактов

2.4 задачи по разбору и структуре (анализ и синтез)

2.5 задачи по сопоставлению и различению

2.6 задачи по распределению (категоризация и классификация)

2.7 задачи по выявлению взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, полезность, способ и т.п.)

2.8 задачи по абстракции, конкретизации и обобщению

2.9 решение несложных примеров

3.0. Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными:

3.1 задачи по переносу (трансляция, трансформация)

3.2 задачи по изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование)

3.3 задачи по индукции

3.4 задачи по дедукции

3.5 задачи по доказыванию (аргументацией) и проверке (верификацией)

3.6 задачи по оценке

4.0 Задачи, требующие сообщения данных:

4.1 задачи по разработке обзоров, конспектов, содержания и т.д.

4.2 задачи по разработке отчетов. Докладов и т.п.

4.3 самостоятельные письменные работы, чертежи, проекты и т.п.

5.0 Задачи, требующие творческого мышления:

5.1 задачи по практическому приложению

5.2 решение проблемных задач и ситуаций

5.3 постановка вопросов и формулировка задач или заданий

5.4 задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на сенсорной основе)

5.5 задачи по обнаружению на основании собственных размышлений (на рациональной основе)

В зависимости от того, какую цель учитель преследует на своем уроке, он создает определенный набор задач. Д. Толлингерова подчеркивала, что задача должна быть

сформулирована так, чтобы быть для учащегося призывом к решению. Для него это должна быть информация «с которой нужно что-то делать». Именно этим задача отличается от сообщения, что она оказывает это аппеляционное влияние на принимающего, она его к чему-то призывает, стимулирует, а в лучшем случае даже прямо включает нужные структуры поведения. По мнению автора, преподаватели часто сталкиваются с ситуациями, когда учебный процесс не достигает поставленной цели не потому, что учащиеся не имели нужных умений или способностей, а потому, что система учебных задач им не дала возможности продвинуться дальше. Важно, чтобы учебные задачи стимулировали и управляли когнитивной активностью учащегося, а тем самым ее формировали.

Таким образом, при осуществлении процесса учения, в определенной педагогической ситуации выдвигается учебная задача. В ходе ее решения выполняются учебные задания, включающие различные действия и операции (ориентировочные, исполнительные, контрольные). Очень важно, чтобы задача была поставлена таким образом, что ученику хотелось бы ее решать и решить, так как интеллектуальная деятельность учащегося непосредственно связана с эмоциональной сферой.

3.4.Рефлексивно-оценочный компонент учебной деятельности (учебные действия контроля и оценки)

Вспомним, что изучение каждого самостоятельного раздела (темы) должно состоять из трех основных этапов: вводно-мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного. Если на первом этапе ученикам важно осознать, почему и для чего им нужно изучать данный раздел программы, что именно им придется освоить, на втором этапе учащиеся осваивают содержание темы и овладевают учебными действиями и операциями, то на последнем этапе они учатся рефлексировать и анализировать свою собственную деятельность, оценивать ее. При этом главной целью этого этапа является развитие у учащихся рефлексивной деятельности (самоанализа), способностей к обобщению и формирование адекватной самооценки.

Л.М. Фридман обращает внимание на то, что в большинстве случаев в контрольно-оценочный акт следует включить еще один процесс, а именно корректировочный. Ведь, произведя контроль и оценку какого-то действия ученика, уровня его знаний, умений, навыков, учитель принимает в случае необходимости меры для коррекции.

Таким образом, контрольно-оценочный акт по своей ***структуре*** состоит из следующих элементов: а) цель контрольно-оценочного акта; б) объект контроля, оценки и коррекции; в) эталон, с которым сравнивается, сличается объект; г) результат контроля; д) критерий оценки; е) оценка в форме развернутой характеристики контроля с точки зрения выбранного критерия; ж) отметка; з) средства коррекции; и) результат коррекции как новый объект контрольно-оценочной деятельности.

В научной литературе по управлению, психологии и педагогике указывается множество разновидностей контроля, выделяемых по разным основаниям. Применительно к обучению можно обозначить следующие виды контроля: 1) по этапам обучения (начальный или отборочный, учебный или промежуточный, итоговый или заключительный); 2) по временной направленности (ретроспективный, предупредительный, опережающий, текущий); 3) по частоте контроля (разовый, периодический, систематический); 4) по широте контролируемой области (локальный, выборочный, сплошной); 5) по организационным формам обучения (индивидуальный,

групповой, фронтальный); 6) по формам социальной опосредованности (внешний, взаимоконтроль, самоконтроль); 7) по способам осуществления контроля (письменный, устный, стандартизованный, нестандартизованный и т.д.).

Так же, как и на мотивационном этапе, на этапе контроля очень важно обратить внимание на ***внешние и внутренние компоненты*** этой деятельности.

Внешний контроль, который осуществляет учитель, выполняет ряд важных функций:

1) ориентирует учителя в ходе учебной деятельности каждого ученика, позволяет целенаправленно планировать свою обучающую деятельности;

2) ориентирует учеников в их успехах, пробелах и недочетах в учебной работе;

3) формирует у учащегося правильное представление о необходимом уровне овладения учебным материалом;

4) происходит обучение учащихся взаимо- и самоконтролю.

Многими исследователями подчеркивается, что для учителя является важнейшим в осуществлении контрольно-оценочной деятельности - умение вовремя (желательно уже в начальной школе) передать эту деятельность учащимся, а затем лишь изредка ее корректировать.

Психологический механизм контроля можно объяснить исследованиями П.Я. Гальперина о сущности внимания как психологического процесса. П.Я. Гальперин предложил, что внимание можно рассматривать как психический контроль, представляющий *«идеальную, сокращенную и автоматизированную форму контроля».* По мнению П.Я. Гальперина, чтобы сформировать у ребенка внимание, необходимо *«начинать не с внимания, а с организации контроля как определенного внешнего действия. А дальше это действие контроля, путем поэтапной отработки доводится до умственной, обобщенной, сокращенной и автоматизированной формы, когда оно, собственно, и превращается в акт внимания, отвечающий новому заданию»* (Гальперин П.Я.,Кабыльницкая С.Л., 1974). Так в своей исследовательской работе С.Л. Кобыльницкой удалось путем поэтапной отработки действия контроля (проверка текста и т.п.), начиная с развернутой материализованной ее формы, переходя

затем через речевые формы контроля, постепенно сокращая и обобщая это действие, довестиего до автоматизированной, умственной формы и тем самым сформировать у детей устойчивое, произвольное внимание.

Таким образом, в процессе этой работы ***внешний контроль перешел во внутренний.*** У детей сформировалось свернутое, автоматизированное, умственное действие контроля. Это выражалось в том, что, во-первых, учащиеся научились молча, быстро исправлять ошибки в экспериментальных текстах, т.е. внимательно проверять текст; во-вторых, они научились так же быстро проверять собственные работы и исправлять ошибки; в-третьих, в их работах перестали встречаться ошибки «по невниманию»; в-четвертых, у учащихся уменьшилось количество ошибок и «на правила».

Значимость роли контроля и оценки в структуре деятельности обусловлена тем, что раскрывается механизм перехода внешнего во внутренее, т.е. осуществляется переход действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика.

Результаты контроля выражаются в *оценке.* Всякая оценка выражает степень соответствия результатов действий ученика каким-то образцам и нормам. При оценивании ученика могут быть выбраны различные критерии, этим выбором определяется *способ оценивания*:

1) индивидуальный способ оценивания – успехи ученика сравнивают с его же прошлыми успехами;

2) сопоставительный способ оценивания – результаты, действия ученика сравнивают с аналогичными результатами, действиями других учеников;

3) нормативный способ оценивания – результаты ученика сравнивают с установленными нормами, образцами.

Исходя из главной задачи формирования личности каждого школьника, учитель должен в своей текущей работе чаще использовать индивидуальный способ оценивания учебной работы учащихся. Применение индивидуальных эталонов связано с постоянным обращением учителя к факторам, способствующим успеху или препятствующим продвижению ученика вперед.

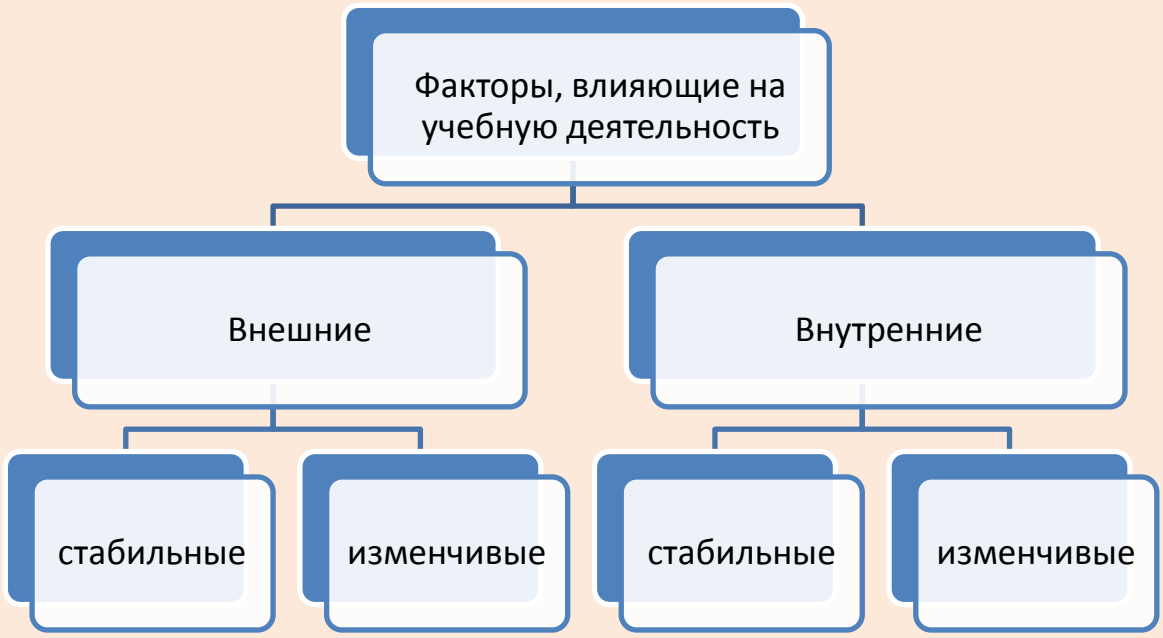


Рис. 10. Факторы учебной деятельности

Группу *внешних изменчивых* причин составляют удача и везение, а *внешних стабильных* – общественная ситуация, социальные условия ребенка, его окружение. *Внутренние стабильные* факторы – прежде всего уровень способностей. К *внутренним изменчивым* факторам относятся старания, терпение, организованность, настроение, отношение, - то есть все, что человек способен изменить в себе.

Успехи ребенка в учебе, бесспорно, связаны со всеми четырьмя группами факторов, но для создания ситуации развития личности ребенка, педагогу важно обращать его внимание на роль внутренних изменчивых факторов.

Поэтому при применении индивидуальных эталонов в оценивании педагог ориентируется организованность, настойчивость, усилия школьника при решении учебной задачи.

Однако, чтобы ученики имели ясный ориентир в своей деятельности, важно использовать и нормативный способ оценивания. В этой ситуации важно, чтобы на основе оценочной деятельности учителя развивалась самооценочная деятельность самого ученика, который, опираясь на разнообразные учителем четкие эталоны, мог бы давать оценку своей работы. Школьнику должна быть раскрыта вся суть оценочной деятельности, которую опытный учитель излагает до того, как объявляет ученику его отметку.

По мнению многих педагогов и психологов, сопоставительным способом оценивания в явном виде учитель вообще пользоваться не должен, так как негуманно сравнивать успехи и неудачи отдельных учеников. В то же время важно, чтобы сами ученики могли оценивать свои успехи этим способом, сопоставлять свои успехи с успехами товарищей, это является важным стимулом активизации учебной деятельности для части учащихся.

Существует ряд случаев, когда применение общепринятых эталонов в профессиональной педагогической практике неоправданно:

Неоправданно применение эталонов в начальной школе, так как дети приходят в первый класс с разным уровнем подготовки, с разной возможностью пользоваться помощью родителей. А когда ребенок беспомощен, не может сам себе помочь, часто не в состоянии сам себя организовать, возникает ситуация, в которой ребенок осознает, что он сам ничего изменить не может. В этом случае часто формируется абсолютная пассивность, состояние, которое в психологии называют «выученная беспомощность».

Также неоправданно применять нормативный подход в тех случаях, когда ученик в силу разных причин отстал в учебе и старается догнать класс. Например, ученик допускал в работе по 10-20 ошибок. После напряженного труда по освоению пропущенного материала количество ошибок сокращается наполовину, и это свидетельство серьезных успехов ребенка, но вместе с тем по существующим нормам ему нельзя ставить положительную отметку. В этом случае логичнее вообще отказаться от баллов и перейти к текстовым индивидуальным оценкам.

В работе Г.Ю. Ксензовой (2001, с.63) приводится поучительная история, рассказанная профессором Б. Уилкинсоном. *«Оценивая письменные работы новых учеников, я невольно обратил внимание на одну из них. Она выглядела ужасно и заслуживала только единицы. Я взглянул на имя ученицы и понял, что даже не знаю, кто такая Бекки, поэтому единицу не поставил. На следующем занятии я рассмотрел ее. Она сидела на последнем ряду, неопрятная, выглядела плохо. Я подумал: «Может, Бекки должна стать нашей целью в этом семестре? Что предпринять, чтобы помочь ей расцвести, поверить в свои возможности?» В конце ее письменной работы*

я написал: «Здравствуй, Бекки! Я думаю, что эта работа не отражает того, какова ты на самом деле. Я не могу дождаться, чтобы узнать это. Профессор.» Отметку не ставил. Следующая работа была примерно на двойку с минусом. Я написал: «Здравствуй, Бекки! Лед немного тронулся, спасибо за это, Я не думаю, что ошибусь в тебе. Не могу дождаться, чтобы узнать, что будет дальше. Профессор.» Отметку не поставил, потому что двойки не помогают. Следующая работа была выполнена на крепкую тройку. «Здравствуй, Бекки, - написал я, - не могу дождаться, чтобы увидеть твою следующую работу! Профессор». Следующая работа была выполнена почти на пятерку. «Здравствуй, Бекки! Ожидаю твою следующую работу! – написал я. -Профессор.» Очередная работа была выполнена на высоком уровне. И я не удержался от восклицания: «Здравствуй, Бекки! Я восхищен! Я всегда знал, что ты сможешь это сделать. Я верю, что ты будешь одной из лучших учениц в группе. 5+. Профессор». К концу семестра Бекки была лидером в группе».

3. Нецелесообразно применять общепринятые эталоны при переходе в режим развивающего обучения, когда учитель изменяет привычную структуру урока.



Впервые и наиболее полно в психологическом плане проблема педагогического оценивания применительно к школьному обучению была разработана в 30-е годы выдающимся психологом ленинградской психологической школы **Борисом Герасимовичем Ананьевым** (1907-1972). Им подчеркивалась необходимость существования педагогической оценки в школе, так как нельзя игнорировать потребность людей в социальной оценке. Б.Г. Ананьев отмечал, что педагогическая оценка является «фактом непосредственного руководства учеником» и что знание школьниками их собственных возможностей и результатов учения есть обязательное условие их дальнейшего психологического развития.

Согласно Б.Г. Ананьеву педагогическая оценка выполняет две ***функции***: ***ориентирующую*** и ***стимулирующую.*** В своей первой функции оценка выступает как определенный показатель результатов и уровня достижений ученика в учебной работе. Стимулирующая функция педагогической оценки связана с побудительными

воздействиями на аффективно-волевую сферу ученика. Изменения в аффективно-волевой сфере ребенка вызывают существенные сдвиги в самооценке, в уровне притязаний, в области мотивации, поведения, в отношениях с учителями, товарищами.

Педагогическая оценка проявляется в разных ***формах*** и модификациях. Оценку можно различать: 1 – по уровню обобщенности; 2 – по способам предъявления; 3 – по оценочному воздействию.

1. По уровню обобщенности педагогическая оценка подразделяется на; 1) парциальную, 2) фиксированную и 3) интегральную.

Парциальная оценка имеет отношение к частному знанию, умению, отдельному акту поведения, выражается в словесной форме, например: «Молодец, Саша, ты хорошо рассказал!».

Фиксированная оценка отражает успехи школьника на уроке, носит более обобщенный характер, обычно выражается в баллах. Фиксированную в баллах оценку часто называют отметкой.

Парциальные и фиксированные оценки служат основой для педагогической характеристики, определяющей в целом личность и поведение школьника, составляют ***интегральную*** оценку.

2. По способам предъявления педагогическая оценка подразделялась Б.Г. Ананьевым на: 1) прямую и 2) опосредованную.

Прямая оценка непосредственно обращена к оцениваемому ученику. При ***опосредованной форме*** оценка одного из учеников производится через оценку другого учащегося, или через оценку его кем-то из одноклассников. Пример первого варианта: вызванный к доске ученик за свой ответ никакой оценки не получает, но вызов другого ученика с последующей прямой положительной оценкой его ответа становится для первого свидетельством его поражения: «Вот, Дима, это другое дело, хорошо, садись. Садись и ты, Иванов». Систематическое применение такой формы оценки оказывает депрессирующее действие на ученика, ведет к изменению отношений между партнерами по опросу. Пример второго варианта опосредованной оценки – учитель не дает оценки ученику, но и не возражает против оценки, даваемой одноклассниками

(одноклассники смеются над сделавшей ошибку ученицей, учительница молчит и иронически смотрит на девочку). Как и в первом случае, устранение учителя от оценки выступает по существу формой отрицательной оценки, ведет к невротизации ребенка, ухудшению отношений с одноклассниками.

3. По способу оценочной стимуляции парциальные оценки различались Б.Г. Ананьевым на следующие виды: отсутствие оценки, неопределенная оценка, прямые ***положительные*** и ***отрицательные*** оценки. ***Отсутствие оценки***, а также ***неопределенные оценки*** считаются многими исследователями наиболее худшими по своим психологическим последствиям. Такой способ воздействия не ориентирует человека в результатах его деятельности, дезорганизует поведение, вызывает состояние неуверенности.

Разнообразие оценочных воздействий, которое использует педагог, создает насыщенный эмоциональный, мотивационный, психологический контекст всей учебной ситуации, а не только опроса. Поэтому важно, чтобы оценочная деятельность преподавателя осуществлялась им в интересах психического развития ребенка, а для этого необходимо, прежде всего, чтобы педагогическая оценка была адекватной, справедливой и объективной. При авторитарной системе обучения нередко оценка подменяется отметкой.



Известный педагог-новатор, доктор психологических наук **Шалва Александрович Амонашвили** (род. 1931г.) обращал внимание именно на ***содержательно-оценочную*** деятельность учителя во время урока. Эта деятельность приучает ребенка оценивать свою учебную работу по различным критериям. Тем самым изменяется сама учебная ситуация на уроке: ученик знает и что от него требуется и как достичь желаемого результата. Кроме того, школьный балл, полученный ребенком за работу воспринимается и оценивается учителем и самим учащимся как некий итог только на сегодняшний день, а не как определение всех учебных способностей ребенка и тем более не как характеристика личности в целом.

От правильности педагогической оценки зависит формирование адекватной

самооценки учащегося. При занижении учителем оценок за работу учащегося у ребенка может возникнуть стойкая неуверенность в себе, завышение оценок может привести к возникновению у учащегося ***аффекта неадекватности***. Аффект неадекватности – это устойчивое отрицательное эмоциональное состояние, которое возникает в связи с наступившим неуспехом в деятельности. При этом сам факт неуспеха игнорируется, или субъект не признает свою ответственность за неуспех. Этот психологический феномен возникает в условиях, когда ученик желает сохранить завышенную самооценку и завышенный уровень притязаний ценой нарушения адекватного отношения к реальности.

Подобно всему процессу обучения, педагогическая оценка должна основываться на оптимистической стратегии, вызывать ощущение радости от учения, чувство уверенности в завтрашних больших и малых успехах.

Важно, чтобы система контроля и оценки удовлетворялась по крайней мере по следующим требованиям, отмеченным разными авторами в педагогической и психологической литературе:

1. применяются различные виды контроля, особо внимание уделяется систематическому и всеохватывающему;
2. контролируются все важнейшие в учебном процессе действия каждого ученика;
3. контроль учителя должен постепенно заменяться взаимоконтролем и самоконтролем, для чего при изучении каждого действия следует указывать способ его контроля;
4. оценивание результатов контроля должно проводиться в сочетании личностного и нормативного способов;
5. учет результатов оценивания должно проводиться гласно;
6. педагогическая оценка должна основываться на оптимистической стратегии, способствовать развитию личности учащегося.

Возвращаясь к утверждению о том, что всякая разумная полноценная деятельность должна содержать три части – мотивационную, операционально-познавательную и

рефлексивно-оценочную, - следует подчеркнуть, что важнейшей задачей образования является научить учащихся строить свою деятельность как полноценную, разумную, в которой все три части сбалансированы, достаточно развернуты, осознанны и полностью осуществлены. При этом имеется в виду, что все действия, в том числе контроль и оценку осуществляет сам ученик.

Для развития профессиональной рефлексии, учитель может участвовать вместе с психологом в психологическом анализе собственных уроков. В Приложении II дается один из вариантов такого анализа, который охватывает все стадии проведения урока и все виды педагогической деятельности.

3.5. Проблема неуспеваемости учащихся в процессе учебной деятельности

Проблема неуспеваемости является одной из постоянных и важнейших школьных проблем. Под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечению какого-либо значительного отрезка процесса обучения – раздела курса, учебной четверти, полугодия, года.

Явление неуспеваемости в школе – это путь к тяжелой личностной дезадаптации ребенка. Поэтому недопустимы поверхностные объяснения этого явления («он ленится», «неспособный», «ничего не хочет делать» и т.д.), а необходим глубокий анализ возникновения этого явления.

Ни один ребенок не идет в школу с желанием учиться плохо. Успешное выполнение учебной деятельности является важнейшей потребностью ребенка, удовлетворение которой способствует развитию адекватной самооценки, возникновению оптимального социального статуса. Так почему же часть детей становятся неуспевающими и приобретают стойкий комплекс неполноценности?

Осознанию всей сложности этой проблемы мешает существующая установка на то, что школьные условия – нормальные, совершенные, а ребенок, не вписывающийся в них, ненормален и несовершенен, он полностью несет ответственность за свою неуспешность в учебе. И поэтому воздействие происходит чаще всего не столько на саму ситуацию, на взаимодействие ребенка со средой, а сколько непосредственно на самого ребенка. Взрослые, призванные к тому, чтобы задуматься над причинами неуспехов, изменить что-то в общении, в методах обучения и мотивации данного ученика, часто становятся лишь обвинителями, занимающими позицию принуждения. В огромном влиянии социальной ситуации на успешность ученика можно убедиться, когда мы наблюдаем преодоление хронической неуспешности ребенком, попавшем в благоприятную для себя среду (например, при переходе в другой класс, в другую школу, при изменении отношений в существовавшей среде).

Причины школьной неуспеваемости самые неоднозначные, разноуровневые. Рассмотрим некоторые из них.

Неудачи ребенка в начальной школе часто связаны с ошибками в семейном воспитании, в неумении родителей подготовить ребенка к школе. Известный австрийский врач и психолог А.Адлер отмечал, что хорошо организованная школа часто может компенсировать недостатки воспитания, однако она сама еще не является идеальной средой для детей.

В определенной степени следует принимать школьные оценки как проявление психологического состояния ребенка в настоящий момент и представляют собой настораживающий симптом. Следствием первых трудностей ребенка может быть изменение к нему отношения, это усиливает первую неблагоприятную тенденцию в школьном поведении и обучении, нарушает нормальное развитие ребенка, приводит к появлению поведения по типу «выученной беспомощности». *«Учителя не отвечают за школьную систему, но уже хорошо то, что они своим личным сочувствием и пониманием смягчают суровость этой системы. Таким образом, учитель мог бы быть мягче с отдельным учеником, учитывая его семейные обстоятельства, и тем самым мог бы окрылить его, вместо того, чтобы доводить до отчаяния….Даже в бесперспективных случаях есть выход, его лишь, разумеется надо найти»* (А.Адлер, 1978, с.134). Эти слова А.Адлера, написанные почти сто лет назад и сейчас являются очень актуальными, подчеркивают роль учителя в преодолении детьми своей неуспешности в школе на самых первых этапах.

Важнейшей причиной неуспешности школьника может явиться неосознание целей обучения, отсутствие учебной мотивации. Мы достаточно подробно рассматривали вопрос о развитии учебной мотивации, о роли учителя в этом процессе в соответствующем главе.

Неуспеваемость школьника может быть связана с недостатками в познавательной деятельности. К этим недостаткам относятся:

1) Несформированность приемов учебной деятельности (заучивание, без предварительного осмысления материала или недостатки в способах вычисления, контроля и т.д.). Часто при использовании учеником неправильных способов учебной работы при опросе можно слышать такой его диалог с учителем:

Учитель: «Садись, ничего ты не выучил»

Ученик: «Я учил!»

Учитель: «Может и учил, но не выучил»

Этот смысловой барьер, который возник в данном случае, учитель может преодолеть, задав вопрос «Как ты учил?». Вот здесь и обнаруживаются ошибки ученика в приемах и способах освоения материала. Анализируя особенности учебной деятельности неуспевающих учащихся, учитель может помочь ребенку сформировать наиболее оптимальные приемы и способы, используемые в процессе учебы. Чтобы предотвратить возникновение неуспеваемости по этой причине учителю важно обращать внимание на обучение школьников правильным способам учебной работы: группирование материала, составление плана, тезисов, логической схемы прочитанного и т. д.

2) Недостатки развития психических процессов, главным образом мыслительной сферы ребенка (сложности в операциях обобщения, абстрагирования, установления причинно-следственных связей, неумение и нежелание активно мыслить и т.д.).

При неуспеваемости учащихся учителя часто жалуются на недостаточное развитие у них познавательных процессов – внимания, памяти, мышления. По данным психологических исследований не память и внимание, а специфика мышления является первоисточником трудностей у значительной части неуспевающих детей. Низкая же концентрация внимания у них обусловлена тем, что они в силу особенностей своего мышления не вовлечены в активную учебную деятельность. Поэтому на уроке эти дети часто отвлекаются. Недостатки памяти у неуспевающих детей связаны с тем, что им трудно логически осмыслить сложную информацию, а возможностей механической памяти при этом уже недостаточно. Учителю важно помочь детям освоить мыслительные операции – абстрагирование, анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификацию, а для этого эти операции надо выделить и довести до уровня осознания, обучить им. Необходимо формировать интеллектуальные умения.

3) Неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности (сила - слабость,

подвижность – инертность нервной системы). Эта проблема неуспевающих детей подробно рассматривалась еще в работах известного педагога-новатора Василия Александровича Сухомлинского (1918-1970). Вот как он, например, характеризует детей с инертным типом нервной деятельности: «...У одного ребенка поток мыслей течет бурно, стремительно, рождая все новые образы, у другого — как широкая, полноводная, могучая, таинственная в своих глубинах, но медленная река. Даже незаметно, есть ли у этой реки течение, но оно сильное и неудержимое, его не повернуть в новое русло, в то время как быстрый, легкий, стремительный поток мысли других ребят можно как бы преградить, и он сразу же устремится в обход». И далее «А ведь такие молчаливые тугодумы ой как страдают на уроках. Учителю хочется, чтобы ученик побыстрее ответил на вопрос, ему мало дела до того, как мыслит ребенок, ему вынь да положь ответ и получай отметку. Ему и невдомек, что невозможно ускорить течение медленной, но могучей реки. Пусть она течет в соответствии со своей природой, ее воды обязательно достигнут намеченного рубежа, но не спешите, пожалуйста, не нервничайте, не хлещите могучую реку березовой лозинкой отметки — ничего не поможет» (*Сухомлинский В.А.* Избр. произв.: В 5 т. К., 1979—1980т. 3; с. 47).

В «Рабочей книге школьного психолога» под редакцией И.В. Дубровиной (1991) рассматриваются основы работы с учащимися со слабой и инертной нервной системой.

Неумение ребенка выработать свой стиль в процессе обучения исходя из своих врожденных особенностей может привести к школьной неуспеваемости. Так дети со слабой нервной системой быстро устают, начинают допускать ошибки, теряются в ситуации неожиданного опроса на уроке, не могут работать в неспокойной обстановке, а также после резкого замечания учителя. При наличии такого свойства нервной системы как инертность ребенку трудно работать в быстром темпе, выполнять разнообразные по содержанию и по способам решения задания, быстро переключать внимание с одного вида работы на другой.

Несмотря на то, что учебная деятельность предъявляет к школьникам различные требования, однако все-таки преобладают ситуации, которые благоприятны для сильных и подвижных учащихся. Поэтому среди неуспевающих чаще встречаются ученики со

слабой и инертной нервной системой. Учителя-новаторы отмечают несовершенство методов преподавания, которые не позволяют детям с особенностями индивидуального развития (например, слабость или инертность нервной системы, и т.д.) успешно усваивать программу. Безусловно, учителю важно обращать внимание на индивидуальные особенности ребенка и стараться создавать благоприятные условия обучения для таких учеников.

Для слабых по своим нейродинамическим свойствам учеников, благоприятными будут следующие условия: достаточное время на подготовку и обдумывание вопроса; не требовать освоения разнообразного сложного материала за ограниченный промежуток времени; не заставлять учеников отвечать только что усвоенный материал; формировать уверенность в своих силах путем правильной тактики вопросов и поощрений; создавать спокойную обстановку. Важно понимать и принимать то, что длительные ежедневные дополнительные занятия с такими учениками могут вызвать истощение нервной системы и только усилить неблагополучие ситуации.

При работе с инертными учениками важно обратить внимание на следующие ситуации: не требовать немедленного включения в работу; помнить, что такой ученик не может быстро изменить неудачную формулировку, не может импровизировать в ответе; в момент выполнения задания не следует переключать внимание такого ученика на что-то другое, нежелательно спрашивать вновь пройденный материал.

В психологии является признанным то, что система личностных смыслов и значений регулирует действия человека (А.Валлон, С.Л.Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, В.В. Столин и др.). Поэтому важно обратить внимание на направления работы и приемы работы учителя с неуспевающими учениками, которые влияют именно на его личность и помогают преодолеть неуспешность в учебной деятельности:

1) формирование мотивации достижения успехов, развитие учебных интересов; фиксация малейших удач в учебной деятельности;

2) создание ситуации успеха путем постановки перед учеником посильных задач;

3) выявление деятельности, в ходе выполнения которой ученик может проявить инициативу и заслужить признание в школе;

4) превращение отстающего ученика в наставника, помогающего слабому ученику младших классов (прием Ш.А. Амонашвили);

5) обоснование оценки, чтобы ребенок сам понял критерии, по которым идет оценивание;

6) составление перечня знаний и умений по каждой теме, по которому сам ученик отмечает свое продвижение знаками «+» и «-».

Последствия неуспеваемости сказываются на всем личностном развитии ребенка. Независимо от исходной причины у неуспевающего ребенка развивается синдром хронической неуспешности, который проявляется в постоянных низких достижениях ребенка, резко повышенной тревожности, неуверенности в себе и низкой оценки ребенка окружающими (учителями, родителями, одноклассниками). В результате у ребенка развиваются различные способы защитного поведения. Это может проявляться в уходе от деятельности (ребенок отказывается выполнять задания, а потом и ходить в школу), вытеснении (забывает приносить школьные принадлежности, записывать задания и т.д.), отрицании в фантазии (фантазирование на тему своего всемогущества: «если захочу, то смогу исправить все свои двойки»), отрицании в слове и действии (искажение действительности: «я все рассказал правильно, а мне поставили двойку»), идентификации с агрессором (если ребенок воспринимает действия учителя как агрессивные, то сам проявляет агрессию в отношении людей, школьного имущества).

С одной стороны, использование защитных механизмов помогает ребенку справляться с переживаниями, с другой – ведет к искажению восприятия окружающей среды и, как следствие, нарушается взаимодействие с реальностью, межличностные отношения ребенка. Неуспешность ребенка в школе может оказать влияние на всю его последующую жизнь.

Важно отметить эмоциональный компонент, имеющий огромное значение во взаимодействии учителя и неуспевающего ученика. Любое общение людей оказывает влияние на всех его участников. Так и в процессе взаимодействия учителя с неуспевающим учеником могут возникать позитивные изменения в их психических состояниях, но может происходить, можно сказать, “взаимное обучение

беспомощности», ибо плохие ответы ученика вызывают у последнего ощущение своего бессилия и тем самым обостряют подспудное раздражение на ученика и на всю ситуацию в целом. У ученика же обученная беспомощность проявляется во всех аспектах: снижается интерес к учебе, не замечаются собственные успехи, нарастает эмоциональное напряжение.

Без эмоционального принятия ребенка учителю трудно оказать ему реальную поддержку. Если учитель эмоционально не принимает, отрицает ребенка, то он вряд ли может использовать весь арсенал средств, помогающих преодолеть неуспеваемость. Авторский коллектив ярославских психологов, изучающих проблему дезадаптации детей отмечают существующее правило в некоторых американских школах: прежде чем неуспевающий ребенок будет направлен на обследование к психологу, собирается психолого-медико-педагогическая комиссия школы и учитель должен доказать ей, что ребенок нуждается в обследовании, т.к. его средства исчерпаны. Средства учителя подвергаются доскональному анализу и просто с отвержением ребенка на эту комиссию нет смысла выходить (Варначева Л.В., Гусева Т.А. и др., 1998).

Учителю необходимо работать со своими чувствами по отношению к неуспевающему ученику, потому что в области эмоционального контакта с ребенком лежат немалые резервы.

При понимании различных причин неуспеваемости, эмоциональном принятии ребенка таким, каков он есть, учитель может добиться значительных успехов в помощи ученику. В Приложении III помещена Карта наблюдения Д. Стотта, помогающая выявить особенности дезадаптации ученика.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1) Подумайте, каким образом можно использовать субъективный опыт учащихся при изучении конкретной темы по предмету.
2) В чем сущность психологической теории учебной деятельности, разработанной российскими психологами?
3) Подразделите на действия и операции учебную деятельность учащихся при освоении определенной темы по предмету.
4) Каким образом потребности человека связаны с его мотивацией к конкретной деятельности? Приведите пример реализации познавательной или эстетической потребности в деятельности.
5) Какие мотивы учебной деятельности могут быть смыслообразующими, а какие –мотивами-стимулами?
6) Подумайте, какими способами учитель может повышать удельный вес внутренней мотивации в общей структуре мотивации?
7) Составьте перечень педагогических целей конкретного урока по любому предмет, а также серии уроков по определенной теме, учитывая когнитивную, аффективную и психомоторную области.
8) Составьте учебные задачи к определенной теме, решение которых, по вашему мнению, повлечет изменение в самом учащемся. С какими новообразованиями могут быть связаны эти изменения?
9) Какими характеристиками можно описать уровень овладения учебным материалом? Какие действия и операции, выполняемые в ходе учебной деятельности, могут способствовать лучшему усвоению материала?
10) Используя таксономию Д.Толлингеровой, составьте наборы заданий для вводного и заключительного уроков по определенной теме. Объясните принцип выбора заданий.
11) Объясните, каким образом в процессе грамотно построенных контрольно-оценочных действий учителя, происходит передача этих действий ученику, т.е. переход внешнего контроля во внутренний.

ЛИТЕРАТУРА

1) Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов н/Д, 1998.
2) Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М. 1996.
3) Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т.2 М., 1980.
4) Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков. – М., 1972.
5) Варначева Л.В., Гусева Т.А. и др. Школьные проблемы глазами психолога. Как помочь дезадаптированному ребенку. М., 1998.
6) Гальперин П.Я., Кобыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. –М., 1974.
7) Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебн. пособие. – Ростов н/Д, 1997.
8) Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М., 1986.
9) Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя.- М., 2001.
10) Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. –М., 1977.
11) Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
12) Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. –М., 1984.
13) Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М, Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
14) Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
15) Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. –М., 1946.
16) Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. – СПб: Речь, 2000.
17) Толлингерова Д. И др. Психология проектирования умственного развития детей. Москва-Прага, 1994.
18) Фридман Л.М. Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - М.,

1991.

19) Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю - М., 1985.

20) Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. М.,1997.

21) Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения // Обучение и развитие младших школьников. – М., 1970.

Глава 4. НАУЧЕНИЕ И ЕГО ЗАКОНОМЕРНОСТИ

4.1. Сущность научения и его виды

В начале XX в. в русле бихевиоризма *учение* интенсивно изучалось как процесс *научения. Бихевиоризм* – крупнейшее направление в американской психологии XX века, отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понимаемого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. В основе поведения лежат механизмы научения (термин «научение» был введён именно бихевиористами). Бихевиористы проводили исследования в основном на животных: голубях, белых крысах, кошках, помещенных в лабиринты или проблемные клетки. Данные, полученные в экспериментах, переносились на человеческое поведение.

Научение – это устойчивое целесообразное изменение поведение, которое возникает благодаря предшествующему социальному опыту и не вызывается непосредственно врождёнными физиологическими реакциями организма.

В разработку проблемы научения большой вклад внесли американские и европейские психологи: А. Бандура, Дж. Брунер, Д. Доллард, В. Кёлер, К. Лоренц, Н. Миллер, Дж. Роттер, Р.Сирс, Б.Ф Скиннер, Э. Толмен, Э. Торндайк, Д. Уотсон и н. др.

Выделяют различные виды научения. Существует классификация ***по содержанию научения*** (чему научается человек*).* Например, уже в раннем детстве ребёнок научается различать цвета, звуки, форму предметов. Это *сенсорное научение*, в ходе которого формируется различение чувственных сигналов, процессы восприятия, наблюдения, узнавания (ребёнок научается переходить улицу при зелёном свете светофора). Рано у ребёнка проявляется и *моторное научение*. Ребёнок научается ходить, произносить звуки. *Сенсомоторное научение* (синтез сенсорного и моторного) обеспечивает выполнение сложных действий под контролем восприятия и представлений (например, чтение вслух). Не исчезают эти виды научения и в течение всей жизни человека. Более сложный вид научения – *когнитивное научение* (понятиям, мышлению).

Другая классификация составлена **по механизмам осуществления научения** (как происходит научение). Существуют следующие виды научения: классическое научение, оперантное (инструментальное) научение, научение через наблюдение.

4.2. Современные зарубежные теории научения

Классическое научение

Классическое научение – вид научения, в котором первоначально нейтральный стимул идёт в паре со стимулом, естественно вызывающим реакцию, и постепенно приобретает способность вызывать ту же реакцию.

Первым сформулировал и применил экспериментальный метод объективного исследования процессов научения у животных русский физиолог И.П. Павлов в 1903 году.



Иван Петрович Павлов (1849—1936) — один из авторитетнейших учёных России, физиолог, психолог, создатель науки о высшей нервной деятельности; основатель крупнейшей российской физиологической школы; лауреат Нобелевской премии в области медицины и физиологии 1904 года «За работу по физиологии пищеварения».

В ходе экспериментов И.П.Павлов обратил внимание, что слюна у собак выделялась не только, когда пища попадала им в рот, но и от одного вида пищи. А иногда стоило собаке услышать шаги служителя, который должен её кормить, у неё уже начинала капать слюна. Павлов использовал различные искусственные зрительные и слуховые сигналы: звонок, свет лампы, тиканье метронома, изображение геометрических фигур, совпадавшие по времени с последующим появлением пищи. Достаточно 10-12 повторений, чтобы условный сигнал (раздражитель), вызывал бурную пищевую реакцию слюноотделения (безусловный рефлекс). В основе научения путём классического обуславливания лежит механизм образования временных связей (ассоциаций), именуемый *условным рефлексом***.** Он не врождён, а возникает в определённых условиях, а именно, когда подкрепление достаточно быстро следует за условным раздражителем, причём безусловный раздражитель сильнее условного. Как только условная реакция закрепилась, она может стать основой для новых реакций, и таким образом могут возникнуть цепочки условных рефлексов. Работа дрессировщика животных основана на использовании таких цепочек условных рефлексов.

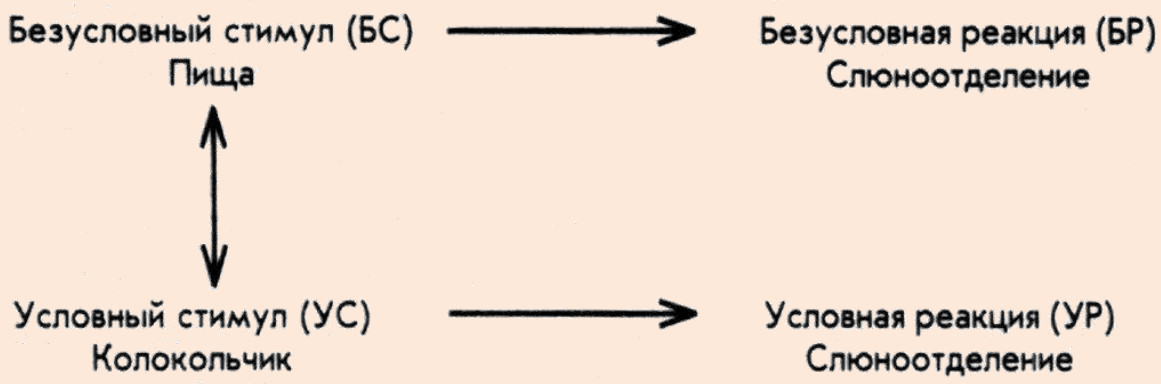


Рис. 11. Парадигма классического обуславливания, по И.П. Павлову

Спустя некоторое время другой выдающийся русский физиолог и психолог В.М. Бехтерев показал, что можно выработать условный рефлекс с помощью аверсивного безусловного раздражения. В его опытах собаки начали отдёргивать лапу при вспышке света, если та сочеталась с электрическим ударом. Работы И.П. Павлова и В.М. Бехтерева легли в основу советской рефлексологии.

В это же время в США набирал силу бихевиоризм, и сторонники этого течения проводили специальные эксперименты по изучению роли классического обуславливания в формировании поведения человека. В 1920 году Дж.Уотсон и его сотрудница Р.Рейнер, ознакомившись с результатами русской школы, показали, как путём обуславливания у ребенка могут сформироваться такие эмоции, как, например, страх.



Джон Бродес Уотсон (1878 — 1958) — американский психолог, основатель бихевиоризма. Автор программного произведения «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913), ставшего манифестом психологии поведения.

Д.Уотсон и Р. Рейнер провели эксперимент, участником которого был шестимесячный младенец по имени Альберт. Как и все дети, он совершенно не боялся пушистых зверьков. Напротив, когда ему показывали белую лабораторную крысу, он был просто в восторге. Тогда исследователи начали сочетать предъявление крысы с резким звуком, что вызывало у ребёнка плач и крики (в те времена проблемы этики никого особенно не волновали). Как и ожидалось, после нескольких опытов уже сам вид крысы стал вызывать у малыша плач. Иными словами,

был сформирован условный рефлекс страха. Этот «условный страх» в результате генерализации вскоре распространился на все предметы с белым мехом, включая Деда Мороза и седую шевелюру экспериментатора.

Существует множество примеров классического научения у человека. Кормление ребёнка в определённом положении – принятие определённой позы вызывает соответствующую реакцию сосания. Мать гладит ребёнка, и у него на лице появляется улыбка. Каждый раз перед прикосновением появляется лицо матери. Теперь достаточно одного вида матери, чтобы последовала улыбка ребёнка. Или другой пример, ребёнок слышит сердитый голос матери и одновременно следует шлепок. Соответственно в дальнейшем на сердитый голос ребёнок реагирует страхом.

Необходимыми условиями классического научения являются:

1) ***закон ассоциации (или сочетания)*** – если на нервную систему воздействуют одновременно два раздражителя, то весьма вероятно, что между ними в нервных структурах установится связь; при этом один из сигналов должен иметь биологическое значение, т.е. врождённую связь с определёнными полезными реакциями организма и приводить к удовлетворению его потребностей;

2) ***повторение*** – совпадение условного сигнала и безусловного должно происходить в опыте несколько раз за достаточно короткий промежуток времени.

Основой научения являются ***генерализация эффекта*** (условный рефлекс обобщается и распространяется на все похожие стимулы); ***дифференцирование*** (различение двух похожих стимулов – у собаки различение красной и зелёной лампочки), ***угасание*** условного рефлекса при неподкреплении.

Оперантное (инструментальное) научение

Согласно этой теории, большинство форм человеческого поведения произвольны, т.е. оперантны; они становятся более или менее вероятными в зависимости от последствий – благоприятных или неблагоприятных. В соответствии с этой идеей и было сформулировано определение.

Оперантное (инструментальное) научение – вид научения, в котором правильная реакция или изменение поведения подкрепляется и становится более

вероятным.

Этот вид научения экспериментально изучали и описали американские психологи Э. Торндайк и Б. Скиннер. Эти учёные внесли в схему научения необходимость подкрепления результатов упражнений.

В основе концепции оперантного научения лежит схема «ситуация – реакция – подкрепление».

Психолог и педагог Э.Торндайк ввёл в схему научения в качестве первого звена проблемную ситуацию, выход из которой сопровождался пробами и ошибками, приводящими к случайному успеху.



Эдуард Ли Торндайк (1874–1949) — американский психолог и педагог. Проводил исследования поведения животных в «проблемных ящиках». Автор теории научения путем проб и ошибок с описанием так называемой «кривой научения». Сформулировал ряд известных законов научения.

Э.Торндайк проводил эксперимент с голодными кошками, находящимися в проблемных клетках. Помещённое в клетку животное могло выйти из него и получить подкормку, лишь приведя в действие специальное устройство, - нажав на пружину, потянув за петлю и т.п. Животные совершали множество движений, бросались в разные стороны, царапали ящик и т.п., пока одно из движений случайно не оказывалось удачным. С каждым новым успехом у кошки все чаще наблюдаются реакции, ведущие к цели, и все реже – бесполезные.

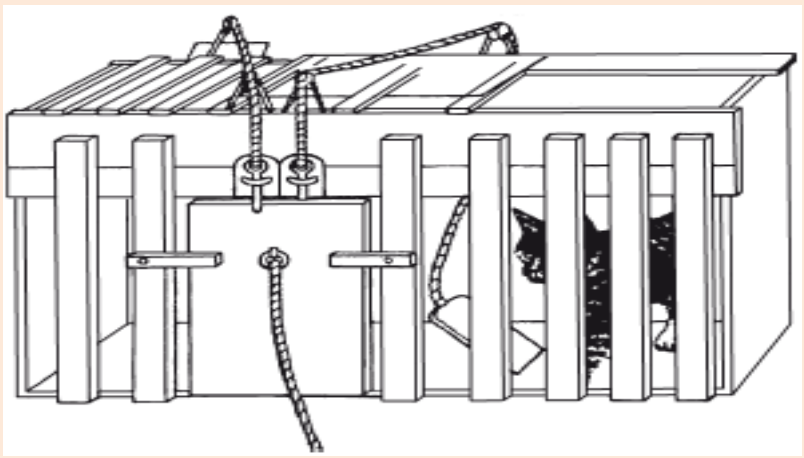


Рис. 12. Проблемные клетки, по Э. Торндайку

«Пробы, ошибки и случайный успех» – такова была формула для всех типов поведения как животных, так и человека. Торндайк высказал предположение, что этот процесс определяется 3 законами поведения:

1)***законом готовности*** – для образования навыка в организме должно иметься состояние, толкающее к активности (например, голод);

2)***законом упражнения*** – чем чаще какое-нибудь действие совершается, тем чаще это действие будет выбираться впоследствии;

3)***законом эффекта*** – чаще повторяется то действие, которое дает положительный эффект («награждается»).

Касаясь проблем школьного обучения и воспитания, Э. Торндайк определяет «искусство обучения как искусство создавать и задерживать стимулы с тем, чтобы вызвать или предотвратить те или другие реакции» [9; 40]. При этом стимулами могут быть слова, обращенные к ребенку, взгляд, фраза, которую он прочтет и т.д., а ответными реакциями – новые мысли, чувства, действия ученика, его состояние. Можно рассмотреть это положение на примере развития учебных интересов.

Ребенок, благодаря собственному опыту, имеет разнообразные интересы. Задача учителя – увидеть среди них «хорошие» и, исходя из них, развивать интересы, необходимые для обучения. Направляя интересы ребенка в нужное русло, учитель использует три пути. Первый путь – связать выполняемую работу с чем-то важным для ученика, доставляющим ему удовлетворение, например, с положением (статусом) среди сверстников. Второй – использовать механизм подражания: учитель сам интересующийся своим учебным предметом, заинтересует и класс, в котором преподает. Третий – сообщать ребенку такую информацию, которая рано или поздно вызовет интерес к предмету.

Другой известный учёный-бихевиорист Б. Скиннер выявил особую роль подкрепления правильной реакции, что предполагает «конструирование» выхода из ситуации и обязательность правильного ответа (в этом заключалось одно из оснований программированного обучения). Согласно законам оперантного научения поведение

определяется событиями, которые последуют за ним. Если последствия благоприятны, то вероятность повторения поведения в будущем усиливается. Если последствия неблагоприятны и не подкреплены, то вероятность поведения уменьшается. Поведению, которое не приводит к должному эффекту, не научаются. Вы скоро перестанете улыбаться человеку, который в ответ не улыбается. Происходит научение плачу в семье, где есть маленькие дети. Плач становится средством воздействия на взрослых людей.

В основе этой теории также как и в павловской лежит механизм установления связей (ассоциаций). В основе оперантного научения также лежат механизмы условных рефлексов. Однако это – условные рефлексы иного типа, чем классические. Скиннер назвал такие рефлексы *оперантными* или инструментальными. Их особенность в том, что активность сначала порождается не сигналом извне, а потребностью изнутри. Активность эта носит хаотический случайный характер. В ходе её с условными сигналами связываются не только врожденные ответы, а любые случайные действия, которые получили награду. В классическом условном рефлексе животное как бы пассивно ждет, что с ним сделают, в оперантном рефлексе – животное само активно ищет правильное действие и когда его находит, то оно его усваивает.

Техника выработки «оперантных реакций» была применена последователями Скиннера при обучении детей, их воспитании, при лечении невротиков. Во время второй мировой войны Скиннер работал над проектом использования голубей для управления стрельбой по самолётам.

Посетив однажды урок арифметики в колледже, где занималась его дочь, Б.Скиннер ужаснулся, сколь мало используются данные психологии. В целях улучшения преподавания он изобрёл серию обучающих машин и разработал концепцию программированного обучения. Он надеялся, основываясь на теории оперантных реакций, создать программу «изготовления» людей для нового общества.

Теории когнитивного научения в необихевиоризме

В середине XX века в рамках бихевиоризма возникло новое направление, названное *необихевиоризм* или *когнитивный бихевиоризм* (от англ. cognition – «познание»).

Необихевиористы усложнили классическую формулу поведения «S – R», включив в нее промежуточные переменные, недоступные для прямого наблюдения и фиксации: мотивы, цели, ожидания, установки, знания, гипотезы, «когнитивные карты» и другие психические явления, присущие животным и человеку. Наиболее известные когнитивные (информационные) теории научения были созданы Э.Толменом, К.Халлом, Дж. Брунером.

Теория научения с помощью когнитивных карт Э.Толмена

Теория Э. Толмена — одного из пионеров когнитивного подхода в теории научения — базируется на схеме «стимул – промежуточные переменные – реакция», из которой следует, что поведение зависит не только от внешних стимулов, но и от особых внутренних регуляторов – *когнитивных карт*.



Эдвард Чейс Толмен (1886–1959) – американский психолог, создатель когнитивного направления необихевиоризма. Автор программной книги «Целевое поведение у животных и человека» (1932). Его вариант психологии был противопоставлен теории Дж.Уотсона и основывался на идее целостного, или «молярного», подхода к анализу поведения. Единицей поведения признавался целостный акт, разворачивающийся на основе мотива, направленный на определенную цель и опосредствованный когнитивными картами, которые представляют собой знания и ожидания, формирующиеся в опыте. В его экспериментах были использованы специальные лабиринты.

Согласно представлениям Э.Толмена все поступающие сигналы из окружающей среды обрабатываются и преобразуются мозгом. При этом в мозге создаются своего рода карты окружающей среды, или ***когнитивные карты***, с помощью которых организм определяет, какие реакции будут наиболее адекватными в какой-либо новой ситуации или при внезапном изменении привычных обстоятельств.

Э.Толмен пришёл к этому выводу, когда установил, что обучение крыс в лабиринте не происходит чисто механически, как считали бихевиористы. Если бы речь шла о простом механическом усвоении, то в случае перекрытия обычного пути в лабиринте

или изменения каких-то условий крысе пришлось бы путём нового научения методом проб и ошибок отыскивать маршрут, ведущий к цели. Э.Толмен же напротив обнаружил, что если крыса уже научилась находить пищу по кратчайшему пути, то после закрытия этого пути она спонтанно меняет свой маршрут и без какого бы то ни было нового научения и новых ошибок находит пищу, но идёт теперь по другому, более длинному пути.

Э.Толмен высказал предположение, что здесь имеет место *знаковое научение*. По мнению Толмена, животные усваивают не связь между стимулом и реакцией, а значение стимула как своего рода «дорожного указателя». Определённая информация, разбросанная в памяти, как бы объединяется и используется в новой ситуации. По формулировке Толмена, они узнают *«что к чему ведёт»* (приводится по Ж. Годфруа, 1992; с.320). При обучении в лабиринте в единое целое интегрируются запахи, особенности того или иного угла или стенки и связи между различными элементами. Животное как бы располагает эти элементы в пространстве, преобразуя совокупность относительно разнородных стимулов в единое структурированное целое. Это связь смысловая, т.е. знаковая, информационная.

Итак, рассматриваемая концепция включает в структуру научения информационнные процессы. Основные положения теории Э.Толмена:

1. Сущность интеллектуального научения заключается в формировании у обучающегося информационных систем типа знак – означаемое.

2. Содержание интеллектуального научения заключается в отражении и закреплении самых общих структур, связей и отношений, характеризующий реальный мир и целесообразную деятельность.

3.Условия интеллектуального научения:

а) отвлечение, абстрагирование структур от вещей и процессов, которым они присущи;

б) отвлечение, абстрагирование действий и поведения от объектов, над которыми они совершаются, и конкретных условий, в которых они осуществляются.

4.Основа научения – организация и кодирование информации (приводится по Ж.

Годфруа, 1992).

Гипотетико-дедуктивная теория научения К.Халла

В 40-50-е годы одной из ведущих концепций необихевиоризма стала концепция К.Халла.



Кларк Леонард Халл (1884—1952) — американский психолог, представитель необихевиоризма. Наибольшую известность приобрел как автор математической гипотетико-дедуктивной теории обучения. Создал большую научную школу, стимулировавшую разработку применительно к теории поведения физико-математических методов, использование аппарата математической логики и построение моделей, на которых проверялись гипотезы о различных способах приобретения навыков.

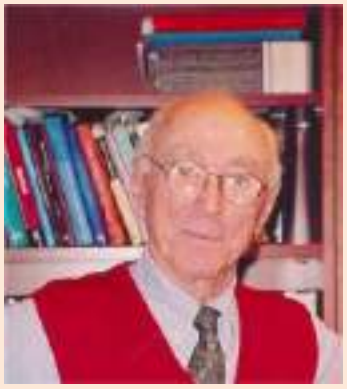
К.Халл стремился придать психологии стройность и точность, свойственные физико-математическим дисциплинам, поэтому пытался подойти строго математически к анализу поведения и не придавал существенного значения познавательным факторам и нейрофизиологическим механизмам.

Халл опирался в основном на учение И.П.Павлова об условных рефлексах, считая, что важнейшую роль при использовании этого понятия следует придать силе навыка. Для того, чтобы эта сила проявилась, необходимы определенные физиологические потребности.

По К.Халлу, средним звеном между стимулом и реакцией является потребность, обеспечивающая энергетический потенциал поведения. Главным принципом обучения К.Халл считал редукцию потребности (уменьшение потребности в результате ее удовлетворения). Удовлетворение потребности после реакции закрепляет ее, и таким образом происходит научение. Чем чаще и интенсивнее редуцируется (удовлетворяется) потребность, тем больше сила навыка. Величина удовлетворения потребности определяется количеством и качеством подкреплений. Кроме того сила навыка зависит от интервала между реакцией и ее подкреплением, а также от интервала между условным раздражителем и реакцией.

Когнитивная теория научения Дж. Брунера

Известным подходом к проблемам когнитивного научения является подход Дж.Брунера.



Джером Сайнеур Брунер (р. 1915) – крупный американский психолог, профессор Гарвардского университета (1952) и директор Центра по исследованию познавательных процессов (с 1961). Особенно интересными и значительными являются исследования Д.Брунера в области детской психологии и психологии познавательных процессов. Д.Брунер один из первых в истории психологии начал исследование потребностей и ценностей как организующих факторов восприятия. Результаты его экспериментов стали классическими.

В работах Д.Брунера по педагогической психологии постоянно делается акцент на то, что ученик, изучая тот или иной предмет, должен получить некие общие, исходные знания и умения, которые позволили бы ему в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний. В своих исследованиях он обращает внимание также на связь знаний и умений. Характеризуя процесс овладения предметом, он выделяет три процесса, которые, по его мнению, протекают почти одновременно: а) получение новой информации; б) трансформация имеющихся знаний: их расширение, приспособление к решению новых задач и др.; в) проверка адекватности применяемых способов стоящей задачи.

Теории социального научения. Научение через наблюдение и подражание

Уже в работах Э.Толмена и Б.Скиннера ставились вопросы о необходимости изучать социальное поведение и управлять им. В середине XX в. появились разнообразные концепции приобретения человеком социального опыта и норм поведения. Впервые в научный обиход термин *«социальное научение»* в 1941 г. ввели Н.Миллер и Дж.Доллард. Центральной проблемой теории социального научения стала проблема *социализации.* Все новорождённые похожи друг на друга, а через 2-3 года – это разные дети. Значит, говорят сторонники теории социального научения, эти различия – результат научения, они не врождены.

Термин «социализация» не имеет однозначного толкования среди различных представителей психологической науки. По определению американских исследователей (бихевиористов), социализация представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определённую систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества. В отечественной психологии это определение дополняется идеей активности личности в преобразовании этого усвоенного опыта.

Идеи Н.Миллера и Дж.Долларда о социальном научении развивали американские психологи А. Бандура, Дж.Роттер.



Альберт Бандура (1925 — 1988) — канадский психолог (украинец по происхождению), известный своими работами по теории социального научения, автор теории научения агрессии через наблюдение и подражание. Работал в основном в Стэнфордском университете, в 1974 был избран президентом Американской психологической ассоциации.

В центре теорий социального научения лежит положение о том, что новые формы поведения можно приобрести в отсутствие внешнего подкрепления. А.Бандура отмечает, что «многое в поведении, которое мы демонстрируем, приобретается посредством примера: мы просто наблюдаем, что делают другие, а затем повторяем их действия. Этот акцент на ***научении через наблюдение*** или пример, а не на прямом подкреплении, является наиболее характерной чертой теорий социального научения». (Л. Хьелл, Д. Зиглер, 1997, С.379). Научение было бы довольно утомительным, если не сказать неэффективным и потенциально опасным, если бы зависело исключительно от результата наших собственных действий. Предположим, автомобилист должен был бы полагаться только на непосредственные последствия (столкновение с другим автомобилем, наезд на человека) для того, чтобы научиться не ехать на запрещающий сигнал светофора. Вербальная передача информации и наблюдение соответствующих моделей (например, других людей) обеспечивает основу для приобретения наиболее

сложных форм поведения человека. А.Бандура устанавливает, что фактически все феномены научения, приобретаемые в результате прямого опыта, могут формироваться косвенно, путем наблюдения за поведением других людей и его последствиями. Наблюдая, дети учатся делать повседневную домашнюю работу или играть в определённые игры. Также через наблюдение они могут научиться быть агрессивными, альтруистичными, отзывчивыми. Во многих случаях необходимо учиться моделируемому поведению именно таким образом, как оно выполняется. Езда на велосипеде, катание на роликовой доске, печатанье на машинке, например, позволяют очень мало, если вообще позволяют, отойти от существующей практики. Однако в дополнение к передаче специфических форм путём моделирования можно выстроить новое поведение. Если малышка научилась делиться вкусным с куклой, ей будет нетрудно поделиться игрушками со сверстниками, оказать внимание маленькому брату, помочь маме по хозяйству. При помощи процессов моделирования наблюдатели извлекают общие черты из, казалось бы, разных реакций и формулируют правила поведения, дающие им возможность идти дальше того, что они уже видели и слышали. Научение через наблюдение может привести к стилю поведения, довольно отличающемуся от того, что человек наблюдал в действительности.

С точки зрения А.Бандуры, люди формируют когнитивный образ определенной поведенческой реакции через наблюдение поведения модели, и далее эта закодированная информация (хранящаяся в долговременной памяти) служит ориентиром в их действиях. Он полагал, что люди избавлены от груза ненужных ошибок и траты времени на формирование соответствующих реакций, так как они могут, по крайней мере, приблизительно, научиться чему-то на примере. Например, человек, который внимательно наблюдал за опытным теннисистом, будет иметь мысленный образ хорошей подачи мяча. Когда он учится подавать мяч, то объединяет свою попытку с мысленным образом подачи мяча специалистом.

Научение через наблюдение может осуществляться в двух формах как *чистое подражание* и как *викарное научение.*

Чистое подражание – это способ научения, при котором организм воспроизводит действия модели, не всегда понимая их значение. Оно свойственно в основном приматам и маленьким детям.

Викарное научение – способ научения, при котором индивидуум полностью усваивает ту или иную форму поведения другого, включая понимание последствий этого поведения для модели.

Согласно теории Бандуры, научение регулируется 4 взаимосвязанными компонентами: *внимание, сохранение, моторно-репродуктивные* и *мотивационные процессы* (приводится по Л.Хьеллу, Д.Зиглеру, 1997.).

Процессы внимания: понимание модели. Человек может научиться многому через наблюдение, если он обратит внимание на характерные черты поведения модели и правильно поймёт их. Человеку недостаточно просто видеть модель и то, что она делает: скорее индивид должен тщательно выбрать, на что следует обратить внимание, чтобы извлечь соответствующую информацию для использования в имитации модели. Процессы внимания, следовательно, влияют на то, что выборочно постигается в модели, к которой человек обращается, и на то, что приобретается в результате наблюдения.

Процессы сохранения: запоминание модели. А.Бандура предлагает две основные внутренние репрезентативные системы, с помощью которых поведение модели сохраняется в памяти и превращается потом в действие. Первая – *образное кодирование.* В процессе наблюдения возникают относительно стойкие и легко воспроизводимые образы того, что было увидено. Мысленные образы формируются так, что любая ссылка на события, наблюдаемые ранее, сразу вызывает живой образ или картину.

Вторая репрезентативная система заключается в *вербальном кодировании* ранее наблюдаемых событий. Человек про себя повторяет последовательность выполнения моделируемой деятельности, которой надо будет заниматься позже, и когда он захочет воспроизвести этот навык, вербальный код даст соответствующий сигнал.

Моторно-репродуктнвные процессы: перевод памяти в поведение. Несмотря на то, что человек тщательно формирует и сохраняет мысленные образы поведения модели

и повторяет в уме это поведение множество раз, может оказаться, что он всё-таки будет не в состоянии выстроить поведение правильно. Это относится к сложным моторным действиям (гимнастические упражнения, игра на музыкальных инструментах, управление самолётом и др.). Постоянная практика в выполнении последовательности движений имеет большое значение, если наблюдатель хочет совершенствовать моделируемое поведение.

Мотивационные процессы: от наблюдения к действию. Есть один способ усилить желание человека наблюдать, сохранять и выстраивать моделируемое поведение – через предвидение подкрепления и наказания. Наблюдение за поведением, которое является причиной позитивного поощрения или предотвращает какие-то нежелательные условия, может быть сильнейшим стимулом к вниманию, сохранению и в дальнейшем (в похожей ситуации) выстраиванию такого же поведения. В этом случае подкрепление переживается косвенно, и человек может предвидеть, что сходное поведение приведёт к сходным последствиям. Если вы увидите, что кого-то поощряют за какие-то действия, вы, вероятно, придёте к заключению, что получите такой же подкрепляющий стимул, если поступите так же. И наоборот, если вы увидите, что кого-то наказывают за что-то, вы, вероятно, придёте к заключению, что то же самое случится с вами, если вы поступите сходным образом.

Таким образом, хотя теория социального научения признаёт важную роль внешних подкреплений, она постулирует существование более широкого круга подкрепляющих воздействий. Люди не только подвержены влиянию опыта, приобретённого в результате своих действий, но и регулируют поведение на основе ожидаемых последствий, а также создают их для себя сами. Это формы подкреплений: *косвенное* и *самоподкрепление. Косвенное подкрепление* осуществляется всякий раз, когда наблюдатель видит действие модели и его последствия. Если вы увидите, что кого-то поощряют за какие-то действия, вы, вероятно, придёте к заключению, что получите такой же подкрепляющий стимул, если поступите так же. И наоборот, если вы увидите, что кого-то наказывают за что-то, вы, вероятно, придёте к заключению, что то же самое случится с вами, если вы поступите сходным образом. *Самоподкрепление* очевидно имеет место всякий раз, когда люди

оценивают своё поведение и пощряют или наказывают себя. По А.Бандуре, есть три процесса, входящие компонентами в саморегулирование поведения: процесс *самонаблюдения*, *самооценки* и *самоответа*. Самопоощрение или самонаказание человеком своего поведения зависит от личностных стандартов, с позиций которых оно оценивается. В качестве таких критериев выступают: 1) сравнение своего поведения с поведением других людей; 2) ориентация на стандартные нормы и ценности эталонной группы; 3) сравнение своего сегодняшнего поведения с прошлым поведением; 4) личностная значимость деятельности; 5) объяснение своих успехов и неудач собственными усилиями и способностями или случайностью и везением; 6) адекватность самооценки.

А.Бандура уделял особое внимание исследованию подражания в процессе научения. Результаты показали, что дети, как правило, подражают сначала взрослым, а затем сверстникам, чье поведение привела к успеху, т.е. к достижению того, к чему стремится и данный ребенок. Бандура также обнаружил, что дети часто подражают даже тому поведению, которое у них на глазах и не привело к успеху, т.е. они усваивают новые модели поведения как бы «про запас».

Особую роль в формировании образцов поведения играют средства массовой информации, распространяющие символические модели в широком социальном пространтве.

Легко вызывается и подражание агрессивному поведению, особенно у детей. А.Бандура провёл многочисленные исследования, подтверждающие важность *научения через наблюдение в приобретении и модификации агрессивного поведения.* По представлениям Бандуры, агрессивность – результат научения. Она развивается, поддерживается или уменьшается просто в результате наблюдения сцен агрессии и учёта её видимых последствий для агрессивного человека. Лабораторные исследования Бандуры свидетельствуют о влиянии телевизионного насилия на социальное поведение. Длительная экспозиция насилия по телевидению может приводить к негативным последствиям: 1) увеличению агрессивности поведения; 2) уменьшению факторов, сдерживающих агрессию; 3) притуплению чувствительности к агрессии; 4)

формированию образа социальной реальности как угрожающей, полной страхов и опасностей.

А.Бандура дал рекомендации взрослым для научения детей неагрессивному поведению. Он предложил, чтобы на личном уровне родители моделировали неагрессивные формы поведения своих детей, поощряли неагрессивное поведение. А.Бандура полагает, что в повседневной жизни агрессивные модели чаще всего встречаются в семье. Он настаивает на том, чтобы родители пытались оградить своих детей от насилия по телевидению, заранее оценивая содержание таких программ. А.Бандура рекомендует родителям смотреть телевизионные программы вместе с детьми и комментировать их с тем, чтобы они были восприимчивы, а не равнодушны к злу и страданиям, вызываемым актами насилия. Моделирование неагрессивного поведения возможно через демонстрацию по телевидению просоциальных программ.

4.3. Руководство научением. Роль подкрепления и наказания в научении

При описании процесса научения бихевиористами широко используется термин подкрепление**. Подкрепление** – это стимул, предъявляемый после какого-то конкретного поведения и вызывающий повторение и научение этому поведению.

Подкрепления связаны с удовлетворением актуальных потребностей. Теоретики, занимающиеся научением, признавали два типа подкрепления – *первичное* и *вторичное.* ***Первичное*** подкрепление – это любое событие или объект, сами по себе обладающие подкрепляющими свойствами. Первичные подкрепления связаны с удовлетворением физиологических потребностей и стимулируют научение как у животных, так и у человека. Первичные подкрепляющие стимулы – это пища, вода (при жажде), физический комфорт и т.д. ***Вторичное*** или ***условное*** подкрепление – это любое событие или объект, которые приобретают свойство подкрепления посредством тесной ассоциации с первичным подкреплением, обусловленным прошлым опытом организма. Вторичное подкрепление характерно только для научения человека. *Вторичными* или *условными подкрепителями научения* являются следующие стимулы:

1) конкретные словесные подкрепления: похвала, одобрение;

2) *символическая стимуляция другими* (уважение, признание, внимание со стороны других людей);

3) *внутренняя стимуляция*: чувство удовлетворения от успеха;

4) *соотнесение своих действий с ценностными установками* (например, честностью, уважением, вежливостью, терпимостью и т.п.);

5) удовлетворение потребности в любопытстве.

В распоряжении учителей – большое количество подкреплений, которые можно разделить на *внешние* и *внутренние.*

Внешнее подкрепление – подкрепление, которое осуществляется извне. Оно напрямую контролируется учителем. К внешним подкреплениям относятся *похвала, высокие отметки, улыбки, одобрение, уважение, внимание взрослых и сверстников, предоставление автономии, деньги, материальные ценности и т.п.*

Внутреннее подкрепление – подкрепление, которое исходит от самого человека. К

внутренним подкреплениям относятся удовольствие от процесса работы, удовлетворение потребности в новых знаниях, удовлетворение и ощущение достижения и успеха, соответствие поведения внутренней системе ценностей, осознание личностного роста. Хотя внутренние подкрепления напрямую не контролируются учителем, он может косвенно на них повлиять. Задача учителя – организовать обучение так, чтобы школьник чаще получал внутреннее удовлетворение.

Подкрепление может быть ***позитивным*** и ***негативным***. К позитивному подкреплению усилий детей в процессе обучения относятся *похвала, высокие отметки, деньги, выдаваемые родителями за старание и успехи в учебе.* Положительным подкреплением является и *избавление от неприятностей*: родители перестают ворчать или учитель отменяет контрольную работу.

Негативным подкреплением могут стать *наказание* и *отмена положительного подкрепления.* В обоих случаях происходит торможение реакции: она появляется все реже. Например, нарушения дисциплины на уроке пресекаются выговором, низкой отметкой (наказание) или лишением внимания учителя, привычных для класса поощрений (отмена положительного подкрепления).

Эффективность научения зависит от *режима предъявления подкреплений.* ***Режим подкрепления*** – правило, устанавливающее вероятность, с которой подкрепление будет происходить. Самым простым правилом является предъявление подкрепления каждый раз, когда субъект даёт желаемую реакцию. Это называется *режимом непрерывного подкрепления* и обычно используется на начальном этапе любого оперантного научения, когда организм учится производить правильную реакцию. Б.Скиннер также тщательно изучал режим *прерывистого*, или *частичного, подкрепления,* когда для сохранения желаемой реакции используется не всегда одинаковое и регулярное подкрепление. Все возможные режимы подкрепления можно классифицировать в соответствии с двумя основными параметрами: 1) подкрепление может иметь место только после того, как истёк определённый или случайный временной интервал с момента предыдущего подкрепления (режим *временного подкрепления*); 2) подкрепление может иметь место только после того, как с момента подкрепления получено определённое или случайное

количество реакций (режим *пропорционального подкрепления*). В соответствии с этими двумя параметрами выделяются четыре основных режима подкрепления.

1.Режим подкрепления с постоянным соотношением (ПС). Организм подкрепляется по наличию заранее определённого или «постоянного» числа соответствующих реакций. В промышленности эта система известна как плата за единицу продукции. Чем чаще организм реагирует, тем большее подкрепление он получает. Необходимо в процессе нового научения. Действие разбивается на этапы. Учитель подкрепляет каждый правильный шаг на пути овладения новым навыком (максимально часто) и не подкрепляет ошибочные действия. При научении речи у младенца – сначала подкрепляется восторгом любое, даже отдалённо напоминающее «ма» звукосочетание. В результате избирательного подкрепления ребёнок научается отбрасывать неподкреплённые реакции и сохраняет лишь те, которые близки к ожидаемому результату. Этот способ был открыт и описан Б.Скиннером и получил название ***метода последовательных приближений.*** Научение происходит кратчайшим путём. Подкрепление незначительных шагов, делаемых в нужном направлении, у многих учителей вызывает трудности. Возможно, это связано с установкой, что ученик не продемонстрировал своих усилий и поощрять его не за что.

2.Режим подкрепления с постоянным интервалом (ПИ). Организм подкрепляется после того, как твёрдо установленный или «постоянный» временной интервал проходит с момента предыдущего подкрепления. Например, университеты работают в соответствии с данным режимом подкрепления. Экзамены устанавливаются на регулярной основе и отчёты об академической успеваемости издаются в установленные сроки. Режим ПИ даёт низкую скорость реагирования сразу после того, как получено подкрепление – феномен, названный ***паузой после подкрепления.*** Это показательно для студентов, испытывающих трудности при обучении в середине семестра, так как следующий экзамен будет ещё не скоро.

3. Режим подкрепления с вариативным соотношением (ВС). В этом режиме организм подкрепляется на основе какого-то в среднем предопределённого числа реакций. Иллюстрацией поведения человека, находящегося под контролем режима ВС,

является захватывающая азартная игра. Игральные аппараты запрограммированы таким образом, что подкрепление (деньги) распределяется в соответствии с числом попыток, за которые человек платит. Однако выигрыш непредсказуем, непостоянен и редко позволяет получать свыше того, что вложил игрок. Угасание поведения, приобретённого в соответствии с режимом ВС, происходит очень медленно, так как организм точно не знает, когда будет следующее подкрепление. Таким образом, игрок принуждается опускать монеты в прорезь автомата, несмотря на ничтожный выигрыш (или даже проигрыш), в полной уверенности, что в следующий раз он «сорвёт куш». Аналогичный механизм – догадка в математике случайно оказалась правильной – получение правильного ответа при помощи ошибочных действий приводит к закреплению ошибочных действий в поведении ученика.

4.Режим подкрепления с вариативным интервалом (ВИ). В этом режиме организм получает подкрепление после того, как проходит неопределённый временной интервал. Как правило, скорость реагирования при режиме ВИ является прямой функцией применённой длины интервала: короткие интервалы порождают высокую скорость, а длинные интервалы порождают низкую скорость. Преподаватели, которые дают «неожиданные» контрольные работы, частота которых варьирует от одной в три дня до одной в три недели используют режим ВИ. При этих условиях от студентов можно ожидать сохранения относительно высокого уровня прилежания, так как они никогда не знают, в какой момент будет следующая контрольная работа. Ожидание подкрепления, происходящего с постоянным интервалом, обуславливает феномен паузы сразу после подкрепления. Низкая скорость реагирования сразу после того, как получено подкрепление (успешно сдал сессию). Студенты испытывают трудности при обучении в середине семестра, так как следующая сессия (подкрепление) ещё не скоро.

Режим ВИ эффективен, когда научение освоено. Его подкрепление может носить случайный нерегулярный характер (время от времени). Обучающийся может поощряться за правильные действия, но никогда за «неверные». Многие учителя редко поощряют своих учеников похвалой за правильно сделанную работу, желательное поведение после того, как произошло научение. Отсутствие подкрепления в конце концов может

привести к исчезновению усвоенного типа поведения, оно может забыться.

В бихевиористской модели научения были сформулированы принципы применения подкрепления.

Общие принципы использования подкрепления в обучении и воспитании

1) *Эффективность подкрепления поведения зависит от индивидуальных особенностей ученика.* Например, внимание сверстников в целом служит сильным подкреплением, но очень замкнутые, застенчивые ученики могут воспринимать внимание сверстников как наказание.
2) *Необходимо использовать достаточное количество подкреплений для того, чтобы влиять на поведение.* На начальном этапе научения какому-либо поведению необходимо использовать подкрепление как можно чаще. Для этого выполнение задания делится на мелкие шаги, каждый из которых можно подкреплять отдельно (принцип программированного обучения Б. Скиннера).
3) *Когда научение поведению произошло, подкрепление должно происходить время от времени.* Отсутствие внешних подкреплений может привести к исчезновению полезной привычки у ребёнка.
4) *Подкрепление или наказание должно быть непосредственно связано с желательным (или нежелательным) поведением.* Учителя должны преследовать ограниченное число чётко осознаваемых целей для того, чтобы подкреплять поведение, соответствующее этим целям, а ученики должны понимать, за что их награждают (наказывают).
5) *Подкрепление должно быть последовательным.* Ученик должен точно знать, какое его поведение будет обязательно поощрено, и какое будет наказано.
6) *Подкрепление должно следовать непосредственно за поступком.* Отложенное вознаграждение или наказание гораздо менее эффективно, чем непосредственное. Например, учителю необходимо по возможности быстрее сообщать ученикам о результатах контрольной работы.

Наряду с подкреплением в бихевиоризме изучалась роль *наказания* в научении.

Наказание – воздействие неприятного стимула или удаление приятного стимула после того или иного нежелательного поведения. Основная функция наказания – подавление нежелательного поведения.

Обычно в педагогической практике используются наказания в форме замечаний, выражения неодобрения, выговоров, критики, прерывания увлекательного занятия, отстранения от интересной деятельности, исключения из ситуации, лишения существенных подкреплений и др.

Б. Скиннер определял наказание как неэффективное средство научения, т.к. оно направлено не на стимулирование поведения ученика, а наоборот на его подавление. В связи с этим наказание не способствует вырабатыванию новых форм поведения. Кроме этого, эффективность наказания при ликвидации нежелательного поведения почти непредсказуема, а его использование приводит к проблемам, которые не всегда педагогами и родителями осознаются. Ниже описаны проблемы, которые могут возникнуть при использовании взрослыми наказания в воспитании и обучении детей.

Неосознаваемые негативные последствия использования наказания в обучении и воспитании

Одна из проблем, связанных с использованием наказания – *подвергающийся наказанию ученик часто привыкает к нему, а это значит, что интенсивность наказания должна возрастать*. Как только плохо ведущий себя ребёнок привыкает к наказанию, оно увеличивается, что опять приводит к новому привыканию и создаёт порочную атмосферу, в которой всё увеличивающееся наказание сосуществует с проблемами плохого поведения.

Наказание привлекает внимание к ученику и в действительности может действовать как подкрепление. Ученики иногда нарочно совершают поступки, ведущие к наказанию, с тем, чтобы привлечь к себе внимание учителя, а чаще внимание своих одноклассников. Последнее возможно только в ситуации конфликта между учениками и учителем, которая сама по себе может вызвать неоправданное использование наказания. Даже неодобрительные взгляды или замечания могут действовать как подкрепление, если ребёнок ищет способ привлечь к себе внимание учителя или

одноклассников. Любая форма внимания к нежелательному поведению почти всегда действует как подкрепление, и оно вместо того, чтобы прекратиться, усиливается.

Наказание вызывает устойчивые эмоциональные реакции – чувство вины, тревогу, агрессивность. Наказанный ребенок перестает поддерживать близкие доверительные отношения с тем, кто его наказывал, замыкается в себе, стремится отомстить.

Закрепляется любое поведение, благодаря которому удается избежать наказания, например, ложь. Если ребенок удачно соврал и его не наказали за проступок, отсутствие наказания становится позитивным подкреплением лжи. Ребенок и в дальнейшем будет использовать этот прием.

Наказание не помогает ребенку понять, проанализировать ситуацию и его собственное поведение. Ясно, что он сделал что-то неправильно, но осознания того, а что же нужно было сделать, из самого по себе наказания не следует.

Наказание отдельных учеников влияет на атмосферу в классе в целом. Негативные эмоции имеют свойство распространяться, действует «волновой эффект». Атмосфера конфликта – это атмосфера, вредная для научения. Небольшая тревожность по отношению к задаче научения может оказаться полезной, но тревожность и отрицательные эмоциональные состояния, к которым приводит конфликтная ситуация, скорее всего, мешают научению, тормозят когнитивное научение. Учитель и, возможно, школа и предметы, в которой и которым он учит, могут восприниматься учениками негативно вследствие чрезмерного использования наказания.

Учитель не всегда отдаёт себе отчёт в используемых формах наказания. Неучитываемый эффект – *увеличение интенсивности порицания, произносимого в присутствии других людей.* Если не все ученики справились с работой, то похвала правильным результатам, может быть воспринята как порицание неверным действиям. Возникает непредвиденное влияние успеха одного ученика на неудачу другого.

Сведения о неудачном выполнении, сопровождающиеся критическими замечаниями, удваивают наказание.

Опытный учитель упорядочит свои действия таким образом, что, даже если ученик

не справится с каким-то фрагментом научения, преподаватель поощрит его, чтобы подкрепление работало против определяемого неудачей эффекта наказания. В данном случае подкреплением служит точная обратная связь, позволяющая учащемуся понять свою проблему и лучше справиться с ней в следующий раз. Одновременно необходимо поощрить его в этих условиях. Знание того, что учитель не думает, будто он стал менее умелым, поскольку не справился с каким-то фрагментом научения, очевидно, скорее приведёт ученика к нужному научению, чем его наказание в тот момент, когда он не справился с заданием.

Наказание влияет на социальное научение**.** *Легализация наказания помогает ученикам отнестись к нему как к принятой форме социальных отношений.* Если регулярно наказывать ребенка, он усвоит такую систему воспитания и, повзрослев, будет оправдывать и применять ее в отношении собственных детей. Обычно жестокое обращение с детьми – особенность тех, кто перенес это в родительских семьях.

Поведение, за которым последовало наказание, скорее всего вновь повторится там, где отсутствует тот, кто наказывал. Например, наказанный родителями ребенок перестает капризничать дома, но с удвоенной силой капризничает в гостях у бабушки.

Наказание предназначено для подавления поведения, и, каким бы эффективным оно ни казалось, оно не может использоваться для формирования ответных реакций.

При обучении содержательным задачам или поведению в классе для уменьшения нежелательного поведения существуют более надёжные и эффективные методы, чем наказание. Если подкрепление формирует поведение и приводит к новому научению, соответственно отсутствие подкрепления имеет противоположный эффект: нет подкрепления, нет нового научения, и постепенно исчезает научение, которое не подкрепляется. Подобный процесс известен как *изживание.*

Наиболее эффективный способ изменить ситуацию – игнорировать нежелательное поведение. Необходимо точно определить природу нежелательных действий. Что собственно делает ученик? Что происходит, когда ученик совершает свои действия, т.е. как учителю реагировать на них? И как часто совершаются эти действия?

Уяснив себе это, учитель может приступить к процессу изживания нежелательного поведения с большим знанием дела и с большей верой в успех своих действий.

На начальном этапе применения игнорирования нежелательное поведение почти всегда возрастает. Возможно, это объясняется стремлением учеников усилением действия привлечь к себе внимание учителя. Очевидно, что данный момент для процесса изживания ненужного поведения является решающим. Учитель, вообразивший, что методика игнорирования сразу же даст желаемый эффект, будет обманут в своих ожиданиях и может решить, что метод не работает, хотя на самом деле поведение ученика как раз подтверждает действенность метода. Так называемое *внезапное усиление реакции* в конце концов прекратится, и нежелательное поведение постепенно начнёт затухать, но этот этап требует от учителя особой осторожности. Если учитель обратит внимание на внезапное усиление реакции ученика, он тем самым подкрепит усиление его активности, и нежелательное поведение упрочится.

Бывает, что источником подкрепления являются одноклассники, тогда игнорирование учителем нежелательного поведения не даст должного эффекта. В таком случае лучшее, что можно сделать, – это побудить одноклассников плохо ведущего себя ученика игнорировать его поведение. Одно из возможных средств такого отвлечения внимания – устроить небольшой перерыв в занятиях. Учитель может также совершить действия, нейтрализующие внимание класса к ученику. Привлечь внимание детей к интересной для них деятельности и поощрить их в занятии этой деятельностью. Тот же метод можно использовать и в отношении ученика, чьё поведение нуждается в изменении. Важно не пропустить момент, когда ученик начинает выполнять требуемые от него действия, и сразу же поощрить его в этом. Таким образом, одновременно работают две вещи: игнорируется нежелательное поведение и подкрепляется желательное.

В определённых обстоятельствах невозможно игнорировать нежелательное поведение с целью его изживания. Действия, срывающие работу других или угрожающие безопасности людей, должны быть прекращены как можно быстрее. В подобных случаях можно использовать наказание, но использовать его следует с

осторожностью. Необходимо учесть многие связанные с этим решением проблемы. Необходимо не только удалить ученика из класса или исключить его из какой-либо деятельности, но, как и в случае подкрепления, в этом наказании надо быть последовательным и объяснить, за что ученик наказывается, как долго продлится его наказание и при каких условиях возможно прощение. Очевидной проблемой использования удаления как наказания является ситуация, когда такое удаление действует как подкрепление, а не наказание поведения ученика. Проблема уже не сводится к проступку конкретного ребёнка, а указывает на несоответствие действий учителя всей ситуации обучения.

Таким образом, в рамках бихевиоризма и необихевиоризма был собран огромный экспериментальный материал, позволяющий представить наиболее общие механизмы научения, приобретения навыков, условия контроля за поведением и его модификации.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1) Сформулируйте основные законы научения. Приведите примеры из сферы школьного обучения, иллюстрирующие каждый закон.
2) Какова роль подкрепления в научении, с точки зрения Б.Скиннера? Какой стимул может стать подкреплением в процессе школьного обучения в начальных, средних и старших классах?
3) Следует ли, по вашему мнению, использовать наказание в отношении нежелательного поведения ребенка? Обоснуйте свою позицию и приведите примеры. Можете вы придумать какие-то обстоятельства, в которых наказание эффективно помогло бы ученику избавиться от неадаптивного поведения?
4) Как вы относитесь к теории Б.Скиннера? Что в ней представляется вам неправильным, упрощенным, а что – верным?
5) Приведите пример навыка, которому вы научились посредством наблюдения и подражания. Какое значение в процессе его приобретения имел каждый из четырёх компонентов – внимание, сохранение, двигательное воспроизведение и мотивация? Приведите примеры каждого из них.
6) На примере навыка, о котором вы говорили выше, покажите, какую роль в его приобретении сыграло косвенное подкрепление.
7) Приведите примеры того, как каждый из режимов подкрепления – с постоянным соотношением, с постоянным интервалом, с переменным соотношением, с переменным интервалом – воздействует на различные аспекты вашего поведения.
8) Назовите основные выводы исследований, посвящённых насилию, демонстрируемому по телевидению. Считаете ли вы, что если ребенок будет постоянно смотреть телевизор, то это каким-то образом повлияет на него? Что бы вы порекомендовали предпринять родителям в связи с тем, что их дети наблюдают насилие по телевизору?

ЛИТЕРАТУРА

1) Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1997.
2) Годфруа Ж. Что такое психология: В 2т.Т.1. – М, 1992. – С.318–325.
3) Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 1997.
4) Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир, 1972.
5) Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. - СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003.
6) Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 1997.
7) Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: ТЦ сфера, 2008.
8) Стоунс Э. Психопедагогика. – М., 1984.
9) Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии // Бихевиоризм. – М., 1998
10) Холл Р. Педагогическая психология. Принципы обучения. – Екатеринбург, 2002.
11) Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.
12) Уотсон Дж. Психология как наука о поведении // Бихевиоризм. – М., 1998.

Глава 5. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

5.1. Многообразие представлений о процессе воспитания

Процесс воспитание – интересный, часто непредсказуемый, всегда творческий. Многие педагоги и психологи говорят о парадоксах воспитания, озвучивая вопросы, на которые трудно ответить. Почему одни и те же действия педагога в отношении детей приводят к разным, порой противоположным, результатам? Отчего, в благополучной семье вырастает ребенок с явными нравственными недостатками, а другой ребенок в крайне тяжелой жизненной ситуации, развивается как позитивно направленная личность, проявляющая оптимальное отношение к окружающим, собственной деятельности, миру в целом? Хочется обратиться к очень образному и вдумчивому описанию воспитания, которое дал в своей книге «Педагогика для всех» писатель, журналист «Учительской газеты» и «Первое сентября» Симон Львович Соловейчик: *«Воспитание детей – старейшее из человеческих дел, оно ни на один день не моложе человечества; оттого оно кажется несложной работой: все справляются, и мы справимся. В действительности оно обманчиво, я бы сказал – коварно. В древности его считали труднейшим из занятий, искусством из искусств. В самом деле, ни в какой другой человеческой деятельности итоги не отличаются так разительно от затраченных усилий. …Ребенок отличается от взрослого тем, что у него есть будущая взрослая жизнь. Мы видим Петю-сегодняшнего, но загадываем о Пете-будущем, это естественно. У нас есть образ идеального ребенка, но есть и образ Идеального Человека. Но эти два образа Ребенка и Взрослого человека, довольно часто расходятся в голове родителя, учителя. В этом истинная причина наших разочарований. Образ Человека мы конструируем для взрослой жизни, в нем главное – самостоятельность. А образ Ребенка нужен нам такой, чтобы легче было справиться с работой воспитания, в нем главное – несамостоятельность, потому что своевольным ребенком легче управлять. Образ Человека – для одной цели (жить), а образ Ребенка для другой (воспитывать). Но если в одной воспитательной голове два несовместимых образа, то воспитание разлаживается, и мы перестаем что-либо понимать. Мы хвалим ребенка тогда, когда следовало бы отнестись к нему с*

долей осуждения, и браним, когда надо было бы похвалить. Мы ждем от него одного и в то же время другого, мы запутываемся сами и запутываем сознание ребенка. В результате накапливается раздражение, педагогическая постройка рассыпается» (1987, с.5, с. 13).

Так что же представляет собой процесс воспитания?

Проблема воспитания столь обширна, что ей занимаются многие науки-философия, педагогика, социология, психология и другие. И каждая из этих наук обозначает свой предмет исследования в данном процессе.

Философия исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, а также формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания.

Социология изучает социальный «заказ» системе воспитания, определяемый обществом в неявном виде, формируемый государством в документах.

Этнография рассматривает закономерности воспитания у народов мира на разных стадиях исторического развития, существующий у разных народов нормативный канон человека и его влияние на воспитание.

Биология, физиология, генетика исследуют естественные основы развития, отражающиеся на процессе и результатах воспитания.

Педагогика исследует закономерности, тенденции воспитания; разрабатывает теорию и методику воспитания, определяя его принципы, содержание, формы и методы.

Психология выявляет психологические механизмы и закономерности процесса воспитания.

Можем ли мы дать единое определение?

На протяжении столетий понятие *воспитания* неоднократно изменялось и корректировалось. Изначально слово «воспитание», однокоренное со словом «питание») было связано с понятиями *«вскармливать, выращивать».*

В словаре В. Даля понятие воспитывать означает «заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его; в низшем значении

вскармливать, взращивать (о растении), кормить и одевать до возраста; в высшем значении научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно…» (Даль В., 1989)

Толковый словарь С.И. Ожегова описывал воспитание как *«навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни»* (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, 1994).

Важно отметить, что в литературе педагогической и психологической литературе мы встречает определение воспитания и как передачу социального опыта, и как воздействие на человека и группу людей, и как организацию образа жизни и деятельности воспитанников, и как создание условий для развития личности. Такое многообразие определений связано как с позицией автора, так и влиянием обыденного сознания на формулировки данного термина.

В педагогике можно выделить три варианта научной позиции о воспитании:

1. Психолого-педагогическая, в рамках которой воспитание рассматривается как внутриличностное изменение под влияние различных факторов, условий, обстоятельств.

2. Праксеологическая позиция, в которой воспитание рассматривается как особый вид педагогической деятельности.

3. Системологическая позиция, в которой понятие «воспитание» используется в значении направленного внешнего влияния и смысл его связывается с управлением развития личности (Г.П. Синицына, 2006).

В психологической литературе мы также встречаем различные определения воспитания. Л.С. Выготский в «Педагогической психологии» пишет, что *«воспитание можно определить как планомерное, целесообразное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство в процессы естественного роста организма. … Из человека как биотипа оно путем отбора формирует человека как социотипа»* (Л.С. Выготский, 1991, с. 92). Сам Л.С. Выготский подчеркивал значимость не прямого воздействия на ребенка в процессе воспитания, а через изменения среды, условий его жизни.

В *психологии* процесс воспитание рассматривается в первую очередь как целенаправленное ***создание условий*** (материальных, духовных, организационных),

способствующих формированию 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявления отношения и мировоззрения). Важно отметить, что психологи связывают процесс воспитания с развитием «*смыслоой сферы личности – личностных смыслов и выражающих их в поведении личности смысловых установках*» (А.Г. Асмолов, 2002, с. 383), с «*развитием мотивационно - потребностной сферы психики ребенка, процесса открытия его сознанию смыслов и мотивов человеческой деятельност»* (Б.Ц.Бадмаев, 2000, С.115).

Рассматривая воспитание с точки зрения психологической науки, будем обращать внимание на механизмы, закономерности развития личности человека, которые определяют весь ход этого процесса.

5.2. Психологические аспекты воспитания

Психологической *сущностью* процесса воспитания является понимание и учет психологических механизмов формирования личности при взаимодействии воспитателя и воспитанника, изучение эффекта воспитательных воздействий в зависимости от различных индивидуально-психологических особенностей ребенка.

5.2.1. Процесс воспитания и социализация личности ребенка

Процесс воспитания человека связан с его социализацией и формированием личности. Рассмотрим взаимосвязь между этими понятиями, а также психологические механизмы социализации и формирования личности.

Социализация – это непрерывный процесс усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта.

В этом процессе, который длится всю жизнь,А. В. Петровский выделил три макрофазы социального развития личности:

1. *детство – адаптация* индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни;

2. *отрочество – индивидуализация*, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности "быть личностью";

3. *юность – интеграция*, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития. В процессе социализации личность примеривает на себя и выполняет различные роли, которые называются социальными. Через эти роли человек проявляется как социальный индивид, личность.

Социализация личности происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, а воспитание рассматривается как *процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации* (семейное, религиозное, школьное воспитание). Таким образом, воспитание выступает своеобразным *механизмом управления процессами социализации*.

Современная ситуация, связанная с интенсивным развитием рыночной экономики и некоторой переориентацией на материальные ценности, вызвала определенное усиление развития у молодых людей таких качеств, как эгоцентризм, равнодушие, пассивность. Воспитание же позволяет преодолеть или ослабить отрицательные последствия социализации, *«придать ей гуманистическую ориентацию, востребовать научный потенциал для прогнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики»* (В.А.Сластенин и др., 1997).

Взрослый человек помогает ребенку социализироваться, и, в то же время, исправляет некоторые негативные моменты стихийной социализации растущего человека.

В работе Л.С. Выготского «Педагогическая психология», написанной в 1926 году, автор обосновывает идеи воспитания ребенка, опираясь на теоретические основы психологии и подтверждая их примерами, взятыми из практики. Взгляды Л.С. Выготского на воспитание ребенка впоследствии получили развитие в работах представителей его научной школы (А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина). Важно отметить актуальность взглядов Л.С. Выготского в настоящее время. Именно такой, праксеологический подход, позволяющий рассматривать воспитание как деятельность педагога, направленную на обеспечение условий развития личности ребенка, в настоящее время представляет наибольший интерес.

Для удобства анализа теоретических положений Л.С. Выготского по поводу процесса воспитания, они были пронумерованы и рассмотрены Б.Ц. Бадмаевым со стороны актуальности для сегодняшнего дня (Б.Ц. Бадмаев, 2000).

1. «Ребенок воспитывается на собственном опыте. Психологическая точка зрения требует признать, что в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все» (Л.С. Выготский, 1991, с.82).

Данное положение в последующем было принято в отечественной психологии в качестве основополагающего теоретического постулата для концепции развития личности.

2.«Придавая такое исключительное значение личному опыту ученика, можем ли мы сводить к нулю роль учителя?» (там же, С.83). За учителем (при всей самостоятельности ребенка) остается «неизмеримо более важное» - организовывать деятельность ребенка по приобретению не всякого, а нужного с социальной точки зрения опыта.

3. «Опыт ученика …всецело определяется социальной средой. Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» (там же, С.83). Хрестоматийным примером «педагогически организованной деятельности» является непревзойденный опыт детской коммуны им. Дзержинского у А.С. Макаренко.

4. «При этом следует иметь в виду, что педагог выступает в воспитательном процессе в двойной роли…с одной стороны, организатором воспитательной среды, а с другой – частью этой среды» (там же, с. 85). Здесь проглядываются истоки современных идей «педагогики сотрудничества», дискуссионных методов обучения, когда педагог выступает равным с детьми участником игры, но в то же время и ее организатором.

5. «Воспитание имеет целью не приспособление к уже существующей среде…элементы среды могут заключать подчас совершенно вредные и губительные влияния. Вот почему на долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль – лепить, кромсать элементы среды, сочетать их самым разным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна» (там же, с.84). Речь идет о том, чтобы учитель брался «лепить» не ребенка непосредственно, а среду и только через нее ребенка. Коллектив детей под руководством грамотного, любящего детей педагога является лучшей социальной средой, воспитывающей ребенка как личность.

6. «В ребенке заключено множество будущих личностей, он может стать и тем, и другим, и третьим. Воспитание производит социальный отбор нужной личности» (там же, с.93). В данном случае речь идет о помощи в социализации ребенка.

Можно сделать общий вывод: ребенка, ученика воспитывает не учитель непосредственно, а педагогически организованная учителем социальная среда, в которой ученик воспитывается сам.

5.2.2. Процесс воспитания и формирование личности ребенка

Более широким понятием, чем воспитание, является понятие формирование личности. **Формирование личности** – процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности (Л.И. Божович).

Важно подчеркнуть, что на формирование личности человека влияют разные факторы, взаимосвязанные и взаимообусловленные: 1) общественное бытие и сознание, утвердившееся в стране; 2) специфические особенности производства, быта, культуры и природы населенного пункта и географического региона в целом, в котором живет и развивается человек; 3) семья, в которой он родился и воспитывается; 4) среда неформального общения: соседи, друзья, знакомые и т.д. 5) общественное воспитание в разных внешкольных учреждениях (спортшколы, кружки и т.п.); 6) школа, в которой учится и воспитывается ученик.

Отметим, что указанные факторы оказывают на ребенка свое влияние не прямо и непосредственно, а лишь преломляясь через *внутренние условия самой личности* школьника (психические особенности, мировоззрение, внутренние потребности и интересы, ценностные ориентации).

Таким образом, в процессе жизни идет формирование личности человека, требования общества связаны с непрерывным процессом социализации, воспитание же выступает как некоторый механизм управления данными процессами, но не является определяющим в развитии личности конкретного человека. Мы никогда не может с точностью предсказать итог нашего воспитания.

Процесс формирования личности связан с действием **стихийных механизмов.** Эти механизмы человек не всегда осознает и, следовательно, ими не управляет. Они действуют наиболее активно в детстве, хотя и в подростковом возрасте продолжают участвовать в развитии личности вместе с сознательными формами «самопостроения». Стихийные механизмы формирования личности действуют в русле общего, генерального процесса *опредмечивания потребности в общении*, отмечается Ю.Б. Гиппенрейтер (1996, с.297). Этой потребности последнее время придается все большее значение.

Именно взрослым, воспитывающим детей необходимо учитывать действие этих механизмов.

Первый механизм – ***сдвиг мотива на цель***. В первые годы жизни воспитание ребенка состоит в основном из привития ему норм поведения. У ребенка существует потребность быть с матерью, играть с ней, искать у нее защиты, но у него нет никаких непосредственных побуждений быть аккуратным, вежливым, сдерживать себя и т.п. Однако мать ласково и настойчиво этого требует и эти требования для ребенка освещены личностным смыслом. Первоначально он выполняет требования, чтобы испытывать радость – общение с матерью. Но со временем его правильные действия сами по себе доставляют ему радость. Таким образом, ребенок сначала выполнял правильное действие (цель) ради общения с матерью (мотив). Затем это действие приобретает самостоятельную побудительную силу (становится мотивом). Важно подчеркнуть, что этот механизм работает только в том случае, если цель длительно и стойко насыщалась положительными эмоциями. Если же общение со взрослым безрадостно, то механизм не работает, новые мотивы у ребенка не возникают, правильного воспитания личности не происходит.

По мере взросления ребенка расширяется круг его социальных контактов. И социальные мотивы признания, принятия, утверждения порождают новые мотивы, связанные с приобретением навыков, знаний, мастерства, а затем и идеальных мотивов – стремление к Истине, Справедливости, Красоте и т.п.

Второй стихийный механизм формирования личности – ***механизм идентификации.*** Прежде всего, дети начинают подражать своим родителям во всем: в манерах, речи, интонациях, одежда, занятиях. Одновременно они усваивают и внутренние черты родителей – их вкусы, отношения, способы поведения и чувствования. Характерной особенностью этого процесса является то, что он происходит независимо от сознания ребенка и также не контролируется в полной мере родителями.



Выдающийся педагог **Антон Семенович Макаренко** (1888-1939) в «*Лекциях о воспитании детей» писал: «Не думайте, что вы*

воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы общаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеетесь, читаете газету – все это имеет для ребенка большое значение. …А если вы дома грубы или хвастливы….вам уже не нужно думать о воспитании: вы уже воспитываете ваших детей, и воспитываете плохо…» (А.С.Макаренко,1977, с.12).

На более поздних возрастных стадиях расширяется круг лиц, из которых выбирается объект идентификации. Это может быть сверстник, знакомый взрослый, учитель, литературный или кино герой.

Третий механизм – ***принятие и освоение социальных ролей***. Занимая определенную позицию среди окружающих его людей, человек должен выполнять социальную роль, т.е. осуществлять те действия, которых от него ожидают окружающие. В своей жизни человек задействован в разных ролях. Освоение все новых социальных ролей влияет на формирование личности: появляются новые мотивы, видоизменяются системы взглядов, ценностей, отношений. Именно в семье у ребенка могут появиться такие социально-психологические роли, как «помощник», «равноправный участник беседы», «интересный человек» и т.д.

Взрослый человек, анализируя роль различных воздействующих на ребенка факторов, осмысливая действие стихийных механизмов формирования личности, может более оптимально создавать условия развития для ребенка, сознательно выстраивать наиболее подходящую систему отношений.

5.2.3. Взаимосвязь воспитания и обучения

Развитие ребенка, его обучение и воспитание протекают в единстве, во взаимосвязи. С.Л. Рубинштейн по этому поводу писал: «Ребенок не созревает сначала, а потом воспитывается и обучается; он созревает, воспитываясь и обучаясь, т.е. под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество» (1946, с.128).

Новые знания и способы деятельности могут способствовать развитию нравственных чувств, волевых качеств. В свою очередь, мировоззрение человека, система его отношений к окружающему миру дают толчок для приобретения новых знаний и умений.

Эти два процесса – обучение и воспитание - находятся в тесном единстве, хотя многие исследователи отдают первенство воспитанию. Так литовский ученый Р. Тидикис в статье «Об уровнях воспитания» отмечает, что *«на практике чаще всего не образование определяет нравственность, а, наоборот, нравственность определяет потребность человека в образовании».* Нравственный человек никогда не будет ниже своей среды по культурному уровню (цит. по Соловейчик С.Л.).

Рассматривая процесс воспитания во взаимосвязи с развитием личности ребенка, с психологической точки зрения можно сказать, что формирование у ребенка мотивов поведения, с одной стороны, а с другой – доступных для ребенка определенного возраста способов и форм поведения и является *сущностью* воспитания.

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязи основных элементов:

1) цели и содержание;

2) методы и средства;

3) достигнутые результаты.

5.3. Структура воспитательного процесса

5.3.1.Цели и содержание воспитания

Цели воспитания всегда отвечают состоянию и перспективам развития общества, его определенной экономической и социальной структуре. В прежние времена критерии, цели воспитания предлагала религия. Так как религии в качестве институтов морали не могли своевременно учитывать требования, нужды и потребности человека в его социальном окружении, их функции стало выполнять эмансипированное общество, которое и взяло на себя роль носителя социальных норм.

В научном плане «намечать и указывать цели воспитания – дело общей педагогики и социальной этики», «…цели воспитания всегда были конкретными и жизненными… Говорить об отвлеченных идеалах воспитания как о развитии цельной и гармоничной личности или культурного и цивилизованного человека с точки зрения научной бессмысленно, ибо это ничего не означает для выбора тех связей, которыми мы должны пользоваться в воспитательном процессе. «педагогика должна обсуждать цели и задачи воспитания, которым педагогическая психология только диктует средства осуществления», « …педагогическая психология может быть одинаково направлена на любую систему воспитания. Она может указывать, как следует воспитывать раба и свободного человека…

Химия и физика служат в одинаковой степени как войне, так и культуре. Поэтому каждая педагогическая система должна иметь свою систему педагогической психологии» - отмечал Л.С. Выготский (1991, с.83, с.89,с. 45-46).

Все эти слова Л.С. Выготского необычайно актуальны в настоящее время. В связи с усилением расслоения общества возникают различные социальные запросы, а, следовательно, учебные заведения с определенной заданностью в развитии личности молодого человека. *«Всегда существует известное взаимодействие влияний и связь между большой и малой социальной средой, и вся сложность психологической проблемы воспитания заключается не в чем ином, как в установлении истинных границ этой независимости. Достаточно вспомнить ту образовательную систему*

царской русской школы, которая создавала лицеи и институты для дворянства, реальные училища для городской буржуазии, приюты и ремесленные училища для бедноты»(с. 91).

В.А. Петровский и его коллеги обозначили цель воспитания таким понятием как «устремление», то есть то, какие личностные качества стоит развивать у ребенка. Ответов в теории несколько. Один из них – развивать способности (Л.А. Венгер) или шире: создавать фон «могу». Второй – приобщать ребенка к кругу общечеловеческих ценностей (создавать фон «хочу»). Говоря словами Д.Б. Эльконина, «могу» означает развитие интеллектуально-познавательной сферы (операционно-технических возможностей), а «хочу» – это развитие мотивационно - потребностной сферы ребенка. Если представить, что «хочу» и «могу» выступают совместно, то это и будет искомая форма активности личности, которую надо воспитать в ней. Именно в определении цели и позиции воспитателя по отношению к воспитаннику процесс воспитания обнаруживает свою специфику.

По направлению выделяют *умственное* (развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя); *нравственное* (этические требования общества, основные постулаты которых были представлены в Библии и Коране); *трудовое* (развитие добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности); *физическое* (тренировка двигательных навыков, закаливание организма) и *эстетическое* (развитие эстетического отношения к действительности) воспитание.

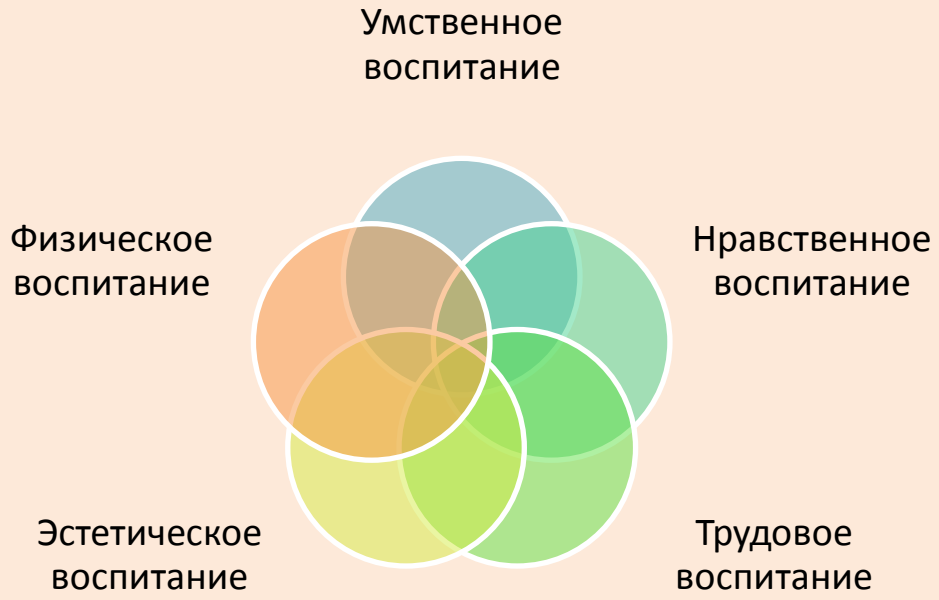


Рис. 13. Направления воспитания

Все эти направления воспитания взаимосвязаны, взаимозависимы.

В настоящее время, как отмечают современные авторы, формируются новые направления воспитательной работы – гражданское, правовое, экономическое, экологическое (А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум, 2000; Б.Ц. Бадмаев, 2000).

Таким образом, учителю, родителю, воспитателю важно намечать конкретные цели воспитания ребенка, учитывая его индивидуальные особенности (свойства нервной системы, интересы, мотивы, способности и т.д.) и условия развития.

5.3.2. Методы и средства воспитания

Для решения воспитательных задач можно выбрать разные сочетания методов, приемов и средств. В своей работе воспитатель использует систему методов соответственно поставленным целям. А так как методы являются *«инструментами прикосновения к личности»* (А.С. Макаренко), постольку при их выборе необходимо учитывать все тонкости и особенности личности воспитанника.

В современной литературе приводятся различные методы воспитания.

1. *Непосредственное влияние воспитателя на воспитанника*: убеждения, нравоучения, требования, приказы, угрозы, наказания, поощрения, личный пример, просьба, совет.

2. *Создание специальных условий, ситуаций*, которые вынуждают воспитанника изменить собственное отношение, поведение, проявить характер, выразить свою позицию.

3. Влияние средств массовой информации, мнения референтной группы, авторитетного для ребенка человека.

4. Создание совместной деятельности воспитателя и воспитанника.

5. *Передача информации или социального опыта* в кругу семьи, в процессе дружеского и профессионального общения.

6. Погружение в мир народных традиций, чтение художественной литературы.

В последнее время широкое распространение получили методы психотерапевтического воздействия на личность. Эти методы направлены на помощь воспитаннику в преодолении конфликтных и стрессовых ситуаций, в решении учебных и личных проблем. К психотерапевтическим методам относятся беседа, социально-психологический тренинг. Надо отметить большую значимость этих методов в работе с детьми, так как с каждым годом отмечается все большее нарушения в эмоциональном состоянии детей, особенно в школе, что проявляется в тревожности, страхах, агрессивности.

Можно выделить определенные различия в методах воспитания, связанных со сферой воздействия:

1.*когнитивные методы* воздействия направлены на преобразование системы знаний человека (убеждения, связанные с системой агрументации);

2. *эмоциональные* воспитательные воздействия, связанные с «заражением» определенными эмоциям, отношением, способствуют возникновению у воспитанника определенного аффективного состояния (интереса, радости, спокойствия);

3.*поведенческие* воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека, связаны с выработкой привычек в учебной, трудовой деятельности, в общении.

Однако, поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, через любое из этих воздействий происходит влияние на личность в целом. В работе С.Я. Рубинштейн (1996) «О воспитании привычек у детей» рассматривается взаимовлияние этих компонентов психики. Автором отмечается, что повторение ребенком любого, даже полезного действия, которое вызывает у него негативное переживание, не станет привычным для него. Воспитание у ребенка положительных привычек, которые К.Д. Ушинский называл рычагом воспитательной деятельности, должно сочетаться с положительными эмоциями, интересом.

С другой стороны многими педагогами и психологами отмечается рассогласование между пониманием, осознанием правильного поведения и непосредственным его осуществлением. А.С. Макаренко писал в связи с этим: *«Сколько бы вы ни создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но если вы не воспитываете привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали»* (1977, с.467).

Согласованность процессов эмоционального удовлетворения и осознания правильности действия, стремление его повторять, – все это лежит в основе формирования привычек, которые придают прочность, устойчивость всякой системе воспитания.

От правильного взаимодействия взрослого с ребенком зависит развитие личности ребенка, его самооценка, успешность в различных сферах деятельности. При выборе методов воздействия необходимо ***учитывать и возрастные особенности***. Так,

ребенку до 6 лет не все необходимо доказывать и даже наглядно показывать. Эту ступень можно назвать ступенью категорического требования. В младшем школьном возрасте, когда велика роль наглядного мышления и наглядной памяти, большое значение будет иметь пример окружающих людей, литературный образ. Это ступень наглядного образа. В более старшем возрасте, с развитием отвлеченного мышления, многое требуется доказывать. А часто получается наоборот. Мы часто долго убеждаем малыша, где надо просто требовать, категорически что-то запрещаем подростку, где надо обосновывать это запрещение, чтобы он его внутренне принял.

При выборе методов воспитательного воздействия на ребенка, важно также учитывать его психическое состояние, которое в значительной мере определяет восприятие этого воздействия. Например, школьник по-разному реагирует на порицание, будучи возбужденным и спокойным. Существует правило, согласно которому следует взыскивать, когда ребенок «остынет» от совершенного им проступка. В противном случае, возбуждение от наказания лишь «пристраивается» к остаточному после проступка возбуждения, в какой-то мере усиливая его (М.В. Гамезо, 1982).

Иногда воздействия взрослых, их требования приобретают для ребенка такой смысл, который делает их неприемлемыми. Возникает стойкое непонимание между взрослым и ребенком, которое получило название ***«смыслового барьера».*** Причины возникновения смысловых барьеров могут быть самыми различными.

1. Расхождение смысла касается *содержания требования*, ребенок и взрослый вкладывают разный смысл в одно и то же требование. Например, ребенок относится к драке иначе, чем взрослый, считая это проявлением мужества, и поэтому не реагирует на требования не драться. Для преодоления этого барьера надо знать отношение ребенка к определенному явлению и перестраивать это отношение, что не всегда легко.

2. Расхождение смысла относится не к самому содержанию, а к *особенностям предъявления требования*: а) требование предъявляется в иронической, грубой форме, в результате содержание теряет смысл для ребенка, смысл приобретает только форма; б) требование предъявляется слишком часто и теряет свою побудительную силу; в) требование непосильно для ребенка. В этих случаях необходимо перестраивать способы

предъявления требований.

3. Барьер третьего типа – это *барьер по отношению к определенному человеку.* На основании сложившегося у ребенка негативного представления об отношении к нему взрослого, все воздействия этого взрослого он воспринимает не сами по себе, а как выражение этого отношения. Содержание требований перестает восприниматься. Однако ребенок с удовольствием реагирует на аналогичные требования других людей. Возникновение барьера этого типа зависит не только от внешних воздействий (отрицательного оценивания ребенка, выражения безапеляционных требований унизительных по форме), но и от взаимодействия воспитательного воздействия взрослого и индивидуальных особенностей ребенка. Например, в случаях, когда ребенку приписывается мотив «не старался», барьер возникает только тогда, когда ребенок очень старался, переживал и осознавал это.

Следовательно, реакции учащихся на различные методы воздействия определяются не только объективной справедливостью или несправедливостью действий учителя, но и психологическими свойствами и состояниями учащегося.

Процесс воспитания ребенка начинается с семьи. Поэтому представляет интерес остановиться на особенностях семейного воспитания ребенка.

5.3.3. Особенности организации семейного воспитания

В процессе воспитания ребенка участвуют различные общественные структуры. Но именно семья в течение первых шести-семи лет жизни ребенка формирует основы будущей личности.

Отечественный философ, педагог, психолог В. В. Зеньковский (1881 - 1962) в 1924 году в своей работе «Психология детства» писал: *«Дитя находит себя впервые в семье, которая окружает его в ранние годы тесной социальной оболочкой…. Естественная социальность семьи ведет к тому, что в ней развертываются первые социальные замыслы ребенка, приобретается вкус к социальному сближению, формируется способность к социальному обмену. Нормальная семья может и не задаваться педагогическими задачами, - она все равно воспитывает самим строем своим, взаимностью социальных связей. Родители возвышаются над детьми своим авторитетом, но они же приближаются к детям в нежной любви к ним. Почти все социальные чувства находят для себя материал в семейных отношениях»* (1995, с.130).

Именно в семье начинают действовать стихийные механизмы формирования личности, о которых говорилось выше.

Отмечается, что даже неблагополучная семья решительно незаменима для ребенка, однако кризис современной семьи приводит к социальному сиротству.

В настоящее время в психологической литературе описаны нежелательные стили семейного воспитания, которые деформируют семейные отношения и искажают формирование характера у детей (А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, С.А, Беличева, А.Б. Добрович и др.).

1) Воспитание по типу *«кумир семьи»*. Ребенком непомерно восхищаются все члены семьи, все его желания удовлетворяются.
2) Воспитание по типу *«золушки»*. Ребенок ни от кого в семье не получает эмоциональной поддержки, по любому поводу его порицают и наказывают.
3) *Гиперопека*. Исходя из того, что они лучше, чем ребенок, знают жизнь, родители

стремятся решить все проблемы за ребенка и лишают его тем самым права выбора.

4) *Непоследовательный и противоречивый* стиль воспитания. Родители или резко меняют стиль воспитания («то кнут, то пряник»), или каждый из взрослых членов семьи воспитывает ребенка по-своему.
5) *Гипоопека.* Родители полагают, что ребенок способен вырасти сам по себе и практически устраняются от воспитания.
6) *Попустительско-снисходительный* стиль. Родители снисходительно смотрят на любые неблаговидные поступки своих детей.
7) *Позиция круговой обороны*. В ответ на претензии, замечания, советы посторонних людей в адрес ребенка родители сердятся, конфликтуют, утверждая, что их ребенок всегда прав.
8) *Демонстративный* стиль. Родители постоянно жалуются на своего ребенка, этими жалобами подчеркивают нестандартность ребенка, свою обеспокоенность его поведением, но в глубине души нередко удовлетворены и горды «проделками сорванца». А.С. Макаренко в «Книге для родителей» рассказывает о ситуации в артистической семье, где при затишье в веселье взрослых ребенок используется для их развлечения – рассмешить, удивить их. А когда ребенок не к месту включается во взрослые разговоры, причем обсуждает еще непонятные для него вещи «мама восклицает: «Вы слышите, что он говорит? Володя, что ты говоришь? Но на лице у мамы вместе с некоторой нарочитостой оторопелостью написаны и нечаянное восхищение и гордость: эту мальчишескую развязность она принимает за проявление таланта». В этом отрывке описано проявление неконгруэнтности, когда ребенок не понимает, на что ему ориентироваться –на слова, или на интонацию, с которой они связаны.
9) *Педантично-подозрительный* тип. Родители не доверяют ребенку, все время назойливо контролируют, требуют отчета обо всем.
10) *Жестко-авторитарный* стиль. Ребенок лишается возможности обсуждать проблемы в семье, тем более возражать, отклонения в поведении ребенка от указания взрослых жестко подавляется.

11) *Увещевательный* стиль. Родители только уговаривают и просят ребенка о чем-либо, но проявляют полное безволие и беспомощность в попытках изменить его поведение.
12) *Расширение сферы родительских чувств*. Это назойливое стремление родителей «знать о ребенке все», не оставляя ему ничего сугубо личного, тайного, докучая советами в делах, которые должен решать сам ребенок.

Однако, как показал К. Юнг, тип той или иной родительской позиции в значительной степени обусловлен не столько их сознательными решениями, сколько бессознательными. Наряду с этим, можно выделить индивидуальные особенности родителей, затрудняющие их общение с детьми: импульсивность, авторитарность, неуверенность, непоследовательность и желание опекать детей.

В противовес негативным факторам можно привести ряд индивидуальных параметров личности родителей, которые способствуют нормальному взаимодействию с детьми, - эмпатическое понимание ребенка, отношение к детям как к равным, любовь и интерес к детям (Сидоренко Е.В., 1995).

По мнению многих психологов (Леонтьев А.Н., Бернс Р. и др.), личность человека формируется в первые 3-5 лет. Но именно в этот период ребенок особенно уязвим и несамостоятелен, полностью зависим от семьи. Поэтому, от того, каково будет отношение к ребенку со стороны матери, отца, братьев и сестер – от этого будет зависеть и отношение ребенка к самому себе. Мера самоуважения и самопринятия находится в тесной связи с самооценкой ребенка. По данным психологических исследований (Кемпбелл Р.) формирование у ребенка высокой самооценки связано, прежде всего, с эмоциональным принятием его со стороны матери. В то же время А.Адлер и В.М. Бехтерев показали, что избыточная любовь и сверхзаботливое поведение родителей имеет самое непосредственное отношение к неврозам детей, их низкой устойчивости к фрустрации.

Таким образом, взаимоотношения в семье являются самым мощным фактором становления «Я» ребенка, его личности.

Чтобы воспитательные воздействия были эффективны, существуют ***психологические***

требования к организации процесса воспитания. Часть из этих требований указана в работах Л.М. Фридмана и К.Н. Волкова, М.В. Гамезо:

1. Основой воспитания является формирование у ребенка *нужной мотивации*. Это значит, что прежде чем воспитывать у детей какие-то качества, свойства и отношения, надо вызвать у них потребность в этих качествах, свойствах и отношениях.

2. Важно настойчиво воспитывать у детей *положительные привычки* и помогать искоренять отрицательные. Значительную роль здесь играет подкрепление. Отсутствие оценки действий ребенка со стороны взрослого часто мешает ему правильно ориентироваться в ситуации.

3. Воспитание качеств личности у учащихся возможно лишь в процессе их *собственной деятельности*, которая должна быть организована таким образом, чтобы в процессе ее выполнения формировались нужные мотивы, привычные способы действий.

4. Воспитательные воздействия взрослый должен адресовать не только *уму* учащихся, но и их *чувствам.*

5. В процессе воспитания необходимо ориентироваться на положительные качества ребенка и проявлять полное *уважение к его личности*.

Конечно, изучаются законы и механизмы воспитательного процесса. Но, надо признать, что этот процесс так и остается во многом непредсказуемым, творчески-захватывающим. И, наверное, стоит обратить внимание на слова психолога, психотерапевта В.Леви о значимости для развивающегося человека ценностного отношения к жизни и делу, которое прививается в постоянной жизни семьи, воспроизводится изо дня в день и поэтому становится нормой в поведении, в отношении, в мировоззрении. «Самые гармоничные и духовно здоровые дети, при прочих равных условиях, вырастают в семьях, занятых общим жизненным делом, определяющим дух семьи, дающим старшим естественный авторитет и привлекающим младших радостями, опасностями, ответственностью… Я теперь убежден, что цель «хорошо воспитать ребенка» нельзя ставить. Но цель эта достижима, если входит в Сверхцель…».

5.3.4. Достигнутые результаты в процессе воспитания

Как и у любой деятельности, у воспитания должен быть результат. По каким же критериям оценивается воспитанность человека?

Прежде всего, необходимо отметить, что нет однозначных решений проблемы определения критериев и показателей уровней воспитанности. О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по отношению к людям, к деятельности; по облику и речи; по манере поведения в целом и отдельным поступкам; по ценностным ориентациям.

Таким образом, в критериях воспитания проступают два аспекта: внешний, связанный с выполнением норм, правил поведения, и внутренний, определяющийся моральными установками, мотивами, нравственными выборами». В работе А.Г. Марковой (Маркова А.К. и др., 1992) мы можем обратить внимание на согласованность этих двух аспектов воспитания. Автор выделяет два уровня воспитанности:

Воспитанность (высокий уровень): Широкий запас нравственных знаний (об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к себе). Синтез нравственных представлений в целостное индивидуальное мировоззрение. Согласованность нравственных знаний с личными убеждениями, мотивами. Гармония знаний и убеждений с нравственным поведением, единство слова и дела в учении. Развернутые познавательные и социальные мотивы в учении, интерес к способам работы. "Сильное" целеполагание - удержание целей в ситуациях затруднений, ошибок, помех, доведение работы до конца. Преобладание положительных конструктивных эмоций в учении.

Воспитанность (низкий уровень): Слабые, разрозненные нравственные представления о том, что такое хорошо и что такое плохо. Усвоенные нравственные знания не всегда принимаются как основа личных убеждений, личные мотивы рассогласованы с общепринятыми правилами и нормами. Разлад, рассогласование у самого человека нравственных знаний, убеждений, поступков. Мотивы учения на уровне интереса к фактам, узкая ориентация на результат работы при отсутствии интереса к способам работы. Цели негибкие, нереалистические, ситуативные и неперспективные, разрушаются в условиях затруднений и помех. Преобладают отрицательные

деструктивные эмоции в учении, тревожность, неуверенность в себе.

Конечно, эффективность решения воспитательной задачи зависит от многих факторов, но, в первую очередь, от логики применения методов, приемов и средств воспитания; индивидуально-личностных особенностей воспитанника и воспитателя; условий и обстоятельств, в которых осуществляется воспитательный процесс. *Успешность воспитания проявляется как повышение самостоятельности и активности воспитанника, передача ему полномочий и обязанностей.*

Важно, чтобы у ребенка возникла мотивация к самовоспитанию.

Основные приемы самовоспитания: самопознание; самообладание; самостимулирование.

В свою очередь к приемам ***самопознания*** относятся – самонаблюдение, самоанализ, самооценивание. Важно, чтобы ребенок мог понимать свои поступки, анализировал не только внешнюю сторону поведения, но и мотивы поступков. Процесс самопознания является сложным и не всегда приятным. Поэтому, отмечает Ю.Б. Орлов, *«единственный путь движения самопознания, которое может скрасить шок, неприятность от открытий, - это самосовершенствование*» (1991, с.134). Автор отмечает, что первое, о чем надо задуматься, - это гармония черт характера. Каждая черта носит полярный характер: уверенность – неуверенность; общительность – замкнутость; педантизм – неорганизованность и т.д. Любая из них, получив чрезмерное развитие, приводит к деформации характера и дезорганизует поведение.

К приемам ***самообладания*** относятся – самоубеждение, самоприказ, самоконтроль, самоубеждение, саморегулироваие. Эти приемы помогают мобилизовать силу воли, сдерживать эмоции, обрести уверенность в успехе.

Приемы ***самостимулирования*** включают – самоободрение, самопоощрение, самонаказание. Путем самоободрения человек может, вспомнив свои прошлые успехи, поверить в свои возможности, нереализованные резервы, изменить отношение к сегодняшним трудностям. Саморегуляция предусматривает обучение умению следить за внешними проявлениями эмоциональных состояний. Контролировать свои эмоции – это значит осознавать те умственные операции, в результате которых они возникают. При

успешном выполнении сложной работы, особенно когда нет внешней оценки, важно похвалить себя. Самопоощрение может быть не только словесным. Это может быть и встреча с друзьями, и чтение увлекательной литературы, и кино, и покупка чего-то приятного для человека. Лишение же себя удовольствия будет средством самонаказания.

И опять следует подчеркнуть роль индивидуальных особенностей человека в успешности реализации самовоспитания.

Примеры конкретных приемов самовоспитания приведены в Приложении VI.

В традиции отечественной культуры, участие писателей, поэтов в воспитательной деятельности. Интерес представляют критерии воспитанности, оставленные нам А.П. Чеховым:

«Воспитанные люди, по моему мнению, должны удовлетворять следующим условиям:

1) Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы…Они прощают и шум, и холод, и пережаренное мясо, и остроты, и присутствие в жилье посторонних…
2) Они сострадательны не к одним только нищим и кошкам. Они болеют душой и от того, чего не увидишь простым глазом…
3) Они уважают чужую собственность, а потому и платят долги.
4) Они чистосердечны и боятся лжи как огня… Они не рисуются, держат себя на улице так же, как дома, не пускают пыль в глаза меньшей братии…
5) Они не унижают себя с той целью, чтобы вызвать в другом сочувствие и помощь. Они не говорят: меня не понимают!
6) Они не суетны. Их не занимают такие фальшивые бриллианты, как знакомство со знаменитостями…
7) Если они имеют в себе талант, то уважают его.
8) Они воспитывают в себе эстетику. Они не могут уснуть в одежде. Дышать дрянным воздухом, шагать по оплеванному полу…»

Подводя некоторый итог обсуждения проблемы психологических аспектов воспитания, хочется еще раз отметить, что в воспитании, как многофакторном процессе, особенно значимы группы как объективных, так и субъективных условий. Самыми влиятельными из объективных условий являются стиль общения в семье и школьная атмосфера. По мнению многих исследователей, изменяя школьную и семейную атмосферу, удается полностью изменить отклоняющееся поведение и развитие ребенка (М.Раттер, А.С.Спиваковская и др.).

Значимость процесса воспитания в деятельности учителя подчеркивает доктор психологических наук Н.Н.Вересов: «Педагог должен «строить и оценивать свою работу по основному критерию – по способности детей совершать человеческие поступки и по изменениям этой способности… Им всегда есть место, даже в самом безнравственном обществе, даже в бесчеловечном окружении. Между прочим, в безнравственном обществе совершать человеческие поступки даже легче – для этого просто больше возможностей» (2004).

Для учителя процесс воспитания, прежде всего, связан с классным коллективом, учитель создает из него среду воспитания, организует педагогическую деятельность таким образом, чтобы дети не только усваивали знания, но и овладевали человеческими личностными качествами. Поэтому успех учителя как воспитателя связан с тем, как он сумел сделать обучение собственной деятельностью учащихся, в которой они сами себя развивают и воспитывают.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1) Подтвердите или опровергните зависимость целей воспитания от состояния общества. Постарайтесь выявить социально-специфические, экономические, политические и общечеловеческие нравственные цели воспитания.
2) Объясните необходимость комплексного применения различных методов воспитания: прямых и косвенных; когнитивных, эмоциональных и поведенческих; терапевтических.
3) Составьте схему, показывающую существование или организацию воспитательного процесса на различных уровнях: семья, школа, внешкольные учреждения, средства массовой информации, коллектив класса, группа друзей, общество, влияние учителей, самовоспитание.
4) Как оценить эффективность методов воспитания? От чего зависит их выбор?
5) Каковы достоинства и недостатки известных вам видов воспитания?

ЛИТЕРАТУРА

1) Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа.-М., 2002.
2) Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: В 2 кн.- М., 2000.- Кн.1.
3) Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991.
4) Вересов Н., Мельников А. Образование и культура: нереальные цели и реальные ценности // Известия академии педагогических и социальных наук. 2004. № 8. С. 11-30.
5) Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М., 1996.
6) Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1989.
7) Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995.
8) Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Вып. 3 Под ред. М.В. Гамезо.-М., 1982.
9) Леви В. Нестандартный ребенок. Спб. 1993.
10) Маркова А.К., Лидерс А.Г. , Яковлева Е.Л. «Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте». Петрозаводск, 1992
11) Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. М., 1977.
12) Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., 1994) Толковый словарь русского языка, 1994).
13) Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991.
14) Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. Ростов н/Д, 1996.
15) Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб., 2000.
16) Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
17) Рубинштейн С.Я. О воспитании привычек у детей. – М., 1996.
18) Рувинский Л.И. Самовоспитание чувств, интеллекта. – М., 1983.
19) Сидоренко Е.В. Опыты реориентационного тренинга. СПб, 1995.
20) Синицына Г.П. Электронный научный журная «Вестник омского государственного педагогического университета», Выпуск 2006.

21) Станкин М.И. Профессиональные способности педагога. – М., 1998.

22) Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.

23) Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю - М., 1985.

Глава 6. ПСИХОЛОГИЯ УЧИТЕЛЯ

6.1. Предмет и направления исследования психологии учителя

Психология учителя как раздел педагогической психологии начала активно разрабатываться с середины XX века. В 1920-1930 гг., по признанию Л.С.Выготского, наука еще не дошла до тех данных и открытий, которые позволили бы ей найти ключи к психологии педагога. Вместе с тем Л.С.Выготский видел перспективу педагогической психологии в разработке психологических основ деятельности и личности учителя. Он отмечал, что нельзя заниматься психологией педагогического процесса только с точки зрения воспитанника и ученика. Необходимо учитывать также психологию учительского труда и показать, каким законам он подлежит.

Л.С.Выготский был одним из первых исследователей психологии педагога. По его мнению, основными требованиями к учителю являются полнейший отказ от «футляра» и развитие всех сторон педагогического процесса, которые дышат активностью и жизнью. «Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора ставить ученика на собственные ноги. Первое требование, которое мы предъявляем к учителю, заключается в том, чтобы он был научно-образованным профессионалом и истинным учителем раньше, чем математиком, словесником и т.д. <…> Но это составляет только одну сторону дела. Другая – заключается в том, что учитель должен отвечать и противоположному требованию. Он должен быть учителем до конца и вместе с тем не только учителем или, вернее, чем-то еще помимо учителя (Выготский Л.С., 1984, т.4, с.358 – 366).

В 1940-1950-е гг. отечественные исследователи сосредоточили более пристальное внимание на учителе – центральной фигуре и организаторе воспитания и обучения. На их взгляд, с одной стороны, психологическая наука должна информировать педагога по проблемам возрастной психологии и психологических основ воспитания и обучения. С другой стороны, исследователей интересовала личность самого учителя. У истоков исследований в области психологии личности педагога стояли П.Ф. Каптерев, Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, которые начали системные исследования педагогических способностей, качеств личности.

В последующие годы появились новые глубокие и содержательные исследования педагогических психологов: А.А. Бодалева, С.Г. Вершловского, С.Б. Елканова, И.И. Ильясова, В.А. Кан-Калика, С.В. Кондратьевой, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Г.Н. Мальковской, В.А. Сластенина, И.В. Страхова, Г.С. Сухобской, Л.М. Фридмана, А.И. Щербакова и др. Они посвящены изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта. Последние работы И.А. Зимней, Г.А. Ковалева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.Б. Орлова и др. открывают новую перспективу изучения профессионального труда учителя как целостной и развивающейся педагогической реальности.

Исследователи представляют труд учителя – сложнейшую психическую реальность – в виде многомерного пространства, состоящего из трёх взаимосвязанных пространств: *личности учителя, педагогической деятельности* и *педагогического общения***.**

В ходе труда учителя три его стороны вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой (например, вначале личность является условием, приспосабливается к требованиям профессиональной деятельности и педагогического общения, а затем сама строит и развивает их). Несколько упрощая, можно сказать, что педагогическая деятельность – это «технология» труда учителя, педагогическое общение– климат и атмосфера этого труда, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя.

Соотношение рассмотренных сторон может быть представлено таким образом:



Рис. 14. Модель труда учителя (по Марковой А.К., 1993) [11]

Личность учителя является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении.

В соответствии с представленной моделью труда учителя и выделяются основные направления исследования в области психологии учителя: личность учителя, педагогическая деятельность и педагогическое общение.

6.2. Личность учителя как условие эффективного обучения

Личность учителя является основным предметом дискуссий в педагогической психологии. Современные исследователи активно обсуждают вопрос, что должен представлять собой учитель как личность, чтобы «вести за собой» ребенка, способствовать его интеллектуальному и личностному развитию.

Личность определяет сущность педагогической деятельности и общения: ради чего трудится учитель, какие он ставит цели и задачи, какие выбирает способы и средства достижения целей и решения задач. Поэтому личность является центральным фактором труда учителя.

Значимость учителя и степень его влияния на школьника определяется личностными особенностями педагога. Среди разнообразных свойств и качеств выделяются такие интегральные личностные характеристики, от которых, по мнению исследователей, в первую очередь зависит эффективность обучения и воспитания. К ним относятся *педагогическая направленность, профессиональное самосознание, педагогические способности* и *педагогическая компетентность* (А.К. Маркова,1993; Л.М. Митина, 1998, 2004).

Далее мы перейдем к анализу каждого из перечисленных интегральных свойств личности учителя.

6.2.1. Педагогическая направленность. Типы педагогических центраций личности учителя по А.Б. Орлову

Одной из важных характеристик личности педагога является мотивационная сфера. Доминирующие мотивы учителя (ценности, смыслы, идеалы, убеждения) образуют направленность его личности, определяя систему базовых отношений к миру и самому себе, смысловое единство поведения и деятельности, создают психологическую устойчивость, позволяя противостоять нежелательным влияниям извне и изнутри, являются основой саморазвития и профессионализма.

В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее весь ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика

раскрывается по-разному: как «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев) и т.д. Но во всех подходах ей придается ведущее значение.

С.Л. Рубинштейн под **направленностью** личности понимал некоторые динамические тенденции, которые являются мотивами человеческой деятельности и сами, в свою очередь, определяются ее целями и задачами.

А.Н. Леонтьев, развивая идеи С.Л. Рубинштейна, считал ядром личности систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни *мотивы (смыслообразующие) придают деятельности личностный смысл и определяют* ***направленность***, другие играют роль побудительных факторов.

Л.И. Божович и ее сотрудники понимали **направленность** как *систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру индивида.* В контексте данного подхода зрелая личность в условиях действия нескольких мотивов выбирает цели деятельности и регулирует свое поведение, подавляя нежелательные, хотя даже и более сильные побуждения.

Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические (общественные), личные (эгоцентрические) и деловые.

Направленность личности проявляет себя в различных сферах человеческой деятельности. ***Профессиональная направленность*** появляется на определенном этапе развития личности (в юности) и становится в этот период жизни центральным личностным новообразованием, которое, с одной стороны, формируется в результате личностного и профессионального самоопределения и в процессе учебно-профессиональной и трудовой деятельности, а с другой стороны, сама обуславливает и самоопределение и деятельность.

Разновидностью профессиональной направленности является педагогическая направленность. **Педагогическая направленность** – это иерархическая структура доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих к осуществлению профессиональной деятельности и общения.

Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе (А. К. Маркова, 1993).



Мотивационно-потребностная сфера педагога, его направленность могут быть интерпретированы в терминах *центрации*, согласно гуманистической концепции **Александра Борисовича Орлова** – известного психолога и психотерапевта, автора научных и популярных работ по психологии и психотерапии. По мнению А.Б. Орлова, личностная центрация учителя является «интегральной и системообразующей» характеристикой. При этом полагается, что именно центрации учителя определяют все многообразие педагогической деятельности: стиль, отношение, восприятие и понимание окружающих и т.д.

Качественное своеобразие центрации учителя определяют представленные в его мотивационно-смысловой сфере запросы, требования, интересы участников педагогической системы: учеников, администрации школы, коллег, родителей учеников, преподаваемого предмета. А.Б. Орлов приводит развернутое определение. ***Личностная центрация учителя*** – это *смысловая иерархия интересов участников педагогической системы, представленная в сознании педагога, и регулирующая его действия и поступки*. В зависимости от того, интересы какого участника педагогической системы будут доминировать, А.Б. Орлов выделяет 7 типов центраций учителя:

1) центрация учителя на интересах (потребностях) своего Я или *эгоистическая* центрация;
2) центрация учителя на интересах (требованиях) администрации, или *бюрократическая* центрация;
3) центрация учителя на интересах (мнениях) своих коллег, или *конформная* центрация;
4) центрация учителя на интересах (запросах) родителей учащихся, или *авторитетная* центрация;
5) центрация учителя на интересах (требованиях) средств обучения и

воспитания, или *познавательная* центрация;

6) центрация учителя на интересах (потребностях) учащихся, или *альтруистическая* центрация;
7) центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (учащихся, родителей, коллег, администраторов), или *гуманистическая* центрация.

Центрация учителя – это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность в интересах тех или иных участников педагогической системы, своеобразная избирательная психологическая обращённость учителя к ним, следовательно, столь же избирательное служение их интересам. Тип личностной центрации определяет поведение и мышление учителя.

Все перечисленные типы центраций учителя, за исключением гуманистической центрации, представляются главными психологическими условиями авторитарной и безличной педагогики. Например, преобладающий интерес к своему предмету, сильная познавательная мотивация при отсутствии потребности в передаче своих знаний и интереса к детям не обеспечивает высокого профессионального мастерства. Учитель оказывается хорошим предметником, но не способен стать истинным педагогом. Изолированный интерес к детям, сосредоточенность на их потребностях (альтруистическая центрация), как правило, сопровождающиеся стремлением заслужить ответную любовь, приводит к либерально-попустительскому стилю педагогического общения. При такой мотивации учителя продуктивность учебной деятельности детей не достигается. Ориентация на требования администрации (бюрократическая центрация) обычно сочетается с мотивом власти, т.е. поддерживание благоприятных отношений с руководителями, которые могут покровительствовать, защищать, воодушевлять – увеличивать у педагога ощущение собственной силы. Только гуманистическая центрация, ориентирующая педагога на сущностные (духовно-нравственные) интересы всех участников педагогического процесса, целенаправленные действия по достижению всеобщего благополучия, может стать основой личностного или гуманистического взаимодействия в школе. Учитель с гуманистической центрацией становится *учителем-*

фасилитатором, который способен облегчать, стимулировать, активизировать обучение и развитие учеников.

Примером поведения учителя с гуманистической позицией по отношению к учащимся, умения понимать личность ребят в самых различных ситуациях и проявлять педагогический такт во взаимоотношениях с ними является случай, описанный известным драматургом В.Розовым. В своих воспоминаниях об учителе писал: «У каждого человека связана с учителем масса воспоминаний. И у меня их тоже множество. И тоже разнообразных. Вот, например, любимая мною учительница литературы дает тему сочинения: «Самый памятный день в школе». Я пишу о том, как я и мой друг Кирилл, костромские школьники, ранним зимним утром шли на занятия и издали увидели, что наша школа горит. Я рассказал, какая нас охватила при этом радость.

Евгения Николаевна, прочитав мою работу, сказала:

– Виктор, я не верю, что вы так радовались при виде горящей школы, но учились вы в ней, видимо, хорошо: ошибок нет. Ставлю вам «пять».

Я сказал, что написал правду.

Вспоминая этот случай теперь, думаю о том, как права была Евгения Николаевна, что не снизила мне отметку за, так сказать, безыдейное содержание…

Сегодня, когда я сам взрослый, то, конечно, понимаю, что моя радость выглядела странной. Но ведь это были мои детские ощущения мира. Они всегда неожиданны. И Евгения Николаевна знала это. Она не только не мешала мне оставаться самим собой и развиваться свободно, но даже помогала этому. Я по сей день дружу с дорогой Евгенией Николаевной» (Б.Ц. Бадмаев, 2004, с. 146).

Особенности деятельности, общения и творчества носителя гуманистической центрации – так называемого «учителя-фасилитатора», а также пути и методы его профессиональной подготовки всесторонне исследованы в теоретических и практических разработках К. Роджерса и других психологов гуманистического направления и будут более подробно рассмотрены нами в параграфе, посвященном педагогическому общению.

Развитие педагогической направленности происходит вместе с ростом

профессионального самосознания и определяется следующими характеристиками:

– преодолением ситуативности поведения и мотивации;

– осознанием собственной системы ценностей и мотивов поведения, деятельности и общения;

– перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной и эгоцентрической направленности на более зрелую – гуманистическую.

6.2.2. Профессиональное педагогическое самосознание. Я-концепция учителя

Основополагающим условием профессионального и личностного развития учителя является самосознание.

Категории сознания и самосознания являются наиболее сложными для изучения и понимания в психологической науке. Эти феномены были в центре научных дискуссий на всем протяжении развития философско-психологического знания. Для античных философов Платона, Сократа, Аристотеля самосознание означало самопознание.

В средние века самосознание личности у многих философов неизменно связывалось с нравственно-религиозным самоопределением. Взгляд на самосознание как на категорию этическую развивался и позже. Например, в немецкой классической философии XVIII – XIX вв. самосознание рассматривалось как необходимая предпосылка нравственности и моральной ответственности.

В русской философской мысли этические традиции поддерживал М.М. Бахтин. Он рассматривал самосознание в русле христианской нравственности как осознание вины-ответственности, считая, что только такое единство гарантирует внутреннюю целостность личности.

В современной психологии наибольший интерес у исследователей вызывают проблемы возникновения самосознания, его структуры и уровневой организации. Зарубежная психологическая наука чрезвычайно богата исследованиями в области психологии самосознания. Проблемы самосознания заняли центральное место в гуманистическом направлении (А. Маслоу, К.Роджерс и др.). Становление сознательного «Я» является проблемой исследования в неопсихоанализе (Э. Эриксон и др.), интеракционизме (Ч. Кули, Г. Мид и др.).

В отечественной психологии общепринята точка зрения, согласно которой развитие самосознания личности происходит, прежде всего, под влиянием общественного сознания, преобладающих в обществе мировоззрения, нравственных и этических норм (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.).

Несмотря на отсутствие единства в терминологии и разнообразие определений, большинство исследователей понимают под ***самосознанием*** *осознание человеком себя*

как личности и индивидуальности.

Самосознание характеризуется своим продуктом – представлением о себе, Я-концепцией или Я-образом.

Я-концепция или **Я-образ** – это относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими.

Я-концепция является установкой человека по отношению к себе самому. Как всякая установка она включает в себя три компонента.

Во-первых, **когнитивный компонент** – знание, представление о самом себе: своей внешности, способностях, социальной значимости и т.д. Во-вторых, **эмоционально-оценочный компонент** – отношение к самому себе («нравлюсь» – «не нравлюсь»), включающее самоуважение, самокритичность, себялюбие, самоуничижение и т.д. В-третьих, **поведенческий (волевой) компонент** – стремление быть понятым, завоевать симпатии, уважение окружающих, повысить свой статус или же желание остаться незамеченным, уклониться от оценки и критики, скрыть свои недостатки.

Психологи фиксируют у человека не один образ его «Я», а множество сменяющих друг друга Я-образов, попеременно то выступающих на передний план самосознания, то утрачивающих свое значение в данной ситуации социального взаимодействия. Я-образ – не статическое, а динамическое образование личности.

Я-концепция или Я-образ может переживаться как представление о себе в момент самого переживания, обычно обозначаемое в психологии как **Я-реальное. Я-идеальное** – представление о том, каким человек должен стать, чтобы соответствовать внутренним критериям успешности. Я-идеальное выступает как необходимый ориентир в самовоспитании личности. **Я- фантастическое** – представление о том, каким человек желал бы стать, если бы это оказалось возможным. Конструирование своего фантастического Я свойственно не только подросткам и юношам, но и взрослым людям. Фантастическое Я, являясь мечтой, фантазией, выступает для человека стимулом самосовершенствования. Однако, важно, чтобы не происходила подмена фантастическим Я объективного понимания своего положения и места в жизни.

Преобладание в структуре личности фантастических представлений о себе, не сопровождающихся поступками, которые способствовали осуществлению желаемого, дезорганизует деятельность и самосознание и, в конце концов, может жестоко травмировать ввиду очевидного несовпадения желаемого и действительного.

Я-концепция или образ Я – возникает у человека в процессе социального взаимодействия как уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает отпечаток на все жизненные проявления человека с самого детства и до глубокой старости.

В процессе взросления в профессиональном обучении и трудовой деятельности у личности на основе самосознания развивается профессиональное самосознание. Являясь частным случаем самосознания личности, профессиональное самосознание характеризуется теми же, перечисленными выше свойствами и качествами, хотя и имеющими свою специфику.

В отечественной психологии существуют различные взаимодополняющие определения этого термина. Например, одни авторы (Б.Д. Парыгин и др.) вкладывают в это понятие *осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессии*, другие (В.Д. Брагина и др.) делают основной акцент на *познании и самооценке профессиональных качеств и отношении к ним*, третьи (П.А. Шавир и др.) трактуют его как *осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности*.

Согласно этим интерпретациям, можно определить профессиональное самосознание педагога следующим образом. **Профессиональное педагогическое самосознание** – это осознание педагогом себя как личности и субъекта профессиональной деятельности и общения.

Соответственно ***структура профессионального самосознания учителя*** включает следующие составляющие:

1) Осознание учителем норм, правил, модели своей профессии (требований к педагогической деятельности и общению, к личности) как эталонов для осознания своих качеств. Здесь складываются основы профессионального

мировоззрения. Если учитель не осведомлён о том, каким должен быть учитель, как ему желательно строить свои отношения с окружающими, то ему трудно оценит и себя. На основе общей образованности складывается профессиональное кредо учителя, его личная концепция учительского труда, из которого он исходит в следующем профессиональном поведении.

2) Осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации, как абстрактным, так и в образе своего коллеги по профессии.
3) Учёт оценки себя как профессионала со стороны других людей – учеников, коллег, руководства, ожиданий со стороны других.
4) Самооценивание учителем своих отдельных сторон, в котором выделяют несколько оснований:
    а) понимание и осознавание самого себя, своей педагогической деятельности, общения и личности (*когнитивный аспект*);
    б) эмоциональное отношение и оценивание учителем особенностей самого себя (*эмоциональный аспект*).
    в) способность к действиям на основе самосознания (*поведенческий аспект*), свидетельствующая о конструктивности и действенности профессиональной самооценки (В.Н. Козиев, 1980).

Таким образом, на формирование профессионального самосознания учителя влияют две группы факторов. К первой относятся ожидания и оценочные суждения представителей непосредственного социального окружения – учеников, коллег, администрации. Ко второй – мотивационно-ценностные ориентации и ожидания от самого себя как профессионала, вытекающие из практической педагогической деятельности.

Продуктом профессионального самосознания учителя является Я-концепция.

Я-концепция учителя – это относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений учителя о себе как профессионале, на основе которой он строит свое взаимодействие со всеми

участниками педагогического процесса.

Я-концепция придает педагогу чувство профессиональной уверенности или неуверенности, определяя удовлетворенность профессией. Первичная Я-концепция и оценка себя как профессионала складывается у учителя в первые несколько лет работы, затем шлифуется и даже может пересматриваться. На основе этой концепции учитель оценивает всё происходящее в школе в отношении самого себя.

Существуют варианты позитивной (сильной) и негативной (слабой) Я-концепции учителя.

Положительное оценивание учителем самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив характеризует ***позитивную Я-концепцию.*** У учителя, позитивно воспринимающего себя, повышаются уверенность в себе, удовлетворённость своей профессией, эффективность работы в целом. Такой учитель стремится к самореализации. Поведение человека, в полной мере реализующего свои возможности, обладающего психическим здоровьем, отличается спонтанностью, автономностью, творческим подходом и демократизмом.

Суммируя личностные качества учителя с позитивной Я-концепцией, Р.Бернс (1986, с.306) выделяет следующие:

1) Стремление к максимальной гибкости.
2) Способность к эмпатии (сопереживанию), чувствительность к потребностям учащихся.
3) Умение придать личностную окраску преподаванию.
4) Установка на создание позитивных подкреплений для самовосприятия учащегося.
5) Владение стилем лёгкого, неформального, тёплого общения с учащимися; предпочтение устных контактов на уроке письменным.
6) Эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

Позитивное восприятие самого себя учителем определяет положительное восприятие окружающих. Для такого учителя внутренняя, психологическая сторона дела важнее внешней; вначале он пытается понять точку зрения другого человека, а затем

уже действовать на основе этого понимания; люди и их реакции являются для него более значимыми, чем вещи и формальные ситуации; он доверяет людям и считает их способными решать свои жизненные проблемы, ждёт от них проявления дружелюбия, а не враждебности; человек всегда представляет для него личность, обладающую достоинством.

Особенно важно то, что положительная Я-концепция учителя способствует и развитию положительной Я-концепции учеников. Исследования американских психологов (данные Р.Бернса, 1986) показали, что между Я-концепцией учителя и непосредственным самовосприятием учащихся существует тесная связь. Установлено, что у учителей, имеющих положительное самовосприятие, школьники имеют более позитивные Я-концепции, чем у учителей с противоположной тенденцией. Общаясь с человеком, уверенным в их возможностях, учащиеся начинают проявлять свои способности в полной мере и приобретают ощущение собственной ценности.

Итак, позитивное восприятие учителем самого себя и учеников является одним из важнейших факторов эффективности его работы и способствует развитию у школьников позитивной Я-концепции.

Учитель с ***негативной Я-концепцией*** испытывает чувство незащищённости, негативно воспринимает окружающих через призму своих стрессов и тревог, обращается к авторитарному стилю как к средству психологической самозащиты.

В исследованиях Каммингса (1960) (приводится по Р. Бернсу, 1986, с.305) у учителей, обладающих негативной Я-концепцией, были выявлены отрицательные установки. Для характеристики собственного педагогического стиля они выбирали следующие утверждения:

1) Отрицательно реагировать на тех учащихся, которые тебя не любят.
2) Использовать любую возможность, создавая для учащихся трудности, так как это не даёт расслабляться.
3) Стимулировать учащихся к учёбе, вызывая у них чувство вины за свои промахи.
4) По возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной

борьбы.

5) Исходить из вероятности нечестного поведения учащихся на экзаменах.
6) Сталкивать учащихся лицом к лицу с суровой реальностью взрослой жизни.
7) Стремиться к установлению жёсткой дисциплины.
8) Увеличивать степень наказания учащегося пропорционально его вине.

Педагог, обладающий негативной Я-концепцией, не без трудностей вступает в свободное общение с другими людьми. Он склонен принижать значение личности другого человека, так же как и своей. Негативное самовосприятие в большинстве случаев сопровождается негативной установкой в восприятии окружающих.

Учителя, испытывающие чувство личностной или профессиональной неадекватности, не удовлетворены своей работой, непроизвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям. Нередко они ведут себя чрезмерно жёстко, авторитарно, пытаясь защититься от учащихся агрессивностью. В других случаях они, наоборот, чрезмерно пассивны, не руководят деятельностью учащихся, легко отклоняются от цели урока, безразличны к процессу обучения и его результатам.

Если доминантным психологическим состоянием учителя в классе является чувство незащищённости, у него повышается тревожность, он становится подозрительным в отношениях не только с учащимися, но и с их родителями, с коллегами. Поэтому учитель, испытывающий чувство незащищённости, склонен к авторитарному стилю общения, чрезмерной жёсткости, властности для самоутверждения.

Важным аспектом психологического анализа профессионального самосознания педагога является вопрос о его становлении.

Отечественный психолог И.В. Вачков выделяет следующие уровни развития педагогического самосознания: *ситуативно-прагматический, эгоцентрический, стереотипно-зависимый, субъектно-принимающий и субъектно-универсальный*, критерием выделения которых являются центрации, проявление самостоятельности, направленность деятельности и степень принятия другого у учителя. Высшей ступенью профессионального самосознания является постепенный переход от эгоцентрических интересов и смыслов личного самоутверждения к устремленности педагога на создание

таких результатов деятельности, общения и познания, которые принесут равное благо людям, обществу, человечеству в целом.

Следуя положениям известных отечественных авторов (К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, Ф.Е. Василюка, А.И. Захарова, Е.С. Калмыковой, Г.С. Костюка, В.Н. Мясищева и др.) о внутренних противоречиях как источнике психического развития личности можно считать, что движущей силой профессионального развития и самосознания учителя являются внутренние рассогласования оценок, установок, интересов и т.п. Профессиональное самосознание учителя отражает реакции на него учеников, родителей и других участников педагогического процесса. Переживаемые трудности, неудовлетворенность собой, осознание недостаточной профессиональной компетентности, с неизбежностью вызывает изменения в самосознании и педагогической деятельности. Один их ведущих специалистов по проблеме профессионального развития педагога Л.М. Митина описывает два пути изменения профессионального самосознания: *деструктивный* и *конструктивный*. ***Деструктивный путь*** характеризует низкое самосознание, т.е. учитель эмоционально озабочен собой, производимым впечатлением, у него слабая Я-концепция, направлением профессионального изменения такого педагога становится ***адаптация*** *(самоприспособление)*. Учитель стремится подчинить свою профессиональную деятельность внешним обстоятельствам, следуя жестко ролевому поведению, неукоснительно выполняя социальные требования, ожидания и нормы или подчиняет поведение учеников, родителей и др. своим интересам, превращается в надсмотрщика и деспота. Такой педагог руководствуется в своем поведении наработанными алгоритмами решения педагогических ситуаций, стереотипами, штампами, следует запретам, ограничениям, изолируется от жизни и переживаний детей.

Ю. Иванов и Э. Гусинский в книге «Инновационное движение в российском образовании» описали психологические особенности такого педагога, типичного представителя российского образования: «Рваное, противоречивое, набитое мифами и иллюзиями мировоззрение; постоянная готовность прикрыться должностью; практически тотальное отсутствие чувства юмора; привычка всегда воспитывать,

оценивать собеседника, самоутвердиться за его счет, предъявлять требования к другим и считать себя эталоном человека и профессионала. И при этом практически все – в общем, хорошие, очень несвободные, плохо обеспеченные, не слишком счастливые люди» (А. Иванов, Э. Гусинский, 1997, с. 299).

Следствием деструктивного изменения самосознания являются профессиональные деформации личности педагогов, синдром эмоционального выгорания и утрата ими психического и физического здоровья.

Под ***профессиональными деформациями*** понимаются негативные изменения личности педагога профессиональной деятельностью, нарушающие её (личности) целостность, снижающие психологическую устойчивость.

У представителей педагогической профессии деформированность личности деятельностью может проявляться на четырёх уровнях:

1. Общепедагогические деформации, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью. Наличие этих деформаций делает учителей, преподающих разные предметы, работающие в разных учебных заведениях, проповедующих разные педагогические взгляды, с разным темпераментом и характером, похожими друг на друга. Эти особенности обусловлены спецификой пространства, в котором существует личность учителя – происходит сближение субъекта деятельности со средствами этой деятельности. Кроме того, педагогическая деятельность имеет свой, особенный объект воздействия, который в отличие от большинства других профессий обладает существенной активностью. В ходе взаимодействия с учениками учитель, используя свою личность как инструмент влияния на них, прибегает к более простым и действенным приёмам, в совокупности известным как авторитарный стиль руководства. В результате в его личности появляются такие образования как назидательность, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и проч.

2. Типологические деформации вызваны слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы. В соответствии с полученными в

исследованиях данными в педагогической профессии существуют четыре типологических комплекса: коммуникатор, организатор, интеллигент (просветитель) и предметник. Особенности каждого из них могут со временем проявиться в структуре личности. Для учителя-коммуникатора характерна излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с партнёром, обращение к нему как к молодому, неопытному, стремление затронуть интимные темы и проч.

Учитель-организатор может стать слишком активным, вмешиваться в личную жизнь других людей, стремясь научить их как «жить правильно». Он нередко пытается подчинить себе окружающих, стремится командовать, организовывать их деятельность, независимо от содержания.

Учитель-интеллигент (просветитель) в результате длительного пребывания в профессии может сформировать у себя склонность к рассуждениям, мудрствованию и в зависимости от условий может стать как «морализатором», видящим вокруг себя только плохое, восхваляя старые времена и ругая молодёжь за безнравственность, или, благодаря любви к самоанализу, уйти в себя, созерцая окружающий мир и размышляя о его несовершенстве.

Изменения личности учителя-предметника оказываются связанными со знаниями той дисциплины, которую он преподаёт. В связи с этим учителя данного типа пытаются внести элемент «научности» в любые, даже бытовые ситуации, неадекватно используя наукообразные способы поведения и оценивая других людей через призму их знаний предмета. В силу своих особенностей и многочисленности данный тип профессиональных отклонений представляет собой особый уровень – специфический.

3.Специфические или предметные деформации обусловлены спецификой преподаваемого предмета. Даже по внешним признакам легко определить, какой предмет преподаёт данный учитель: рисование или физкультуру, математику или русский язык.

4. Индивидуальные деформации определяются изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности, когда параллельно становлению профессионально важных для учителя

качеств происходит развитие качеств, не имеющих, на первый взгляд, отношения к педагогической профессии. Индивидуальные деформации обусловлены, прежде всего, личностной направленностью учителя.

Конструктивный путь изменения профессионального самосознания педагога – **самосовершенствование** (*активное преобразование самого себя и окружающей действительности).* Такой педагог внутренне осознает и принимает трудности, противоречия педагогического процесса и свое собственное несовершенство. Но он реагирует на трудности не страхом, а интересом, рассматривает их как стимул дальнейшего самоизменения. Осознание педагогом своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, творчеству.

Т.о., **психологическим механизмом саморазвития учителя** является внутренняя активность личности по преобразованию своего внутреннего мира в направлении самореализации.

Л.М. Митина описывает ***три основные стадии саморазвития*** педагога.

На *стадии самоопределения* происходит анализ и осознание своих возможностей и способностей.

На *стадии самовыражения* учитель стремится как можно успешнее проявить свои возможности, творческие способности.

На *стадии самореализации* формируется жизненная философия учителя, осознается смысл жизни, общественная и личная ценность педагогической профессии.

По мнению исследователей, важными ***условиями саморазвития учителя*** являются *обретение смысла жизни* и *творчество*. Н.В. Кузьмина подчеркивает, что зрелой личности свойственно искать все новые, более глубокие или более индивидуальные смыслы своей деятельности (жизни, труда). Важно, чтобы человек обладал смыслотворчеством, т.е. умел «вычерпывать» все новые и новые смыслы из своей профессии (Н.В. Кузьмина, 1985). Стремление к творчеству – следующее условие самосовершенствования педагога. Оно осуществляется как переход от накопления педагогического опыта к педагогическому мастерству, и затем – к творчеству –

постоянному поиску и нахождению нового, которое великий педагог А.С. Макаренко определял как «планирование завтрашней радости».

Психолог П. Вайнцвайг сформулировал десять заповедей творческой личности, которые могли бы быть приняты во внимание педагогами.

1. Будь хозяином своей судьбы.

2. Достигни успеха в том, что ты любишь.

3. Внеси свой конструктивный вклад в общее дело.

4. Строй свои отношения с людьми на доверии.

5. Развивай свои творческие способности.

6. Культивируй в себе смелость.

7. Заботься о своем здоровье.

8. Не теряй веру в себя.

9. Старайся мыслить позитивно.

10. Сочетай материальное благополучие с духовным удовлетворением.

Автор утверждает, что осознанная активность способна породить творческие возможности и развить силу личности (П. Вайнцвайг, 1990).

6.2.3. Педагогические способности

Среди психологических факторов, определяющих успешность деятельности, особое место занимают способности. Способности вызывают повышенных интерес исследователей различных психологических направлений. В отечественной психологии многие авторы давали ему определения. В частности, С.Л. Рубинштейн, основоположник деятельностного подхода, понимал под ***способностями*** *«сложную синтетическую особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности. Более или менее специфические качества, которые требуются для определенной деятельности, лишь в деятельности и через посредство ее могут сформироваться на базе тех или иных задатков»* (С.Л. Рубинштейн, 2009, с. 538)



Борис Михайлович Теплов (1896 – 1965) – основоположник школы дифференциальной психологии в России, разработчик объективных методов диагностики и измерения темперамента, характера и способностей, сформулировал развернутое определение способностей, наиболее часто используемое современными исследователями.

Способности – это индивидуально-психологические особенности личности, отличающие одного человека от другого, способствующие успешному выполнению деятельности, которые не сводятся к навыкам и умения, но обеспечивают легкость и быстроту их приобретения (Б.М. Теплов, 1985).

Успешность выполнения любой деятельности определяют и мотивация, и личностные особенности. Высокая мотивация и такая особенность личности, как трудолюбие, повышают успешность. Б.М. Теплов указывает на то, что помимо успеха в деятельности способность детерминирует скорость и легкость овладения ею. Чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем работа в той сфере, в которой он не имеет способности.

Способности принято дифференцировать на *общие* и *специальные*. К ***общим***

способностям относят те, которые определяют успехи человека в самых различных видах деятельности. Например, в эту категорию входят мыслительные способности, память, речь, тонкость и точность ручных движений и ряд других. Под ***специальными*** способностями подразумеваются те, которые определяют успехи человека в специфических видах деятельности (музыкальной, технической, спортивной и др.). К специальным способностям относятся и педагогические способности.

Отечественные исследователи педагогических способностей на основе выше рассмотренных положений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова в 60-е годы XX в. выделили целый набор этих способностей. Первые классификации педагогических способностей были составлены российскими психологами Н.Д. Левитовым и Ф.Н. Гоноболиным.



Николай Дмитриевич Левитов (1896 – 1965) – отечественный психолог, занимался исследованием проблем психических состояний, характера, способностей, разработкой и внедрением диагностических тестов для профориентации и профконсультирования.

Н.Д. Левитов выделял в качестве основных педагогических способностей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быстрая и точная ориентировка; организаторские способности.

Развивая и детализируя содержание этих пяти основных способностей, **Федор Никандрович Гоноболин** (1901 – 1975), отечественный психолог, специалист в области психологии учителя и учительского труда, называет уже двенадцать способностей, объединенные в группы. Способность делать учебный материал доступным ученикам и способность связывать учебный материал с жизнью образуют *дидактическую* группу способностей, соотносимых с более общей способностью *«передачи знаний в краткой и интересной форме».* Понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к детям – это вторая группа способностей – *рефлексивно-гностические*. Педагогически волевое влияние на детей, педагогическая

требовательность, педагогический такт, способность организовать детский коллектив – это *интерактивно-коммуникативные способности*. В четвертую группу способностей вошли способности, характеризующие содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя – *вербально-экспрессивные* способности.



В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены **Вадимом Андреевичем Крутецким** (1917 – 1989) – одним из ведущих отечественных специалистов в области возрастной и педагогической психологии и психологии способностей.

В.А. Крутецкий выделил и охарактеризовал девять групп способностей:

1. *Дидактические способности* – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным, ясным, понятным и интересным.

2. *Академические способности* – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, литературе и т.д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. *Перцептивные способности* – способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность.

4. *Речевые способности* – способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

5. *Организаторские способности* – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу.

6. *Авторитарные способности* – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

7. *Коммуникативные способности* – способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. *Педагогическое воображение* (или прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развитием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимание и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой, пантомимикой, походкой.

В.А. Крутецким и его учениками были выявлены и описаны специальные педагогические способности, определяемые спецификой преподаваемого предмета. Например, для *учителя труда* необходимы такие специальные способности, как техническое мышление, техническое пространственное воображение, техническая наблюдательность, техническая память, комбинаторная способность, техническая сноровка, чувство практической целесообразности и др. Специальные педагогические способности *учителя русского языка и литературы* включают в себя: основополагающие способности (эмоциональная выразительность и культура речи); литературные способности (поэтическое восприятие действительности, воссоздающее воображение (речевое), образное мышление); лингвистические способности (способность анализировать языковые явления, лингвистическая наблюдательность и лингвистическая память); способности к преподаванию литературы (способность к мировоззренческой интерпретации литературного произведения, способность к восприятию и раскрытию художественных особенностей литературного произведения, способность к анализу художественного произведения); способности к преподаванию русского языка (способность выделять существенное в языковых явлениях, способность к созданию проблемных ситуаций, способность к методическому разнообразию).

Специальные педагогические способности *учителя истории* связаны, во-первых, с особенностями восприятия исторического материала школьниками; во-вторых, с особенностями работы над историческим материалом. Учителю необходимо предвидеть возможности ошибочного восприятия учащимися исторических событий и предупредить эти ошибки; использовать возможности учебно-исторического материала в идейно-нравственном воспитании учащихся на уроке истории; уметь устанавливать причинно-следственные связи между историческими фактами, событиями, явлениями; уметь работать над историческими документами на уроке, с историческими картами и т.д. Специальные педагогические способности *учителя математики* предполагают наличие широкого математического кругозора, абстрактного мышления, математического стиля мышления, пространственного воображения, математической интуиции, математической памяти, вычислительных способностей и других качеств.

Таким образом, приведенные классификации способностей Н.Д. Левитова, Ф.Н. Гоноболина, В.А. Крутецкого в своем содержании, во-первых, включают многие личностные качества и, во-вторых, раскрываются через определенные действия, умения в соответствие с требованиями профессиональной деятельности.

В настоящее время наиболее полной систематической трактовкой является концепция педагогических способностей, развиваемая Н.В. Кузьминой и ее школой.



Нина Васильевна Кузьмина (р. 1923) – признанный специалист в области профессионального образования и профессионализма деятельности учителя.

Оригинальность подхода Н.В. Кузьминой состоит в том, что, во-первых, все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы. Во-вторых, они определены, в отличие от всех предыдущих определений, как проявления особой специфической чувствительности педагога. В-третьих, они представлены некоторой структурной организацией этой чувствительности, а не только их набором, совокупностью. В-четвертых, выделена уровневость педагогических способностей. В-пятых, в этой трактовке определена связь общих и специальных педагогических

способностей, с одной стороны, и специальных педагогических и других специальных способностей – с другой.

В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функциональных элементов: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Эти же элементы являются функциональными компонентами индивидуальной педагогической деятельности, что позволяет говорить о пяти больших группах общих одноименных способностей, лежащих в их основе.

Рассматривая **педагогические способности** как «специфическую форму чувствительности педагога… во-первых, как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности…во-вторых, к учащемуся как субъекту общения, познания, труда» (Н.В. Кузьмина, 1990; с. 56), автор выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные способности. **Перцептивно-рефлексивные** (перцепция – восприятие) способности, определяющие возможность проникновения учителя в индивидуальное своеобразие личности ученика и понимание самого себя; эти способности являются ведущими. Перцептивно-рефлексивные способности включают: способность к изучению другого человека, пониманию, сопереживанию, способность встать на его точку зрения и посмотреть на себя. Эта группа способностей является «ядерной», малокомпенсируемой в случае её отсутствия. Она характерна именно для труда учителя, так как свидетельствует о его ориентации на психическое развитие ученика.

Второй уровень педагогических способностей – ***проективные способности*** – способности к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. ***Гностические способности*** проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностические способности, по Н.В. Кузьминой, обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе. ***Проектировочные способности***

проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач. ***Конструктивные способности*** проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося. ***Коммуникативные способности*** проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности обеспечиваются, по Н.В. Кузьминой, четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными (способность к внушению) свойствами. Добавим ещё фактор речевой культуры (содержательность, обращённость, воздейственность). ***Организаторские способности*** проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Существенен вывод исследователей школы Н.В. Кузьминой, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения) и что другие специальные способности, например, поэтические, писательские, артистические, включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития.

6.2.4. Педагогическая компетентность

Способности влияют на интегральное свойство личности педагога – компетентность. Эффективность влияния личности педагога на обучение и развитие школьников определяется уровнем его компетентности. Компетентностный подход в настоящее время активно разрабатывается в отечественной и зарубежной педагогической психологии. Однако, несмотря на большое количество исследований до сих пор не существует точного определения критериев профессиональной педагогической компетентности. В большинстве случаев в самом общем виде под ***компетентностью*** понимается *достаточный уровень квалификации и профессионализма специалиста–педагога*.

Популярные зарубежные модели профессиональной компетентности учителя, основанные преимущественно на бихевиористских и необихевиористских концепциях Б. Скиннера, Д. Брунера, А. Бандуры и др., сосредотачивают основное внимание на практических аспектах – *владении знаниями и разнообразными педагогическими технологиями.* По мнению авторов, компетентный педагог обладает знаниями основ наук и умениями, с ними связанными, а также навыками, необходимыми для успешного выполнения своей профессиональной роли и взаимодействия с миром в целом. Соответственно критериями педагогической компетентности является владение технологиями проведения эффективных уроков, управления процессами коммуникации, выработки и принятия решений. Например, по мнению Р.Либсона, компетентный преподаватель должен обладать следующими знаниями и умениями: знать содержание преподаваемого предмета; уметь применять психологические принципы, к которым относятся:

– знания по возрастной психологии и умение их применить;

– умение адекватно реагировать на действия учеников, родителей, коллег;

– умение адаптироваться к новым ситуациям и инновациям (Л.М. Митина, 2004; с.73-74).

Отечественные модели педагогической компетентности, созданные в традициях культурно-исторического и деятельностного подходов к развитию сознания и личности

(Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) основаны на выявлении личностных и деятельностных качеств эффективного педагога.

Большинство отечественных авторов определяют **педагогическую компетентность** как интегральную характеристику личности учителя, включающую систему профессионально значимых качеств, необходимые для достижения достаточно высокого уровня педагогического мастерства. Однако единого мнения о наборе этих качеств среди отечественных исследователей нет. К классическим представлениям относятся данные исследований Н.Д. Левитова, Ф.Н. Гоноболина, проводившихся в 40 – 60 гг. XX в., когда создавался идеальный образ советского учителя. При выстраивании системы свойств, присущих в то время лучшим педагогам, в качестве ядра личности рассматривали направленность (Н.Д. Левитов) или передовое мировоззрение и целеустремленность (Ф.Н. Гоноболин). По мнению авторов, идеальный (компетентный) учитель – разносторонняя личность с активной гражданской позицией, с установкой на служение людям. С такой направленностью согласуется ряд личностных особенностей:

–любовь к детям;

–развитые моральные чувства (гуманизм, справедливость, требовательность);

–широкие и содержательные познавательные интересы (эрудиция в своей сфере, любознательность в целом);

–педагогический оптимизм (жизнерадостность, бодрость);

–эмоциональность и самообладание;

–педагогический такт (чуткость, способность индивидуализировать подход к ученику)

–педагогическая интуиция (быстрое понимание главного в личности конкретного ученика и ситуации, создавшейся в классе).

Исследование педагогической компетентности с позиций выявления профессионально значимых качеств личности учителя в дальнейшем было продолжено другими отечественными психологами и педагогами.

Ряд ученых (В.И. Журавлев, С.Б. Елканов, В.М. Мындыкану, Т.В. Новикова и др.) обозначают компетентность как одну из ступеней профессионализма учителя.

Социальная и профессиональная направленность, педагогические способности, культура мышления и темперамент выступают, согласно данной теории, в качестве условий, факторов, обуславливающих уровень проявления профессионализма.

Другая группа авторов (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.) рассматривает педагогическую компетентность как наиболее устойчивые свойства личности. Например, В.А. Сластенин определяет педагогическую компетентность через понятия:

–педагогической рефлексии;

–эмоциональной устойчивости;

–учета индивидуальных особенностей, склонностей, характера педагога;

–положительного отношения к труду.

Н.А. Аминов соотносит педагогическую компетентность с социальными особенностями личности. Автор отводит ведущее место общению, полагая, что оно способствует успешной деятельности учителя в педагогической деятельности (Аминов Н.А., 1997)

Ряд отечественных исследователей (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Е.И. Исаев, Л.Н. Захарова и др.) исследуют педагогическую компетентность с позиций анализа профессиональной деятельности учителя. Педагогическая компетентность определяется ими как сформированность у учителя основных этапов деятельности и способов действий (ориентировки, проектирования, реализации, контроля, коррекции).



В последние годы в отечественной психологии активно развивается системный подход в изучении компетентности педагога. Начало ему положили работы А.К. Марковой, А.А. Вербицкого, Л.М. Митиной и н.др. По мнению **Аэлиты Капитоновны Марковой**, профессиональная компетентность предполагает сформированность трех сторон труда учителя: педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога. Профессионально компетентным (эффективным) становится труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя и в котором достигаются высокие результаты в

обученности и воспитанности учащихся.

А.К. Маркова выделила уровни развития профессиональной компетентности учителя, которые описаны в таблице 2.

Таблица 2. **Уровни профессиональной компетентности учителя (по А.К. Марковой, 1993) [11]**

Уровни	Главные характеристики уровня
Учитель-стажер (после окончания вуза)	Вхождение а практику профессии, опробование своих сил. Первые положительные результаты
Учитель	Овладение основами профессии, применение известных в науке и практике приемов. Повседневное решение нестандартных задач («открытие для себя»). Положительная результативность и эффективность. Преимущественная ориентация на знания (а не на развитие) учащихся
Учитель-мастер	Владение высшими образцами известных в науке и практике приемов. Повседневное решение нестандартных педагогических задач («открытие для себя»). Устойчивая высокая эффективность. Оптимальность (работа без перегрузок). Стремление учитывать развитие учащихся. Передача опыта другим учителям.
Учитель-новатор	Поиск и использование отдельных оригинальных приемов или целостных систем обучения и воспитания. Творчество («открытие для других»). Эффективность в поисках нового. Ориентация на развитие учащихся. Индивидуальность.
Учитель-исследователь	Стремление и умение изучать и оценивать значимость своих оригинальных идей или новых приемов других учителей, оценка эффективности, оптимальности
Учитель-профессионал	Постоянное стремление к саморазвитию. Наличие предыдущих позитивных уровней. Психолог, осуществляющий все поиски «от ученика» и для ученика; исследователь,

	умеющий изучить эффективность нового; новатор, пробующий новое; мастер, владеющий багажом современной науки, индивидуальность.

А.К. Маркова выделяет шесть уровней развития профессиональной компетентности педагога: стажер, учитель, учитель-мастер, учитель-новатор, учитель-исследователь, учитель-профессионал. Низший уровень компетентности характерен для молодого специалиста – учителя-стажера, только что окончившего вуз. Поскольку он еще не имеет достаточного опыта работы с детьми, его знания остаются теоретическими, практически не освоенными. Педагогическая деятельность становится эффективной на том уровне профессиональной компетентности, который соответствует категории «учитель». Эффективность деятельности возрастает по мере повышения категории – от учителя к учителю-профессионалу.

Концепция компетентности учителя Л.М. Митиной также разработана в русле подхода профессионального развития педагога. Под педагогической компетентностью автор понимает гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации. В соответствии с определением в структуре педагогической компетентности выделяется три подструктуры:

– деятельностная (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);

– коммуникативная (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);

– личностная (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

В настоящее время в общей структуре педагогической компетентности некоторыми исследователями выделяются и другие ее частные виды. Например, исследуется *конфликтная компетентность.* Она определяется как «уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений

реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации» (Хасан Б.И., 1996, с.65) [13]. Еще одним частным видом педагогической компетентности является *компетентность учителя в области здоровья*, обуславливающая сохранение и укрепление профессионального здоровья учителя, психического и физического здоровья учащихся (Анисимова О.А., 2003). Новым аспектом исследования педагогической компетентности на сегодня является и изучение ее эмоциональной составляющей. В соответствии с концепциями Е.В. Либиной, М.А. Манойловой *эмоциональная компетентность* определяется как группа способностей к саморегуляции и регуляции межличностных отношений посредством понимания собственных эмоций и эмоций окружающих (М.А. Манойлова, 2004).

Формирование педагогической компетентности обусловлено профессиональным развитием педагога. Однако существует и другой, неблагоприятный вариант освоения профессии. Осуществление традиционной системы обучения может приводить учителя не к развитию, а к регрессу. Как показала Л.М. Митина (1998), часть учителей проходит через три стадии:

–профессиональной адаптации (молодой учитель, стремясь приспособиться к требованиям новой, значимой для него среды, перенимает, впитывает чужой опыт, он часто некритичен, профессиональное становление идет замедленными темпами);

–профессионального становления (появляется противоречие между необходимостью отвечать требованиям администрации и коллег, и индивидуальным стилем деятельности учителя, его собственными приемами и и «техниками»);

–профессиональной стагнации (произошла полная адаптация к требованиям профессиональной среды, и учитель существует за счет достижений прошлого, использования сложившихся стереотипов, возникают предпосылки для снижения профессиональной активности).

Если вместо профессионального развития начинается переход к профессиональной стагнации, эффективность педагогической деятельности снижается.

Для определения уровня профессиональной компетентности учителя и соответственно уровня эффективности его деятельности в последнее время используется

Методика оценки работы учителя (МОРУ), разработанная Дж. Хазардом (США) и апробированная в 90-х гг. прошлого века А.Б. Орловым и его сотрудниками (Л.М. Митиной, М.А. Хазановой, И.Ю. Кулагиной и др.). Тест методики приведен в Приложении VII.

Методика предполагает экспертную оценку: независимые эксперты, наблюдая за проведением уроков учителем, отмечают наличие (отсутствие) различных индикаторов семи педагогических компетентностей. К основным компетентностям, обеспечивающим эффективную педагогическую деятельность, отнесены следующие.

1) Получение информации о запросах и продвижении учащихся.
2) Объяснение и знание учебного предмета.
3) организация времени урока и пространства класса, использование учебных пособий и технических средств обучения.
4) Общение с учащимися.
5) Демонстрация методов обучения.
6) Поддержание творческой (креативной) атмосферы.
7) Поддержание приемлемого поведения в классе.

Результаты исследований Л.М. Митиной (1998; 1999) свидетельствуют о тенденции повышения уровня профессиональной компетентности и эффективности деятельности учителей с увеличением стажа работы в школе. Однако в большей степени это относится к предметной и методической компетентности. Что касается коммуникативной и творческой компетентности, то их показатели индивидуальны и в меньшей степени зависят от педагогического стажа учителей.

В соответствии с концепциями А.К. Марковой, Л.М. Митиной психологическим условием развития педагогической компетентности является осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе.

Педагогическая компетентность требует от учителя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических, культурных и других проблем образования.

Динамика развития педагогической компетентности определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятельностных, коммуникативных и мотивационных компонентов педагогической компетентности.

6.3. Педагогическая деятельность

6.3.1. Общая характеристика и структура педагогической деятельности

Характеризуя обучение как источник развития ученика, Л.С. Выготский роль педагога видел не в том, чтобы толкать и двигать, а в том, чтобы направлять, регулировать, организовывать, вести вперед развитие. Этому способствуют эффективная педагогическая деятельность и общение.

Педагогическая деятельность – это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития. *Средствами* педагогической деятельности являются 1) научные (теоретические и эмпирические) знания; 2) в качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников; 3) в качестве вспомогательных средств выступают технические, компьютерные, графические и т.д.

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются объяснение, показ, совместная работа, практика ученика (лабораторная, полевая), тренинги. *Продуктом* педагогической деятельности выступает формируемый у ученика индивидуальный опыт: познавательный, нравственно-этический, ценностно-смысловой, эмоциональный. *Результатом* педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является развитие ученика: его личностное, интеллектуальное совершенствование, становление его как субъекта учебной деятельности.

Выделяют две основные ***функции педагогической деятельности***: *целеполагающие* и *организационные.* К первой функции относятся ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся) и информационная. Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, коммуникативными способностями учителя. К организационной функции относятся конструктивная (отбор и организация учебной информации; проектирование учителем

деятельности учеников и собственной); организаторская, коммуникативная и гностическая (исследовательская). Эта группа функций педагогической деятельности предполагает высокий уровень развития академических, перцептивных, речевых и коммуникативных способностей учителя.

В педагогической деятельности имеются те же компоненты, что и в любом другом виде деятельности. Структура деятельности включает в себя: 1) мотивационно-ориентировочный компонент, когда субъект ориентируется в новой обстановке, ставит перед собой цели и задачи, у него возникают мотивы; это этап готовности к деятельности; 2) центральный, исполнительный компонент, когда субъект осуществляет действия, направленные на осуществление целей и задач деятельности; 3) контрольно-оценочный компонент, когда субъект оценивает, решил ли он с помощью имеющихся средств и способов задачи, которые он ставил. Соответственно ***структура педагогической деятельности*** включает три компонента:

1) постановка учителем педагогических целей и задач;

2) выбор и применение педагогических действий;

3) контроль и оценка учителем своих собственных педагогических действий (педагогический самоанализ).

Педагогические цели и задачи. *Задачи* – это цели, заданные в определённых условиях. Сущность педагогической деятельности состоит в том, что учитель ставит перед собой педагогические цели и задачи, черпая их из педагогических ситуаций, а затем трансформирует их в задачи учащихся, что должно стимулировать их активность и, в конечном счёте, вызвать позитивные изменения в их психическом развитии. Учителю важно ясно представлять себе состояние психического развития учащихся к началу обучения и те изменения, которые желательно вызвать в психике учащихся к концу некоторого этапа обучения. Постановка педагогической задачи учителем всегда должна учитывать ученика как активного равноправного соучастника учебно-воспитательного процесса. Практически всегда педагогическая задача учителя претерпевает «доопределение» со стороны ученика, в зависимости от его мотивации, уровня притязаний, или «переопределение», т.е. замену задачи учителя на иную, но свою

собственную. Эти процессы активного принятия и переработки учениками задач учителя важно принимать как реальный факт изменения педагогической задачи в сознании ученика в зависимости от его возможностей, а не рассматривать это как неподчинение требованиям учителя. Учитель всегда имеет дело с иерархией педагогических задач. Некоторые из них (глобальные) ставит перед учителем общество в своём социальном заказе (например, воспитать молодого человека как гражданина, труженика, субъекта непрерывного самообразования и др.). Другая группа педагогических задач тоже задаётся учителю извне содержанием учебного предмета, типом учебного заведения (поэтапные, тактические задачи). И, наконец, в конечном счёте, задачи зависят от конкретного контингента учащихся данного класса и определяются самим учителем (оперативные педагогические задачи).

Педагогические действия учителя. Педагогическая деятельность учителя реализуется совокупностью самых разнообразных действий – перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследовательских, контрольных, оценивания и т.д. В психолого-педагогической литературе для характеристики действий учителя используется термин «педагогические умения». А.К. Маркова выделяет девять групп ***педагогических умений*** (А.К. Маркова, 1993):

– *Первая группа*: умение увидеть в педагогической ситуации проблему и конкретизировать ее в виде педагогических задач, при постановке которых ориентироваться на ученика как субъекта учебной деятельности, имеющего собственные мотивы и цели.

– *Вторую группу* педагогических умений составляют три подгруппы:

1) отбор, переработка и передача учителем содержания учебного материала («чему учить»);

2) изучение наличных возможностей учащихся и новых уровней их психического развития («кого учить»);

3) выбор и применение методов, форм, средств воздействий и их комбинаций («как учить»).

– *Третья группа* педагогических умений: умения использовать психолого-

педагогические знания и передовой педагогический опыт в своей деятельности.

– *Четвертая группа* умений: коммуникативные действия, направленные на создание условий психологической безопасности в общении и реализацию внутренних ресурсов учеников.

– *Пятая группа* умений: действия, способствующие достижению высокого уровня общения (личностно-ориентированного, развивающего, диалогического).

– *Шестая группа*: умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, способного противостоять трудностям; осуществлять творческий поиск.

– *Седьмая группа* – умение осознавать и осуществлять перспективу своего профессионального развития.

– *Восьмая группа*: умение контролировать и оценивать показатели обучаемости учеников.

– *Девятая группа:* оценивание учителем состояние воспитанности и воспитуемости школьников.

Приведенные группы педагогических умений, по А.К. Марковой, соотносятся автором с пятью сторонами труда учителя: его деятельностью, общением, личностью, обученностью и воспитанностью школьников. Так, первые три группы умений определяются как психолого-педагогические. Они соотносятся с педагогической деятельностью и центральным из них является умение учителя работать в изменяющихся педагогических ситуациях, учитывая индивидуально-психологические особенности и развивая учеников в процессе решения ими учебных задач.

Четвертая и пятая группы педагогических умений соотносятся А.К. Марковой с умением создавать атмосферу психологической безопасности в обучении и в то же время создавать условия для самореализации личности учеников.

Шестая и седьмая группы педагогических умений соотносятся с теми действиями, которые необходимы для самореализации, самовыражения и развития личности самого учителя.

Восьмая и девятая группы характеризуют умения оценивать, прогнозировать,

стимулировать личностное развитие учеников, диагностировать уровень их обученности и воспитанности.

Педагогический самоанализ учителя. Стремление к постоянному и конструктивному самооцениванию характеризует зрелую педагогическую деятельность учителя. Оно определяется самой сутью труда учителя: человек не будет способен разобраться в мотивах и чувствах другого человека, если он не может разобраться в себе.

6.3.2. Индивидуальный стиль педагогической деятельности

Педагогическая деятельность учителя, как и любая другая деятельность, характеризуется определённым стилем. Он обуславливается спецификой самой деятельности и индивидуально-психологическими особенностями её субъекта (И.В. Страхов, Н.Д. Левитов, Е.А. Климов и др.).

«**Индивидуальный стиль** – характерное для данного учителя устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частные особенности, такие, например, как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и прошлым опытом» (А.К. Маркова, 1993, с.46). Стиль педагогической деятельности, отражая её специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль её субъекта – учителя. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие трёх факторов: 1) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности – учителя (индивидно-типологические, личностные, поведенческие); 2) особенностей самой деятельности; 3) особенностей учеников (возраст, пол, статус, уровень знаний).

Стиль педагогической деятельности в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Наиболее полное собственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности предложено А.К. Марковой, А.Я. Никоновой.

«…В основу различения стиля в труде учителя были положены следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и т.д.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету)» (А.К. Маркова, 1993; с.41). На основе этих признаков был выделен ряд индивидуальных стилей, описанных ниже.

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС).

Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения.

Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель с ЭИС обращается к большому числу учеников, в основном – сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задаёт неформальные вопросы, но мало даёт им говорить, не дожидается, когда они сформулируют ответ самостоятельно. Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный, хотя и важный, оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности учителя с ЭИС недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя с ЭИС отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для учителя с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС).

Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, преобладание интуитивности над рефлексивностью. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся, в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приёмов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями своего предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС).

Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путём (посредством подсказок, уточнений и т.п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС).

Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность.

Учитель имеет право на реализацию своего индивидуального почерка в работе, при этом главным аргументом в пользу его индивидуальной манеры будет умственное и личностное развитие его учеников.

6.4. Педагогическое общение

6.4.1. Понятие и функции педагогического общения

Одним из важнейших качеств педагога является его умение организовывать взаимодействие с учениками, общаться с ними и руководить их деятельностью.

Общение *– это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией (коммуникативная функция), восприятие и понимание другого человека (перцептивная функция), взаимодействие (интерактивная функция).*

Педагогическое общение – это разновидность общения, которое возникает в профессиональном взаимодействии педагога с учениками. По определению А.А. Леонтьева, «***педагогическое общение*** *– это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определённые педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива»* (Зимняя, 1997, с. 434-435). Проблематика педагогического общения широко представлена в отечественной психологии (А.Б. Добрович, Н.В. Кузьмина, А.А Леонтьев, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева и др.).

Специфика педагогического общения в том, что оно представляет собой сложный и противоречивый диалог, поскольку в нем одновременно участвует много субъектов, происходит своеобразное взаимодействие интеллектов, эмоциональных сфер, воли, характеров различных по возрасту, статусу, уровню развития участников. Поэтому педагогическое общение *по своему характеру* может быть различным: оно может происходить в форме *сотрудничества, соперничества, конфликта* и даже *конфронтации*. Выбор педагогом той или иной формы общения определяется профессиональной мотивацией, особенностями личности учителя, состоянием его

эмоциональной сферы, коммуникативными способностями и творческой индивидуальностью педагога, а также прошлым опытом общения, сложившимся характером взаимоотношений педагога и воспитанников, спецификой ситуации взаимодействия, особенностями ученической группы и воздействиями со стороны учеников.

Еще одна особенность педагогического общения в том, что оно одновременно выполняет *обучающую* и *воспитывающую* функции. Обучающая функция является ведущей и состоит в трансляции учителем общественного знания и координации совместных с учениками действий в учебном процессе и формировании личности. Как отмечает А.Б. Добрович, *«какой бы предмет ни преподавал учитель, он передаёт ученику, прежде всего убеждение в силе человеческого разума, могучую тягу к познанию, любовь к истине и установку на самоотверженный общественно полезный труд… Когда же учитель способен заодно продемонстрировать учащимся высокую и отточенную культуру межличностных отношений, справедливость в сочетании с безупречным тактом, энтузиазм в сочетании с благородной скромностью – тогда, невольно подражая такому педагогу, младшее поколение формируется духовно гармоничным, способным к человеческому разрешению столь нередких в жизни межличностных конфликтов…»* (А.Б. Добрович, 1987, с. 4).

По мнению амриканского психолога К Роджерса, эффективное педагогическое общение выполняет ещё и *психотерапевтическую* функцию – облегчения, фасилитации общения. Эта функция столь важна, что К. Роджерс называет учителя прежде всего ***фасилитатором*** обучения и общения. Это означает, что учитель *помогает* ученику выразить себя, проявить то, что в нём есть позитивного. Заинтересованность в успехе ученика, благожелательная атмосфера помогает, *облегчает* обучение, способствует самоактуализации и дальнейшему развитию ученика.

Эффективное педагогическое общение осуществляется на основе учебного сотрудничества и предполагает следующие *способности* педагога: 1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки, одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена;

2) эмпатия – умение поставить себя на место ученика, понять цель и мотивы его поведения, а значит, и его самого, что позволяет прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее; 3) доброжелательность, заинтересованность в успехе ученика; 4) рефлексия – непрерывный анализ своего поведения и деятельности, управляющих деятельностью учеников и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс (Зимняя, 1997).

6.4.2 Педагогическая коммуникация

Коммуникация составляет основное содержание педагогического общения, поскольку процесс обучения строится как обмен информацией. С позиции учителя могут быть выделены следующие ***группы коммуникативных задач***: 1) сообщение информации, 2) запрос информации от ученика, 3) побуждение к действию, 4) выражение отношения к действию ученика

Каждая из этих групп коммуникативных задач осуществляется множеством речевых действий учителя. По данным ряда исследований, наибольшую функциональную нагрузку в педагогическом общении несут следующие ***речевые действия педагога***: сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос и др.). Например, И.А. Зимняя приводит результаты опроса учителей, которые показывают, что чаще всего в педагогическом общении используются такие средства общения, как доказательство и объяснение. На вопрос анкеты «Что вам легче делать в классе» более 50% учителей отвечают: «объяснять», «рассказывать», «убеждать». В то же время на вопрос, «что вам чаще всего приходится делать в классе», около 50% учителей отвечают «доказывать», что отмечалось ими как сложная задача. Показано, что 66,7% опрошенных учителей «убеждают» успешнее, когда им возражают, а не тогда, когда с ними соглашаются. 80% учителей предпочитают общение с классом, а не с одним учеником, т.е. для них социально-ориентированное общение предпочтительнее личностно-ориентированного (Зимняя, 1997).

Приведенные выше данные и результаты аналогичных исследований свидетельствуют, что учителя основную задачу педагогического общения на уроке видят в управлении поведением учеников и учебным процессом в целом, поэтому на уроке в основном преобладают организующие и стимулирующие речевые воздействия. Наименее представлены в учебном процессе оценочные, в частности одобрительные, действия учителя. Такая ситуация естественно «обедняет» педагогическое общение, лишая его одного из основных положительно влияющих на усвоение учебного материала моментов, а именно поощрения учеников.

В процессе педагогического общения могут возникать стихийные, непреднамеренные, не осознаваемые педагогом воздействия на учеников. Учитель не всегда контролирует свои слова, поступки, жесты, выражение лица, эмоциональные реакции и т.д. Однако любое воздействие взрослого оставляет след в душе ребёнка. Поэтому педагогам особенно важно осознавать и регулировать оказываемые на учеников воздействия.

Углубить рефлексию учителя на собственную речевую активность помогают специальные схемы анализа уроков. Одной из наиболее популярных и успешно применяемых методик является «Схема анализа речевого взаимодействия на уроке» Н. Фландерса, приведенная в Приложении VIII. Эта методика позволяет выявить соотношение речевой активности учителя и учеников на уроке, определить стиль общения педагога на уроке, выделить и проанализировать систему вопросов педагога к учащимся и др. Фландерсом были сформулированы основные критерии эффективного речевого общения педагога:

1. Речь учителя не должна подавлять речевую активность учеников (кроме специальных уроков-объяснений, уроков-лекций)

2. Число оценочных суждений на уроке должно контролироваться в разумных пределах

3. Поощрение и похвала должны доминировать над критическими высказываниями

4. Должны присутствовать речевые высказывания учеников по собственной инициативе, которые свидетельствуют о благоприятной психологической атмосфере урока и эффективной организации мышления.

В своей профессиональной деятельности учителям часто приходится сталкиваться со случаями трудного поведения учеников. Когда ожидания учителя в прогнозах поведения учащихся не оправдываются, у него возникают отрицательные эмоциональные состояния. Способом самозащиты является использование по отношению к проблемным ученикам различных директивных воздействий: угроз, окриков, язвительных замечаний, критики. Подобные воздействия разрушают учебную деятельность, ухудшают взаимоотношения, отрицательно влияют на личность, как

самого педагога, так и его учеников. Критические замечания в адрес ученика должны высказываться педагогом в уважительной форме и содержать конкретные рекомендации по изменению поведения.

Исследователи предполагают, что эффективность замечаний учителя зависит от следующих характеристик:

1.Эффективные замечания конкретизируют нежелательное

поведение и дают конкретное обоснование, за что ребёнок их получает. Например, более эффективно сказать: «Саша, будь добр, не показывай язык, так как ты отвлекаешь других детей и мешаешь мне, когда я пытаюсь что-то объяснить», чем просто сказать: «Саша, не делай этого!»

2. Замечания должны быть последовательны.

3. *Замечания должны произноситься с близкой дистанции.* На близком расстоянии учитель подкрепляет упрёки контактом глаз и невербальными жестами, которые увеличивают эффективность замечаний.

4.*Замечания высказываются в мягкой форме.* Когда замечание высказано в грубой или уничижительной форме, ученик реагирует не на содержание, а на форму предъявляемого требования. Обычно реакции ученика – самозащита, сопротивление или игнорирование замечания.

5. Выговоры выражаются в простых и незаметных замечаниях, таких как «ш-ш-ш», «подожди», «нет» или даже во взгляде, жесте неодобрения. Такие замечания практически не нарушают ход урока.

Некоторые авторы считают, что лучше предотвратить нежелательное поведение учеников, чем наказывать их.

Алгоритм педагогического влияния с целью предупреждения нежелательного поведения ученика, по Р. Дрейкурсу (Лефрансуа, 2003) [16]

1. *Ясно изложите ученику информацию, чтобы он понимал, что конкретно от него требуется* (например, попытка остановить ученика при помощи призыва «Прекрати это!» не так чётко сформулирована, как «Эдвард, прекрати писать на окне»).

2. Предложите альтернативу, скажите, что нужно сделать сейчас, а не просто

потребуйте прекратить поведение, не относящееся к делу (например, учитель продолжает: «Пожалуйста, вернитесь на место, Эдвард»).

3. *Похвалите ученика за примерное поведение, не замечайте поведение, не относящееся к уроку* (например, снова обращаясь к Эдварду, скажите: «Эдвард, не мог бы ты также аккуратно записать эти слова в свою тетрадь, как вчера? У тебя такая хорошая тетрадь»).

4. *Опишите желательное поведение или соответствующие правила в классе* («Послушай, Эдвард, уборщица очень расстраивается, когда кто-то пишет на окне, потому что ей приходится его мыть»).

5. *Вовремя остановите ученика* (прежде чем ученик возобновит своё дурное поведение или усилит его).

6. Проводите целенаправленные меры по сдерживанию нежелательного поведения (направленные на главного зачинщика шалостей).

Эмпатическому пониманию ребенка и созданию в классе атмосферы психологической безопасности способствуют некоторые техники вербальной и невербальной коммуникации:

– контакт глаз (учителя часто не смотрят в глаза ученикам, с которыми разговаривают: они могут при этом листать журнал, проверять контрольные работы, отвернуться к окну и т.д.);

– тактильный контакт, который служит демонстрацией доверия, сопереживания и желания понять ребенка (учитель может обнять младшего школьника или положить руку на плечо подростка);

– повторение фразы, произнесенной учеником, как подтверждение того, что его внимательно слушают;

– попытка обозначить словами его переживания («Ты на него очень сердит», «Значит, теперь ты, наверное, чувствуешь себя лучше»);

– «Я-высказывания», используемые вместо «Ты-высказываний» (например, учительница, возмущенная беспорядком в классе по окончании творческой работы, сообщает: «*Меня* раздражает жизнь в таком бедламе! *Я* человек аккуратный, и

беспорядок выводит *меня* из себя» – Хотя она могла бы выразить свои чувства в виде критики и обвинений: «Вы самые неаккуратные дети, каких я встречала! Вы не заботитесь о чистоте и порядке. Вы просто невыносимы!»

Ученики доверяют только уверенным в себе педагогам. Поэтому важно, чтобы учитель воспитывал в себе уверенность и на уроке проявлял уверенное поведение. Ниже приведены *признаки* уверенного поведения, описанные Э. Солтером (1949):

1. Эмоциональность речи – открытое спонтанное и подлинное выражение в речи своих чувств

2. Экспрессивность – ясное невербальное выражение чувств и соответствие между словами и невербальными проявлениями

3. Прямое и честное выражение своего мнения без оглядки на окружающих

4. Использование местоимения «я» – отсутствие попыток спрятаться за неопределёнными формулировками

5. Принятие похвалы – отказ от самоуничижения

6. Импровизация – спонтанное выражение чувств и потребностей, повседневных забот.

Речевые воздействия учителя могут, как сковывать, так и активизировать познавательную активность учеников. Помочь педагогам эффективно организовать общение в ходе урока могут приведенные ниже приемы:

1. *Принятие и усиление хороших сторон в учебном действии ученика.* Учитель одобрительно выделяет то содержание, где произошли позитивные изменения, подчёркивая необходимость их закрепления. Типичные высказывания: «Мне понравилось, как ты сумел:

– сформулировать закон, определение;

– произвести разбор;

– определить совпадения и различия;

– объяснить смысл, значение;

– составить обзор;

– исследовать, что происходит, когда…» и т.д.

2. *Признание трудности учебного задания.* Учитель напоминает, что с теми трудностями, которые встретил ученик, сталкиваются и другие. Типичные фразы: «Это не всегда просто достичь», «Многие испытывают затруднения в том, чтобы:

– удачно сформулировать вопрос, проблему;

– сформулировать мысль так, чтобы она была понятной для других;

– запомнить сложную формулу, определение;

– найти хорошую структуру доклада» и т.д.

3. *Минимизация последствий от сделанной ошибки.* Оказание эмоциональной поддержки со стороны учителя может иметь форму таких речевых обращений: «Сейчас важно не то, что у тебя ошибка. Теперь ты знаешь её причину. Поэтому подумай, как её не повторить впредь. Постарайся, чтобы подобная ошибка была последней в твоей работе» и т.п.

4. *Поощрение возвышенной формы межличностных отношений.* Демонстрация учителем позитивной модели межличностных отношений. Типичные фразы начинаются со слов: «Спасибо тебе за твою…любознательность, энтузиазм, остроумие, справедливость, правдолюбие, пунктуальность, дипломатичность, открытость, умение слушать, спокойствие, понимание» и т.д.

5. *Ориентация на ценные качества в познавательной деятельности.* Учитель постоянно напоминает ученикам о положительных сторонах познавательной деятельности. Необходимо:

– всесторонне анализировать;

– уметь преобразовывать;

– решать разными способами;

– сравнивать, различать;

– выражать мысли своими словами;

– структурировать;

– оригинально оформлять и т.д. (Л.В. Тарабакина, 2006)

6.4.3. Социальная педагогическая перцепция

Проблема восприятия и познания педагогом личности учащегося является очень важной в процессе педагогического общения. Еще К.Д. Ушинский, уделявший значительное внимание психологическому аспекту в решении проблем педагогики, подчеркивал, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его во всех отношениях. Именно с особенностями познания педагогом личности учащегося связана результативность педагогической деятельности.



Для объяснения закономерностей процесса восприятия и познания человека человеком в психологии используется термин ***социальная перцепция***. В отечественной науке первым начал разрабатывать эту проблему **Алексей Александрович Бодалев**, положивший начало большому кругу исследований и создавший научное направление, в рамках которого было накоплено большое количество эмпирических данных и закономерностей.

Исследователями выявлены **механизмы социальной перцепции**: каузальная атрибуция, эффект ореола, стереотипизация, социальная установка, идентификация, эмпатия, рефлексия, сензитивность.

Все эти механизмы проявляются и в общении педагога, определяют характер взаимодействия с учениками и его результаты, но не всегда осознаются учителями.

Рассмотрим эти феномены в контексте общения педагога с учениками.

Каузальная атрибуция определяется как объяснение педагогом причин и мотивов поведения учеников.

На отношение к учителя к ученикам может влиять возникший в ходе общения ореол восприятия. ***Эффект ореола*** – *тенденция переносить благоприятное (или негативное) впечатление об одном качестве человека на всю личность.* Такой ореол может создавать внешняя привлекательность. Ученики, особенно в младших классах, склонны симпатизировать более привлекательным внешне учителям и сверстникам, наделяя их многими положительными качествами. Педагоги также часто бывают более снисходительны по отношению к красивым ученикам.

На возникновение ореола также может влиять фактор «отношение к нам». Ученики, которые относятся к учителю, по его мнению, более позитивно, кажутся ему значительно лучше тех, кто относятся критически. Ученики, демонстрирующие послушание, уважение, любовь к учителю, обычно оцениваются им как наиболее благополучные. В некоторых работах экспериментально доказано, насколько лесть и преувеличенно трепетное отношение к указаниям начальства приводят к одобрению руководителем самого «льстеца». Причем этому оказались подвержены и те руководители, которые пользовались репутацией бесстрастных, объективных, подчеркнуто официальных (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, 2000).

Следующий фактор, определяющий педагогическую перцепцию, – стереотипизация. **Стереотип** – относительно устойчивый и упрощенный образ человека, группы, события, явления, отражающий лишь некоторые, а иногда и объективно несуществующие черты. В педагогическом общении наиболее распространены стереотипы плохого и хорошего ученика, которые неоднократно описывались в литературе. У преподавателей существует стереотип о связи хорошей успеваемости ученика с характеристиками его личности: успешно учится – значит способный, добросовестный, честный, дисциплинированный; успевает плохо – значит бесталанный, ленивый, несобранный и т.д. В связи с этим педагоги часто ошибочно определяют как «неблагополучных» одаренных детей с повышенной активностью, непослушных, недисциплинированных, не замечая у них проявления высоких способностей.

Значительное место в социальном познании педагога занимают установки. **Социальная педагогическая установка** – это готовность учителя оценивать и реагировать определенным образом на учеников или учебные ситуации, сформированная на основе прошлого опыта и оказывающая направляющее динамическое влияние на поведение.

Педагогические установки могут быть как положительными, так и негативными. Педагогу необходимы положительные установки по отношению к ученикам. Учитель, доверяя ученикам, веря в их потенциал, ожидает от них проявления способностей, желания учиться, любознательности, жажды творчества и открытий, стремления к

организованности и самодисциплине.

Благотворное влияние позитивных установок на развитие детей демонстрирует широко известный «эффект Пигмалиона», экспериментально выявленный Р. Розенталем. Учитель, верящий в ученика, подобен мифическому Пигмалиону, чья любовь к прекрасной статуе вдохнула в нее жизнь. Живительность высоких ожиданий учителя особенно ярко видна, когда они еще не вполне соответствуют действительности – когда ребенок еще «не дорос» до них.

Суть эксперимента Р.Розенталя в следующем. Психологи определили уровень умственного развития школьников и сообщили учителям, что часть детей со средними показателями интеллекта (произвольно, случайно выбранных) имеют высокий интеллектуальный коэффициент и, вероятно, дадут скачок в развитии в ближайшее время. Так была сформирована установка на особое отношение к этим детям у учителей, воодушевившая обе стороны. Благодаря этому большинство выбранных детей к концу учебного года показали более высокие учебные результаты и даже сдвиги в интеллектуальном плане, выгодно отличаясь от сверстников, от которых учителя не ждали ничего выдающегося.

В дальнейшем были уточнены психологические условия, при которых эффект Пигмалиона проявляется. Они включают, помимо оптимистических представлений учителя о способностях ученика, собственные позитивные представления школьника о своих возможностях и степень значимости для него личности учителя.

Установки учителя могут быть не только положительными, но и отрицательными, не способствующими ни повышению успеваемости, ни личностному росту учеников. При отрицательных ожиданиях учителя педагогическое взаимодействие может приводить к эффекту, обратному «эффекту Пигмалиона».

Проиллюстрируем это утверждение примером. Учительница начальных классов одному из мальчиков, не блиставшему способностями, периодически говорила: «Опусти руку, все равно чепуху скажешь», «Сядь, все равно ничего не знаешь», – или просто жестом сажала его на место. Ее отрицательная установка проявлялась в отдельных фразах, жестах, интонации, нежелании уделить время ребенку, которого она считала

глупым. Постепенно те искры понимания и желания включиться в общую работу, которые остались незамеченными учителем угасли. (Педагогическая психология / Под ред И.Ю. Кулагиной, 2008).

Считается, что в обоих случаях – и при положительных, и при отрицательных ожиданиях, действует один и тот же механизм. Он обычно описывается как «самореализующееся пророчество».

Трудности в педагогическом общении могут быть вызваны и другими деструктивными установками учителей.

Автор концепции рационально-эмотивной психотерапии А. Эллис назвал деструктивные установки личности *иррациональными суждениями* и разделил их на четыре главные категории:

1) *Суждения «долженствования».* Суждения, указывающие на то, что кто-то (или что-то) должен быть не таким, каков он есть, например: «Я должен выиграть»; «Он должен быть любезным по отношению ко мне» и т.п.
2) *«Ужасающие» суждения*. Суждения о том, что всё ужасно, жутко и кошмарно, потому что всё не так, как следовало бы быть, например: «Будет ужасно, если мой класс напишет контрольную работу хуже всех в параллели».
3) *Суждения «надлежит» и «следует»*. Суждения, отражающие неспособность человека выдержать или вытерпеть мир, если он отличается от того, каким ему «надлежит» или «следует» быть.
4) *«Порицающие» суждения*. Суждения, принижающие личность – собственную или того человека, из-за которого ситуация стала не такой, какой ей «надлежит» или «следует» быть, например: «Он ужасный человек, и он должен быть наказан, потому что обманул меня».

Причинами возникновения деструктивных установок и стереотипов учителя являются распространенная высокая тревожность, нереалистично завышенные ожидания по отношению к себе и своим ученикам, неуверенность в себе. Ниже приведены примеры взаимосвязи установки «долженствования» у педагогов на себя и учеников.

Я должен (должна)…	*Ученики должны…*
– любить всех своих учеников	– меня любить и не должны критиковать
– сочувствовать и понимать	– быть доверчивыми
– брать ответственность на себя	– быть послушными
– опекать и защищать	– быть мне благодарны
– никогда не терять самообладания	– быть в хорошем настроении
– всё успевать	– всё успевать
– всем и всегда нравиться	– соответствовать моим ожиданиям
– быть оригинальной	– быть заинтересованными
– отдавать свои знания	– хотеть учиться и т.д.

Чтобы предотвратить негативное влияние стереотипов и установок на эффективность деятельности и общения, педагогу необходимо осознавать их влияние и развивать такие качества, как *эмпатию, сензитивность, рефлексию*.

Эмпатия *– это установка на принятие другой позиции, восприятие мира глазами ребенка.* Быть эмпатичным трудно, потому что это значит – быть ответственным и сильным, и в то же время чутким. С эмпатией тесно связана ***сензитивность***, которая определяется как *особая специфическая чувствительность к эмоциональным состояниям других людей*. Не случайно, Н.В. Кузьмина (как отмечалось выше), определяет сензитивность – чувствительность как главную, малокомпенсируемую способность к педагогической деятельности. ***Рефлексия*** *– это способность педагога осознавать, как он воспринимается партнерами по общению: учениками, коллегами, родителями и т.д*. Это качество предполагает высокий уровень самосознания, личностной зрелости, свободу от всяческих психологических защит.

6.4.4. Взаимодействие и влияние в педагогической общении

Третья сторона педагогического общения – интерактивная – предполагает организацию взаимодействия, совместной деятельности учителя и учеников и влияние, оказываемое в этом процессе.

Анализ педагогического взаимодействия включает рассмотрение позиций и ролей, занимаемых участниками педагогического процесса и стратегий взаимодействия, используемых ими с целью оказания влияния друг на друга.

При анализе педагогического взаимодействия следует исходить из принципа существования двух противоположных систем отношений или педагогических позиций в образовательном пространстве: *моносубъектная педагогика и личностно-ориентированная или гуманистическая*.

Моносубъектное взаимодействие предполагает выстраивание отношений между учителем, являющимся субъектом взаимодействия, и учеником – объектом педагогических воздействий. Следствием субъект-объектных отношений в школе становятся единая для всех учебная программа, фронтальное общение учителя с классом, стандартная оценка успеваемости и поведения, жесткая дисциплина и практически отсутствие индивидуального подхода к детям.

Когда ученик находится в положении объекта педагогических воздействий, взаимодействие учителя и ученика приобретает ряд характерных особенностей: на первый план выходят ролевые отношения, обеспечивается определенный уровень власти и используются такие стратегии воздействия как *императив* и *манипуляция*. Роль учителя – позиция человека, обладающего знаниями (в то время как учащиеся их не имеют и их нужно научить) и безупречным, «правильным» поведением (а ученики постоянно ошибаются и их действия нужно контролировать, пресекать и корректировать).

Личностно-ориентированное или ***гуманистическое педагогическое взаимодействие*** основано на том, что ученик становится субъектом; вместо субъект-объектных отношений в учебно-воспитательном процессе появляются субъект-субъектные отношения; вместо воздействия учителя на ученика – взаимодействие

взрослого и ребенка; вместо подхода «с ценностями общества – к ребенку» подход «с ребенком – к ценностям общества» (А.Б. Орлов). Вместо педагогической задачи формирования изначально заданных свойств ставится задача развития.

А.Б. Орловым рассматриваются четыре принципа организации такого подлинного педагогического взаимодействия (А.Б. Орлов, 1995).

Первый, ведущий принцип – ***принцип диалогизации*** взаимодействия.

Моносубъектному обучению свойственно монологизированное взаимодействие, при котором учитель доминирует на всех уровнях – уровне обмена информацией, ролевого и межличностного взаимодействия. Учитель выступает как единственный источник информации, он контролирует и оценивает поведение школьников, является для них личным эталоном. Такая позиция педагога требует от него принятия только тех свойств и проявлений личности ребенка, которые не противоречат идеалу и одобряются. Все остальное в личности ученика отвергается и отрицательно оценивается.

Диалогизация педагогического взаимодействия меняет исходные позиции, делает их равноправными в личностном плане. Учитель и ученик строят отношения сотрудничества, диалога, взаимопонимания.

Второй принцип – ***принцип проблематизации.*** Он отсутствует при моносубъектных отношениях, когда учитель передает информацию, а ученик ее усваивает; учитель формулирует познавательные задачи, а ученик их решает; учитель требует, а ученик исполняет эти требования.

Проблематизация педагогического взаимодействия приводит к изменению функций учителя и ученика. Учитель актуализирует, стимулирует личностный рост ребенка, его познавательную и исследовательскую активность, создает условия для совершения учеником нравственных поступков, для самостоятельной постановки им задач самоизменения.

Третий принцип – ***принцип персонификации.*** Моносубъектное обучение предполагает ролевое взаимодействие. Взрослый в стенах школы полностью сливается со своей ролью учителя, воспитателя, ребенок – с ролью ученика. Поведение учителей и учеников определяется ролевыми требованиями, предписаниями, ожиданиями.

Поэтому учительница не может плакать от обиды или веселиться с детьми после уроков, ученик не может открыто выражать свои сомнения по поводу компетентности учителя или не соглашаться с его решениями. Взаимодействуют, таким образом, не личности, а роли.

Персонификация педагогического взаимодействия требует отказа от ролевых «масок» и «фасадов», адекватного выражения чувств и переживаний, совершения действий и поступков, не соответствующих ролевым нормативам.

Четвертый принцип – принцип индивидуализации.

При моносубъектном обучении взаимодействие является фронтальным. Учитель не ориентирован на индивидуальность ученика, специфику его способностей и интересов. Творчество детей, их внешкольные увлечения и достижения не принимаются во внимание. Учебная деятельность оценивается, исходя из социальных норм и стандартов достижений.

Индивидуализация педагогического взаимодействия означает выявление способностей каждого ученика, построение содержания и методов обучения и воспитания, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям детей.

Позиция учителя определяет выбор стиля педагогического общения.



Первое экспериментальное исследование стилей педагогического общения было проведено в 1938 году немецким психологом **Куртом Левиным**. Им была введена распространённая в наши дни классификация основных стилей руководства (общения): авторитарный, демократический и либерально-попустительский.

Описание этих стилей, наполненное «педагогическим» содержанием, приведено А.К. Марковой (1993).

При ***авторитарном стиле*** ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнёр. Учитель единолично принимает решения, устанавливает жёсткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учёта ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои

действия перед учащимися. Авторитарный стиль общения (руководства) предполагает приказную или командную форму распоряжений, единоличные решения, пресечение чужой инициативы. Он не способствует (обычно исключает) созданию творческой атмосферы в классе. Используются *императивные воздействия* на учеников: поучение, приказы, распоряжения, замечания, требования, угрозы, наказания и поощрения, направленные на принуждение и послушание. Возможна и более тонкая стратегия воздействия – *манипулирование*, т.е. косвенное, скрытое влияние на учеников, навязывание им определенных целей, побуждение к соответствующим действиям. При этом ученик не понимает истинных намерений преподавателя, который преследует собственные интересы. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют её только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Для учителя характерны низкая удовлетворённость профессией и профессиональная неустойчивость. Учителя с таким стилем руководства главное внимание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют. Главной особенностью ***демократического стиля*** является то, что ученик рассматривается как равноправный партнёр в общении, коллега в совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворённости, высокой самооценки. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для таких учителей характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворённость своей профессией. Главной особенностью ***попустительского стиля*** общения (руководства) является самоустранение учителя из учебного процесса, снятие с себя ответственности за происходящее, передача инициативы ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся учитель осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе

неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты. Попустительский стиль оказывается наименее предпочтительным среди перечисленных.

В Приложении IX приведен опросник *«Стиль общения педагога» И.М. Соколова,* позволяющий выявить у педагога доминирующий стиль общения в учебных и воспитательных ситуациях.

6.4.5. Условия эффективного педагогического общения

Американский психолог К. Роджерс, основоположник гуманистической психологии, сформулировал условия, при которых общение учителя с учениками является эффективным, т.е. делающим процесс учения «значимым для ученика» (К.Роджерс, 1994).

1. *Принятие ребенка*. Ребенок принимается педагогом как личность, обладающая собственной ценностью, как противоречивый, небезупречный человек, имеющий разные черты и разные чувства. Учитель принимает в ребенке не только старание, целеустремленность и любознательность, но и временное безразличие к учебе и сумасбродные выходки. Он создаёт атмосферу, которая показывает: «Вы мне нравитесь», а не «Вы мне будете нравиться, если будете вести себя так-то и так-то». Стендаль назвал это отношение «безусловным положительным отношением» (приводится по К.Роджерсу, 1994, С.343), так как оно не требует в качестве условия какой-то ценности, необходимой для проявления этого отношения.

Принятие, кроме того, – доверие и забота. Необходимо «разрешить учащемуся соприкасаться с важными проблемами его жизни, чтобы он сталкивался с проблемами и спорными вопросами, которые хочет разрешить» (К.Роджерс, 1994, С.347).У ученика важно вызвать желание узнать или измениться, вырастающее из трудностей, с которыми он сталкивается в жизни.

***2. Конгруэнтность*.** Учитель в отношениях с учеником – конгруэнтная личность, способная быть именно тем человеком, каков он есть на самом деле. Учитель не скрывает свои чувства и переживания за ролью, фасадом – он живой человек, а не воплощение требований программы или транслятор знаний. Конгруэнтность предполагает осознание своего отношения к другим людям, принятие своих чувств, откровенность в отношениях с учениками. Он может восторгаться тем, что ему нравиться, и скучать в разговорах на темы, которые его не интересуют. Он может быть злым и холодным или, наоборот, чувствительным или симпатизирующим. Поскольку он принимает свои чувства как принадлежащие ему, у него нет необходимости приписывать их ученикам или настаивать, чтобы они чувствовали то же самое. Рядом с

таким учителем ученики чувствуют себя уютно и безопасно, потому что хорошо его понимают.

3. *Эмпатия*. Учитель эмпатически понимает внутренний мир ученика. *«Понять внутренний мир ученика, как будто он твой собственный, но не теряя этого «как будто» - это и есть эмпатия»* (К.Роджерс, 1994, С.344). Когда мир ученика ясен учителю, тогда он способен словами передать своё понимание его мира ученику, и то, что ему ясно, и то, что ученик ещё не в состоянии выразить словами, то, что едва им осознаётся.

По мнению К. Роджерса, педагогическое влияние в процессе обучения должно способствовать *значимому учению* учащихся. Под **значимым учением** подразумевается *«не только накопление фактов, а изменение поведения человека в настоящем и в будущем, его отношения и его личности»* (Роджерс, 1994, с.340). Значимое учение - это самонаправленное и самостоятельное учение.

Данные наблюдений современных зарубежных исследователей, сторонников теории К.Роджерса, свидетельствуют, что гуманистическое влияние педагога обеспечивает более высокий уровень личной приспособленности, творчества, самостоятельного приобретения знаний и ответственности учащихся, чем традиционное педагогическое руководство.

Благополучный педагог в использовании влияния на учеников проявляет творческую индивидуальность. Он использует различные диалоговые приёмы, направленные на поддержание благоприятной эмоциональной атмосферы обучения, особенно в ситуациях, когда ученики испытывают трудности и напряжение.

К. Роджерс считал, что у всех учеников есть желание расти, развиваться, *становиться.* В идеале родители и учителя должны создавать поддерживающую обстановку, облегчающую рост и развитие личности ребёнка. В такой атмосфере ребёнка принимают безусловно, дети ценятся за то, что они такие, какими являются, и эти условия способствуют их развитию. В этой модели учитель не направляет, а помогает, а ученики – активные и главные участники процесса обучения.

К. Роджерс утверждает, что цель гуманистических преподавателей – развивать

внутреннюю дисциплину у учеников. В самом широком смысле внутренняя дисциплина – это знание о себе и действиях, которые нужно предпринять, чтобы вырасти и развиться как личность. Это не значит, что К. Роджерс отстаивает полную вседозволенность. Он считает, что ученикам нужно помочь стать дисциплинированными и научиться самообладанию. Задача учителя - помогать, а не руководить, при этом у учеников вырабатывается мотивация самоконтроля, и им требуется минимальное руководство.

К. Роджерс не настаивает на каких-то конкретных методах влияния, которые учителя должны или не должны использовать в классе, однако в его изложении общего подхода, акцентирующего помогающее и недирективное влияние, содержатся педагогические рекомендации. В частности, недирективные учителя:

- *размышляют.* Они принимают во внимание наиболее существенные аспекты поведения и речи учеников и поощряют их думать о собственных мыслях (например, преподаватель говорит: «Мне кажется, ты хочешь сказать, что…»);
- *поддерживают учеников.* Относятся к ним с безусловным вниманием и уважением;
- *поощряют самостоятельную оценку учеников.* (Например, учитель может спросить: «Как ты думаешь, насколько хорошо ты сегодня выполнил задание?»);
- *развивают у учеников чувство ответственности.* (Например: «Как, по вашему мнению, вам нужно поступить?»);
- *поощряют самоактуализацию.* Предоставляют возможности обучения и роста. Поощряют развитие особых талантов.

Эффективное педагогическое общение имеет развивающее значение. Оно изменяет поведение человека, его отношения и его личность. По мнению К.Роджерса (К.Роджерс, 1994, с.340-341), в результате эффективно организованного общения возникают следующие знания и изменения:

- Человек начинает по-другому смотреть на себя.
- Он более полно принимает себя и свои чувства.
- Он больше доверяет себе, может лучше управлять собой.

- Он становится более похожим на того человека, каким бы он хотел быть.
- Он становится более гибким, менее застывшим в своём восприятии.
- Он ставит для себя более реальные цели.
- Его поведение становится хорошо обдуманным.
- Он готов отказаться от вредных привычек.
- Он начинает более принимать других.
- Он изменяет основные качества своей личности в лучшую сторону.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1) Л.Н. Толстому принадлежат слова: «Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель». Проанализируйте высказывание писателя в аспекте психологии мотивации учителя. Какие профессиональные мотивы характеризуют эффективного педагога и почему?
2) Проанализируйте приведенный в главе пример из воспоминаний драматурга В. Розова и ответьте на вопросы. Какими педагогическими мотивами руководствовалась учительница при оценке сочинения В. Розова? Какие психологические особенности детского мировосприятия увидела учительница в «откровении» учащихся по случаю пожара школы?
3) Сопоставьте шесть категорий (уровней компетентности) учителей, описанных А.К. Марковой. Учтите, что каждая последующая категория включает в себя достижения предыдущих. Что принципиально нового приобретается на каждой новой ступени профессионального развития?
4) Сравните комплексы педагогических способностей, представленные в работах В.А. Крутецкого, Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой. Каких способностей, на ваш взгляд, не хватает нашим современным учителям? Что является сильной стороной их профессиональной деятельности?
5) Какие индивидуальные свойства (задатки) обеспечивают предрасположенность человека к педагогической деятельности, его готовность и включаемость в неё?
6) Какие критерии лежат в основе дифференциации разных стилей педагогической деятельности? Как вы думаете, какие стили деятельности способствуют переходу от моносубъектной педагогики к гуманистическому педагогическому взаимодействию?. За счет каких личностных особенностей учителя это может быть достигнуто?
7) Какая из трёх сторон общения: коммуникативная, перцептивная, интерактивная вызывает наибольшие затруднения в педагогическом взаимодействии?

8) Какие педагогические установки выражены в приведенных высказываниях: «Учитель несет ответственность за все происходящее в школе»; «Учитель должен все знать»; «Педагогу необходимо все и всегда успевать»? Объясните, какое влияние оказывают деструктивные педагогические установки и стереотипы на развитие личности педагога и учащихся.
9) Чтобы родители учеников проявили доверие к учителю, как ему организовать встречу с ними, чтобы достичь своей цели?
10) Объясните мотивы поведения учеников и опишите наиболее эффективные способы педагогического взаимодействия в каждом случае:
    - Всегда соглашается с мнением одноклассников даже тогда, когда оно не совпадает с его собственным;
    - Высокомерен, пренебрежительно относится к одноклассникам;
    - Играет роль «классного шута»;
    - Легко теряется в изменяющихся условиях;
    - Замкнут, держится обособленно;
    - Первым откликается на все поручения педагога;
    - Плачет, переживает, когда получает плохую оценку.
11) Руководствуясь знаниями о психологических особенностях подросткового возраста и психологии воспитания, опишите несколько приемлемых вариантов тактичного поведения педагога в каждой из предложенных ситуаций.

    1) Учитель едет в автобусе и видит: подросток, раздраженный грубым тоном стоящей рядом пожилой женщины, требующей уступить ей место, не соглашается это сделать и показывает на свободные места, которые расположены дальше от двери.

    2) Мальчики в 6 классе наотрез отказываются готовить поздравление девочкам ко дню 8 Марта, объясняя свое поведение тем, что девочки не поздравили их с Днем Защитника Отечества.

    3) Учитель видит, что один из учеников демонстративно не работает на

его уроке.

12) Почему с увеличением стажа работы в современной школе у многих учителей появляются педагогические и личностные деформации?. Какими факторами можно объяснить это негативное явление?

ЛИТЕРАТУРА

1) Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн. / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 2: Психологический практикум для учителя: развитие, обучение, воспитание.
2) Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
3) Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии. Автореф. дисс… докт. психол. наук. – М., 2002.
4) Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М., 1990.
5) Иванов Ю., Гусинский Э. Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997.
6) Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
7) Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф.дис. канд. психол. наук – Л., 1980.
8) Кондратьева С.В. Учитель – ученик. – М., 1984.
9) Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
10) Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя. – Л., 1985.
11) Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
12) Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
13) Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
14) Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения // Сов. Педагогика. 1976. № 4.
15) Леонтьев А.А. Педагогическое общение. Новое в жизни, науке, технике // Педагогика и психология. 1979. № 1.
16) Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. - СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003.
17) Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции,

практики. – М., 1995.

18) Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
19) Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000.
20) Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека.- М., 1994.
21) Тарабакина Л.В. Эмоциональный мир подростка: Монография. – М.: Прометей, 2006
22) Теплов Б.М. Избранные труды: В 2.т. Т.1. – М., 1985.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение I. Принципы формирования научных понятий (А.В. Усова,1984)

Структурно-логический анализ содержания учебных дисциплин позволяет выделить в них основные структурные элементы:

1) Факты.
2) Понятия.
3) Законы.
4) Теории.

Выделив основные структурные элементы научных знаний, общих для всех дисциплин, можно определить общие требования к усвоению каждого из них. Планы обобщенного характера служат ориентировочной основой в процессе приобретения учащимися новых знаний и одновременно выполняют роль обобщенных планов при построении ответа.

1. Что надо знать о явлении.

1) внешние признаки;
2) условия протекания;
3) механизм протекания (на основе современных теорий);
4) определение;
5) связь данного явления с другими;
6) количественная характеристика;
7) использование на практике;
8) способы предупреждения вредного действия.

2. Что надо знать о законе.

1) связь между какими явлениями или величинами выражает закон;
2) формулировка закона;
3) математическое выражение;
4) опыты, подтверждающие справедливость закона;
5) учет и использование на практике;
6) принципы применения закона.

3. Что надо знать о теории.

1) опытные факты, послужившие основанием для разработки теории;
2) основные понятия теории;
3) принципы теории;
4) математический аппарат;
5) круг явлений, объясняемых данной теорией;
6) явления и свойства тел, предсказываемые данной теорией.

Задание. Подготовить сообщения о произвольно выбранных законах, явлениях, теориях по планам обобщенного характера. Проанализировать эффективность использования таких планов при обучении по различным предметам.

Приложение II. Основы психологического анализа урока

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.

Эффективность обучения и воспитания на уроке зависит от внешних и внутренних условий. К *внешним* условиям относятся – педагогическое мастерство учителя, рациональное построение учебной программы, учебников, методов обучения, оснащенности техническими средствами обучения и т.д. *Внутренние* условия определяются личностью самих учащихся: уровнем их умственного развития, отношением к учебе, особенностями самоорганизации учебной деятельности.

Учитывая эти обстоятельства, психологический анализ урока следует вести по двум направлениям:

- организация урока учителем;

- организация самих учащихся.

I. Психологическая цель урока.

Место и значение данного урока в перспективном плане развития учащихся.

В какой мере отдельные средства психолого-педагогического воздействия, методические приемы, используемые на уроке и весь стиль урока в целом отвечают поставленной психологической цели.

II. Анализ мотивационно - потребностной сферы учащихся на уроке.

Учитель воздействует на познавательные мотивы (обращается к интересам учащихся, поощряет проявление любознательности, «открытия» новых связей и отношений изучаемого объекта и т.п.).

Учитель обращает внимание на социальные мотивы учения – значимость для общества.

Учитель обращается к мотивам личностного роста (предлагает и обсуждает различные способы самоанализа и самоконтроля, показывает возможности учащегося в

данной учебной деятельности и т.п.)

III. Организация учебной деятельности учащихся.

Создание учителем проблемной ситуации.

Соотношение усвоения знаний в готовом виде и самостоятельного поиска.

Построение учебной модели – фиксация в полученных знаний в предметной, графической или буквенной форме.

Соотношение контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся.

IV. Организация и управление учителем познавательными процессами учащихся на уроке.

Соотношение непроизвольного (использование яркости, образности, эмоциональности, увлекательности), произвольного (создание установки на внимание, рабочей атмосферы) и послепроизвольного внимания

(использование элементов соревновательности, творческие задания).

Способы запоминания материала: структурирование материала, группировка; выделение опорных пунктов; схематизация; аналогия.

Развитие мышления (отработка мыслительных операций, поощрение поиска новых способов решений, организация коллективной мыслительной деятельности, развитие воссоздающего и творческого воображения и т.п.).

V. Развитие личности учащегося на уроке (актуализация жизненного опыта, приемы поощрения активности, учет возрастных особенностей учащихся и т.п.).

VI. Регуляция эмоционально-волевой сферы.

Побуждение к оценке своих действий.

Отношение к ошибкам.

Эмоциональное поведение самого учителя.

Эмоциональная насыщенность учебного материала.

VII. Взаимоотношение учителя с учащимися.

Психологический климат урока (деловой контакт, искренность общения, атмосфера

сотрудничества и т.д.)

Педагогический такт как выбор и осуществление такой меры педагогического воздействия, которая основана на отношении к личности ребенка как к главной ценности, как тонкая грань между отдельными воздействиями (искренность без фальши; доверие без попустительства; серьезность без натянутости; юмор без насмешки; рекомендации без навязчивости и т.д.).

Речевая культура учителя (научность, логичность, аргументированность, корректность, эмоциональность, образность, темп речи).

Особенности самоорганизации учителя (подготовленность к уроку, педагогическая находчивость, оптимистический подход ко всему происходящему на уроке, энергичность и др.).

VIII. Степень организованности учащихся (анализ уровня познавательной активности, отношения к учебному процессу, особенности самоорганизации на уроке).

Приложение III. Выявление дезадаптации ребенка в школе с помощью карты наблюдения Д. Стотта

В основе методики Стотта лежит фиксация форм дезадаптивного поведения по результатам длительного наблюдения за ребенком. В карте наблюдения соблюдены следующие требования: выделенин однозначных, относительно элементарных фрагментов поведения ребенка (198); группировка этих фрагментов в отдельные синдромы (16), т.е. их классификация; определение взаимоотношений между этими фрагментами. В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют формам поведения (фрагментам), наиболее характерным для данного ребенка.

Важно обратить внимание, что в бланке номера симптомов не всегда идут по порядку. При подсчете симптом, находящийся слева от вертикальной черты, оценивается одним баллом, справа – двумя, т.к. относится к более серьезным нарушениям в отношении данного синдрома.

Подсчитывается сумма баллов по каждому синдрому и общий «коэффициент дезадаптивности».

В карту наблюдения включены следующие из симптомокомплексов: I- (НД) недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; II-(Д) –депрессия; III- (У) - уход в себя; IV - (ТВ) – тревожность по отношению к взрослым; V -(ВВ) – враждебность по отношению к взрослым; VI - (ТД) –тревожность по отношению к детям; VII - (А) – недостаток социальной нормативности; VIII - (Н) – неугомонность; IX - (ВД) –враждебность к детям; X - (ЭМ) –эмоциональное напряжение; XI - (НС) –невротические симптомы; XII - (С) – неблагоприятные условия среды; XIII - (СР) – сексуальное развитие; XIV -(УО) – умственная отсталость; XV - (Б) –болезни и органические нарушения; XVI -(Ф) – физические дефекты.

Подробное описание данной методики дается в «Рабочей книге школьного психолога»; под ред. И.В. Дубровиной. –М.: Просвещение,1991.

Анализ структуры карты наблюдения и результаты других методик позволяют понять особенности дезадаптивного поведения ребенка, его причины и наметить пути

оптимизации состояния учащегося.

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ СТОТТА

I

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.
2. Плачет, когда ему делают замечание.
3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.
4. Ребенок “подчиненный” (соглашается на “невыйгрышные” роли, например, во время игры бегает за мячом, в то время как другие на это смотрят).
5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.
6. Лжет из боязни.
7. Любит. Если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.
8. Никогда не приносит учителю цветов и других подарков, хотя его товарищи часто это делают.
9. Никогда не приносит и не показывает учителю найденных им вещей или каких-нибудь моделей, хотя его товарищи часто это делают.
10. Имеет только одного хорошего друга и , как правило , игнорирует других ребят.
11. Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.
12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.
13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то (например, о помощи)
14. Легко становится “нервным”, плачет, краснеет, если зададут вопрос.
15. Легко устраняется от активного участия в игре.
16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

II

1. Во время ответа на уроке иногда старательный, иногда ни о чем не заботится.
2. В зависимости от самочувствия либо просит помощи в выполнении школьных

заданий, либо нет.

3. Ведет себя очень по-разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.
4. В играх иногда активен, иногда апатичен.
5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.
6. Выполняя ручную работу иногда очень старателен, иногда нет.
7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.
8. Рассерженный, “впадает в бешенство.”
9. Может работать в одиночестве, но быстро устаёт.
10. Для ручной работы не хватает физических сил.
11. Вял, безынициативен (в классе).
12. Апатичен, пассивен, невнимателен.
13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.
14. Движения замедленны.
15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).
16. Взгляд «тупой» и равнодушный.
17. Всегда ленив и апатичен в играх.
18. Часто мечтает наяву.
19. Говорит не выразительно, бормочет.
20. Вызывает жалость (угнетённый, несчастный), редко смеётся.

III

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров (“замкнут в себе”).
5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятей (живёт в другом мире).

6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чём-то подозревается.
10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизится).
11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.
12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.
13. Ведёт себя подобно «настороженному животному».

IV

1. Очень охотно выполняет свои обязанности. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителями.
2. Слишком разговорчив (докучает своей болтовнёй).
3. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учителям.
4. Очень часто приносит и показывает учителю найденные им предметы, рисунки, модели и т.п.
5. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.
6. Преувеличено много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.
7. «Подлизывается», старается понравится учителю.
8. Всегда находит предлог занять учителя своей особой.
9. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя.
10. Добивается симпатии учителя. Приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.
11. Пытается «монополизировать» учителя(занимать его исключительно собственной особой).
12. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.
13. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.

14. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.
15. Полностью «устраняется», если его усилия не увенчиваются успехом.

V

1. Переменчив в настроениях.
2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в “хорошем” настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.
4. Часто бывает в плохом настроении.
5. При соответствующим настроении предлагает свою помощь или услуги.
6. Когда о чём-то просит учителя, то бывает иногда сердечным, иногда - равнодушным.
7. Иногда стремится, а иногда избегается здороваться с учителями.
8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.
9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.
10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.
11. Портит общественную и личную собственность.
12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.
13. Неприятен, особенно когда защищается от предъявляемых ему обвинений.
14. «Бормочет под нос», если чем-то недоволен.
15. Негативно относится к замечаниям.
16. Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений.
17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей или ценных предметов.
18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.
19. «Дикий» взгляд. Смотрит «исподлобья».
20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.
21. Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу).
22. Охотнее всего дружит с так называемыми «подозрительными типами»

23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы
24. Ведет себя непристойно.

VI

1. «Играет героя», особенно когда ему делают замечание.
2. Не может удержаться, чтобы не играть перед окружающими.
3. Склонен «прикидываться дурачком».
4. Слишком смел (рискует без надобности).
5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим, им легко управлять.
6. Любит быть в центре внимания.
7. Играет исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.
8. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.
9. Хвастается перед другими детьми.
10. Паясничает (строит из себя шута).
11. Шумно ведет себя, когда учителя нет в классе.
12. Одевается вызывающе.
13. Со страстью портит общественное имущество.
14. Дурацкие выходки в группе сверстников.
15. Подражает хулиганским проделкам других.

VII

1. Не заинтересован в учебе.
2. Работает в школе только тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют работать.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.
4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.
5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.
7. Не заинтересован в одобрении или неодобрении взрослых.

8. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми.
9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашние задания.
11. Берет чужие книги без разрешения.
12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.
13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.
14. «Нечестный игрок».
15. Не может смотреть прямо в глаза другому.
16. Скрытен и недоверчив.

VIII

1. Очень неряшлив.
2. Отказывается от контактов с другими детьми таким образом, что это для них очень неприятно.
3. Легко примеряется с неудачами в ручном труде.
4. В играх совершенно не владеет собой.
5. Непунктуальный, нестарательный. Часто забывает или теряет карандаш, книги, другие предметы.
6. Неровный, безответственный в ручном труде.
7. Нестарателен в школьных занятиях.
8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.
9. В классе не может быть внимателен или длительно на чем-то сосредоточиться.
10. Не знает, что с собой поделать. Ни в чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок.
11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

IX

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать.
2. Временами очень недоброжелателен к детям, которые не принадлежат к

кругу его общения.

3. Надоедает другим детям, пристает к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.
5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.
6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.
7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.
8. Пристает к более слабым детям.
9. Другие дети его не любят или даже не терпят.
10. Дерется не соответствующим образом (кусается, царапается).

X

1. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста.
2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.
3. Слишком инфантилен в речи.
4. Слишком не зрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.
5. Играет исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.
6. Слишком тревожен, чтобы решится на что-либо.
7. Другие дети пристают к нему (он является «козлом отпущения»).
8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает уроки, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.
9. Часто опаздывает.
10. Уходит с отдельных уроков.
11. Неорганизован, разболтан, несобран.
12. Ведёт себя в группе (в классе) как посторонний, отверженный.

XI

1. Заикается, запинается. «Трудно вытянуть из него слово».
2. Говорит беспорядочно.
3. Часто моргает.
4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные тики.

5. Грызёт ногти.
6. Холит подпрыгивая.
7. Сосёт палец (старше 10 лет).

XII

1. Часто отсутствует в школе.
2. Не бывает в школе по нескольку дней.
3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребёнка в школе.
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
5. Неряшлив, грязнуля.
6. Выглядит так, как очень плохо питается.
7. Значительно некрасивее других детей.

XIII

1. Очень ранние развитее, чувствительность к противоположному полу.
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращённые наклонности.

XIV

1. Сильно отстаёт в учёбе.
2. Глуп для своего возраста.
3. Совершенно не умеет читать.
4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
5. Совершенно не понимает математики.
6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.
7. Попросту глуп.

XV

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Склонность к ушным заболеваниям.

6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонен чрезмерно бледнеть и краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движения.
14. Неестественные позы.

XVI

1. Плохое зрение.
2. Слабый слух.
3. Слишком маленький рост.
4. Чрезмерная полнота.
5. Другие ненормальнык особенности телосложения.

При заполнении карты наблюдения целесообразно не включать в текст методики характеристику симптомов, дать только их аббревиатурное обозначение (НД, Д, ВД и т.д.).

Приложение IV. Школьный тест умственного развития (ШТУР) (К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова, 1990)

Описание и текст методики приводятся по методическому пособию Психологическая коррекция умственного развития учащихся / Под ред. К.М. Гуревича, И.В. Дубровиной. – М., 1990.

Тест предназначен для изучения умственного развития учащихся 7-9 классов. Состоит из 6 субтестов, каждый из которых включает от 15 до 25 заданий.

Два первых субтеста направлены на выявление общей осведомленности школьников и позволяют судить о том, насколько адекватно используют учащиеся в своей активной и пассивной речи некоторые научно-культурные и общественно-политические термины и понятия. Третий субтест направлен на выявление умения устанавливать аналогии, четвертый – логические классификации, пятый – логические обобщения, шестой нахождение правила построения числового ряда.

Тест является групповым. На выполнение каждого задания отводится определенное время.

Время проведения субтестов

№ п/п	Название субтеста	Число заданий	Время выполнения, мин
1.	Осведомленность 1	20	8
2.	Осведомленность 2	20	4
3.	Аналогии	25	10
4.	Классификации	20	7
5.	Обобщения	19	8
6.	Числовые ряды	15	7

Набор заданий №1 А – *Осведомленность 1*

В каждом предложении не хватает одного слова. Вам необходимо из пяти предложенных слов выбрать то, которое правильно дополняет данное предложение

1. Начальные буквы имени и отчества называются...?

а/вензель, б/инициалы, в/автограф, г/индекс, д/анаграмма.

2. Гуманный - это...?

а/общественный, б/человечный, в/профессиональный, г/агрессивный, д/пренебрежительный.

3. Система взглядов на природу и общества есть...?

а/мечта, б/оценка, в/мировоззрение, г/кругозор, д/иллюзия.

4. Одинаковыми по смыслу являются слова "демократия" и…?

а/анархия, б/абсолютизм, в/народовластие, г/династия, д/класс.

5. Наука о выведении лучших пород животных и сортов растений называется...?

а/бионика, б/химия, в/селекция, г/ботаника, д/физиология.

6. Краткая запись, сжатое изложение содержания книги, лекции, доклада - это...?

а/абзац, б/цитата, в/рубрика, г/отрывок, д/конспект.

7. Начитанность, глубокие и широкие познания - это...?

а/интеллигентность, б/опытность, в/эрудиция, г/талант, д/самомнение.

8. Отсутствие интереса и живого активного участия к окружающему - это...?

а/рациональность, б/пассивность, в/чуткость, г/противоречивость, д/чёрствость.

9. Свод законов, относящихся к какой-либо области человеческой жизни и деятельности, называется...?

а/резолюцией, б/постановлением, в/традицией, г/кодексом, д/проектом.

10. Противоположностью понятия «лицемерный» будет...?

а/искренний, б/противоречивый, в/фальшивый, г/вежливый, д/решительный.

11. Если спор заканчивается взаимными уступками, тогда говорят о…?

а/компромиссе, б/общении, в/объединении, г/переговорах, д/противоречии.

12. Этика - это учение о...?

а/психике, б/морали, в/природе, г/обществе, д/исскустве.

13. Противоположностью понятия «идентичный» будет...?

а/тождественный, б/единственный, в/внушительный, г/различный, д/изолированный

14. Освобождение от зависимости, предрассудков, уравнивание в правах - это...?

а/закон, б/эмиграция, в/воззрение, г/действие, д/эмансипация.

15. Оппозиция-это...?

а/противодействие, б/согласие, в/мнение, г/политика, д/решение

16. Цивилизация - это...?

а/формация, б/древность, в/производство, г/культура, д/общение

17. Одинаковыми по смыслу являются слова «приоритет» и …?

а/изобретение, б/идея, в/выбор, /Г/первенство, д/руководство.

18. Коалиция - это...?

а/конкуренция, б/политика, в/вражда, г/разрыв, д/объединение.

19. Одинаковыми по смыслу являются слова «альтруизм» и ...?

а/человеколюбие, б/взаимоотношение, в/вежливость, г/эгоизм, д/нравственность.

20. Человек, который скептически относится к прогрессу, является...?

а/демократом, б/радикалом, в/консерватором, г/либералом, д/анархистом.

Набор заданий №2 А – Осведомленность 2

К слову, которое стоит в левой части бланка, надо подобрать такое из четырёх предложенных, которое совпадало бы с ним по смыслу, т.е. слово-синоним. Пример: прогноз - а/история, б/погода, в/предсказание, г/причина.

1. Прогрессивный - а/интеллектуальный, б/передовой, в/ловкий, г/отсталый.
2. Аннулирование - а/подписание, б/отмена, в/сообщение, г/отсрочка.
3. Идеал - а/фантазия, б/будущее, в/мудрость, г/совершенство.
4. Аргумент - а/довод, б/согласие, в/спор, г/фраза.
5. Миф - а/древность, б/творчество, в/предание, г/наука.
6. Аморальный - а/устойчивый, б/трудный, в/неприятный, г/безнравственный.
7. Анализ - а/факты, б/разбор, в/критика, г/умение.
8. Сферический - а/продолговатый, б/шаровидный, в/пустой, г/объёмный.
9. Эталон - а/копия, б/форма, в/основа, г/образец.
10. Социальный - а/принятый, б/свободный, в/запланированный, г/общественный.
11. Гравитация - а/притяжение, б/отталкивание, в/невесомость, г/подъём.
12. Сентиментальный - а/поэтический, б/чувствительный, в/радостный, г/странный.
13. Экспорт - а/продажа, б/товары, в/вывоз, г/торговля.
14. Эффективный - а/необходимый, б/действенный, в/решительный, г/особый.
15. Мораль - а/этика, б/развитие, в/способность, г/право.
16. Модифицировать - а/работать, б/наблюдать, в/изучать, г/видоизменять.
17. Радикальный - а/коренной, б/ответный, в/последний, г/отсталый.
18. Негативный - а/неудачный, б/ложный, в/отрицательный, г/неосторожный.
19. Субъективный - а/практический, б/общественный, в/личный, г/скрытый.
20. Аграрный - а/местный, б/хозяйственный, в/земельный, г/крестьянский.

Набор заданий №3 А – *Аналогии*

Вам предлагается три слова. Между первым и вторым словом существует определённая связь. Между третьим и одним из пяти слов, предлагаемых на выбор, существует аналогичная, та же самая связь. Это слово надо найти.

Пример: песня: композитор = самолёт:?
а/аэропорт, б/полёт, в/конструктор, г/горючее, д/истребитель.

1. Глагол: спрягать = существительное:?

а/изменять, б/образовывать, в/употреблять, г/склонять д/писать.

2. Холодно: горячо = движение:?

а/инерция, б/покой, в/молекула, г/взаимодействие, д/кавитация.

3. Колумб: путешественник = землетрясение:?

а/первооткрыватель, б/образование гор. в/извержение, г/жертвы, д/природные явления.

4. Слагаемое: сумма = множители:?

а/разность, б/делитель, в/произведение, г/умножение, д/число.

5. Рабовладельцы: буржуазия = рабы:?

а/рабовладельческий строй, б/буржуазия, в/рабовладельцы, г/наёмные рабочие, д/пленные.

6. Папоротник: спора = сосна:?

а/шишка, б/иголка, в/растение, г/семя, д/ель.

7. Стихотворение: поэзия — рассказ:?

а/книга, б/писатель, в/ повесть, г/предложение, д/проза.

8. Горы: высота = климат:?

а/рельеф, б/температура, в/природа, г/географическая широта, д/растительность.

9. Растение: стебель = клетка:?

а/ядро, б/хромосома, в/белок. г/фермент, д/деление.

10. Богатство: бедность = крепостная зависимость:?

а/крепостные крестьяне, б/личная свобода, в/неравенство, г/частная собственность, д/феодальный строй.

11. Старт: финиш = пролог:?

а/заголовок, б/введение, в/кульминация, г/действие, д/эпилог.

12. Молния: свет = явление тяготения:?

а/камень, б/движение, в/сила тяжести, г/вес. д/Земля.

13. Первобытнообщинный строй: рабовладельческий строй = рабовладельческий строй:?

а/социализм, б/капитализм, в/рабовладельцы, г/государство, д/феодализм.

14. Роман: глава = стихотворение:?

а/поэма, б/рифма, в/строфа, г/ритм, д/жанр.

15. Тепло: жизнедеятельность = кислород:?

а/газ, б/вода, в/растение, г/развитие, д/дыхание,

16. Фигура: треугольник = состояние вещества:?

а/жидкость, б/движение, в/температура, г/вода, д/молекула.

17. Роза: цветок = капиталист:?

а/эксплуатация, б/рабочие, в/капитализм, г/класс, д/фабрика.

18. Понижение атмосферного давления: осадки = антициклон:?

а/ясная погода, б/циклон, в/климат, г/влажность, д/метеослужба.

19. Прямоугольник: плоскость = куб:?

а/пространство, б/ребро, в/высота, г/треугольник, д/сторона.

20. Война: смерть = частная собственность:?

а/феодалы, б/капитализм, в/неравенство, г/рабы, д/крепостные крестьяне.

21. Числительное: количество = глагол:?

а/идти, б/действие, в/причастие, г/часть речи, д/спрягать.

22. Север: юг = осадки:?

а/пустыня, б/полюс, в/дождь, г/засуха, д/климат.

23. Диаметр: радиус = окружность:?

а/дуга, б/сегмент, в/отрезок, г/линия, д/круг.

24. Эпителий: ткань = аорта:?

а/сердце, б/внутренние органы, в/артерия, г/вена, д/кровь.

25. Молоток: забивать = генератор:?

а/соединять, б/производить, в/включать, г/изменять, д/нагревать

Набор заданий №4 А – *Классификации*

Вам даны пять слов. Четыре из них объединены общим признаком. Пятое слово к ним не подходит. Его надо найти и подчеркнуть. Лишним может быть только одно слово.

Пример: а/тарелка, б/чашка, в/стол, г/кастрюля, д/чайник.

1. а/приставка, б/предлог, в/суффикс, г/окончание, д/корень.
2. а/прямая, б/ромб, в/прямоугольник, г/квадрат, д/треугольник.
3. а/барометр, б/флюгер, в/термометр, г/компас, д/азимут.
4. а/рабовладелец, б/раб, в/крестьянин, г/рабочий, д/ремесленник.
5. а/пословица, б/стихотворение, в/поэма, г/рассказ, д/повесть.
6. а/цитоплазма, б/питание, в/рост, г/раздражимость, д/размножение.
7. а/дождь, б/снег, в/осадки, г/иней, д/град.
8. а/треугольник, б/отрезок, в/длина, г/квадрат, д/круг.
9. а/пейзаж, б/мозаика, в/икона, г/фреска, д/кисть.
10. а/очерк, б/роман, в/рассказ, г/сюжет, д/повесть.
11. а/параллель, б/карта, в/меридиан, г/экватор, д/полюс.
12. а/литература, б/наука, в/живопись, г/зодчество, д/художественное ремесло.
13. а/длина, б/метр, в/масса, г/объём, д/скорость.
14. а/углекислый газ, б/свет, в/вода, г/крахмал, д/хлорофилл.
15. а/пролог, б/кульминация, в/информация, г/развязка, д/эпилог.
16. а/скорость, б/колебание, в/сила, г/вес, д/плотность.
17. а/Куба, б/Япония, в/Вьетнам, г/Великобритания, д/Исландия.
18. а/товар, б/город, в/ярмарка, г/натуральное хозяйство, д/деньги.
19. а/описание, б/сравнение, в/характеристика, г/сказка, д/иносказание.
20. а/аорта, б/вена, в/сердце, г/артерия, д/капилляр

Набор заданий №5 А – *Обобщения*

Вам предлагаются два слова. Нужно определить, что между ними общего. Старайтесь в каждом случае наитии наиболее существенные общие признаки. Напишите свой ответ рядом с предложенной парой слов.

Пример: ель – сосна, правильным ответом будет «хвойные деревья».

1. Азия - Африка.
2. Ботаника - зоология.
3. Феодализм - капитализм.
4. Сказка - былина.
5. Газ - жидкость.
6. Сердце - артерия.
7. Копенгаген - Манагуа.
8. Атом - молекула.
9. Жиры - белки.
10. Наука - искусство.
11. Стойкость - мужество.
12. Ампер - вольт.
13. Канал - плотина.
14. Мозаика - икона.
15. Облачность -- осадки.
16. Сумма - произведение.
17. Иносказание - описание.
18. Классицизм - реализм.
19. Цунами - ураган.

Набор заданий №6 А – *Числовые ряды*

Предлагаемые ниже ряды чисел, расположены по определенному правилу. Задача состоит в том, чтобы определить число, которое было бы продолжением соответствующего ряда, и написать его.

1.	6	9	12	15	18	21	…
2.	9	1	7	1	5	1	…
3.	2	3	5	6	8	9	…
4.	10	12	9	11	8	10	…
5.	1	3	6	8	16	18	…
6.	3	4	6	9	13	18	…
7.	15	13	16	12	17	11	…
8.	1	2	4	8	16	32	…
9.	1	2	5	10	17	26	…
10.	1	4	9	16	25	36	…
11.	1	2	6	15	31	56	…
12.	31	24	18	13	9	6	…
13.	174	171	57	54	18	15	…
14.	54	19	18	14	6	9	…
15.	301	294	49	44	11	8	…

Набор заданий №1 Б – *Осведомленность 1*

В каждом предложении не хватает одного слова. Вам необходимо из пяти предложенных слов выбрать то, которое правильно дополняет данное предложение

1. Эволюция - это ... ?

а) порядок; б) время; в) постоянство; г) случайность; д) развитие.

2. Бодрое и радостное восприятие мира - это ... ?

а) грусть; б) стойкость; в) оптимизм; г) сентиментальность; д) равнодушие.

3. Одинаковыми по смыслу являются слова «антипатия» и ... ?

а) окружение; б) симпатия; в) отношение; г) расположение; д) неприязнь.

4. Государство, не находящееся в зависимости от других государств, является ... ?

а) суверенным; б) малоразвитым; в) миролюбивым; г) процветающим; д) единым.

5. Систематизированный перечень каких-либо предметов (книг, картин и пр.) - это ... ?

а) аннотация; б) словарь; в) пособие; г) каталог; д) абонемент.

6. Предельно краткий и чёткий ответ называется ... ?

а) красноречивым; б) лаконичным; в) детальным; г) многословным; д) спонтанным.

7. Миграция - это ... ?

а) развитие; б) условие; в) изменение; г) переселение; д) жизнь.

8. Человек, который обладает чувством меры, умением вести себя подобающим образом, называется ... ?

а) общительным; б) объективным; в) тактичным; г) компетентным; д) скромным.

9. Интересная или законченная мысль, выраженная кратко и метко называется ... ?

а) афоризм; б) отрывок; в) рассказ; г) эпос; д) диалог.

10. Универсальный - это ... ?

а) целенаправленный; б) единый; в) распространённый; г) полезный; д) разносторонний.

11. Противоположностью понятия «уникальный» будет ... ?

а) прозрачный; б) распространённый; в) хрупкий; г) редкий; д) точный.

12. Отрезок времени, равный 10 дням, называется ... ?

а) декада; б) каникулы; в) неделя; г) семестр; д) квартал.

13. Одинаковыми по смыслу являются слова «самоуправление» и ... ?

а) автономия; б) закон; в) право; г) прогресс; д) зависимость.

14. Противоположностью понятия «стабильный» будет ... ?

а) постоянный; б) знающий; в) непрерывный; г) изменчивый; д) редкий.

15. Совокупность наук, изучающих язык и литературу, - это ... ?

а) логика; б) социология; в) филология; г) эстетика; д) философия.

16. Высказывание, которое еще не полностью проверено, обозначается как ... ?

а) парадоксальное; б) правдивое; в) двусмысленное; г) гипотетическое; д) ошибочное.

17. Одинаковыми по смыслу являются слова «гегемония» и ... ?

а) равноправие; б) господство; в) революция; г) союз; д) отставание.

18. Тотальный - это ... ?

а) частичный; б) редкий; в) всеохватывающий; г) победоносный; д) быстрый.

19. Равноценный заменитель чего-либо - это ... ?

а) сырье; б) эквивалент; в) ценность; г) суррогат; д) подделка.

20. Конфронтация - это ... ?

а) солидарность; б) переговоры; в) сотрудничество; г) агрессия; д) противоборство.

Набор заданий №2 Б – Осведомленность 2

К слову, которое стоит в левой части бланка, надо подобрать такое из четырёх предложенных, которое совпадало бы с ним по смыслу, т.е. слово-синоним. Пример: прогноз - а/история, б/погода, в/предсказание, г/причина.

1. Аналогия - а) случай; б) явление; в) свойство; г) сходство.
2. Интернациональный - а) многочисленный; б) международный; в) нерушимый; г) известный.
3. Адаптироваться - а) приспособиться; б) научиться; в) двигаться; г) присмотреться.
4. Иронический - а) мягкий; б) насмешливый; в) веселый; г) настоящий.
5. Симптом - а) характер; б) система; в) желание; г) признак.
6. Импорт - а) собственность; б) товары; в) ввоз; г) фирма.
7. Компенсировать - а) терять; б) истратить; в) увеличить; г) возместить,
8. Надменность - а) чуткость; б) скрытность; в) высокомерие; г) торжественность.
9. Антагонистический - а) враждебный; б) убежденный; в) чужой; г) классовый.
10. Интеллектуальный - а) опытный; б) умственный; в) деловой; г) хороший.
11. Абсолютный - а) властный; б) спорный; в) раздельный; г) неограниченный.
12. Порицание - а) равнодушие; б) осуждение; в) внушение; г) преступление.
13. Дискуссия - а) мнение; б) спор; в) убеждение; г) беседа.
14. Утопический - а) невыполнимый; б) идеальный; в) жизненный; г) неопытный.
15. Консерватизм - а) косность; б) самостоятельность; в) героизм; г) повседневность.
16. Интерпретация - а) толкование; б) чтение; в) беседа; г) сообщение.
17. Нюанс - а) образ; б) чувство; в) оттенок; г) слух.
18. Сентиментальный - а) поэтический; б) радостный; в) чувствительный; г) странный.
19. Абстрактный - а) практический; б) опытный; в) несущественный; г) отвлеченный.
20. Объективный - а) беспристрастный; б) полезный; в) сознательный, г) верный

Набор заданий №3 Б – *Аналогии*

Вам предлагается три слова. Между первым и вторым словом существует определённая связь. Между третьим и одним из пяти слов, предлагаемых на выбор, существует аналогичная, та же самая связь. Это слово надо найти.

Пример: песня: композитор = самолёт:?

а/аэропорт, б/полёт, в/конструктор, г/горючее, д/истребитель.

1. Светло: темно = притяжение: ?

а) металл; б) молекула; в) отталкивание; г) взаимодействие; д) движение.

2. Крепостные крестьяне: рабы = феодалы:?

а) король; б) рабовладельцы; в) церковь; г) сеньоры; д) дворяне.

3. Глагол: спрягать = существительное: ?

а) понятие; б) склонять; в) название; г) обозначать; д) образовать.

4. Гольфстрим: течение = цунами: ?

а) Япония; б) катастрофа; в) шторм; г) Куросаво; д) волна.

5. Глаз: зрение = нос: ?

а) осязание; б) обоняние; в) лицо; г) рот; д) запах.

6. Запад: восток = обмеление: ?

а) фарватер; б) засуха; в) юг; г) паводок; д) пороги.

7. Существительное: предмет = глагол:?

а) бежать; б) деепричастие; в) спряжение; г) действие; д) признак.

8. Квадрат: площадь = куб:?

а) сторона; б) перпендикуляр; в) ребро; г) периметр; д) объем.

9. Жара: жажда = классы: ?

а) крестьяне; б) капитализм; в) рабовладельцы; г) государство; д) неравенство.

10. Лучи: угол = отрезки: ?

а) диагональ; б) точка; в) прямоугольник; г) хорда; д) линия.

11. Стихотворение: поэзия = былина: ?

а) сказка; б) богатырь; в) лирика; г) эпос; д) драма.

12. Нагревание: расширение = сила упругости: ?

а) пружина; б) взаимодействие; в) деформация; г) тело; д) вес.

13. Береза: дерево = рабовладельцы: ?

а) рабы; б) рабовладельческий строй; в) класс; г) эксплуатация; д) буржуазия.

14. Начало: конец = гармония: ?

а) беспорядок; б) мораль; в) антоним; г) гротеск; д) понятие.

15. Число: дробь = состояние вещества: ?

а) объем; б) молекула; в) железо; г) газ; д) температура.

16. Птицы: воробьиные = млекопитающие: ?

а) кенгуру; б) лошадь; в) теленок; г) насекомые; д) грызуны.

17. Круг: окружность ~ шар:?

а) сфера; б) пространство; в) дуга; г) радиус; л) сегмент.

18. Слово: буква = предложение: ?

а) союз; б) фраза; в) слово; г) запятая; д) тетрадь.

19. Феодализм: капитализм = капитализм: ?

а) социализм; б) феодализм; в) капиталисты; г) общественный строй; д) классы.

20. Повышение атмосферного давления: ясная погода = циклон:?

а) осадки; б) солнце; в) антициклон; г) погода; д) метеослужба.

21. Дыхание: углекислый газ = фотосинтез: ?

а) воздух; б) кислород; в) хлорофилл; г) свет; д) лист.

22. Пила: пилить = аккумулятор: ?

а) включать; б) проводить; в) нагревать; г) превращать; д) накапливать.

23. Человек: толпа = клетка: ?

а) растение; б) плод; в) микроскоп; г) ядро; д) ткань,

24. Океан: глубина = климат: ?

а) географическая долгота; б) влажность; в) растительность; г) местность; д) рельеф.

25. Абсолютизм: демократия = товарно-денежные отношения: ?

а) натуральное хозяйство; б) торговля; в) ремесло; г) товар; д) промышленность

Набор заданий №4 Б – *Классификации*

Вам даны пять слов. Четыре из них объединены общим признаком. Пятое слово к ним не подходит. Его надо найти и подчеркнуть. Лишним может быть только одно слово.

Пример: а/тарелка, б/чашка, в/стол, г/кастрюля, д/чайник.

1. а) запятая; б) точка; в) двоеточие; г) тире; д) союз.
2. а) глобус; б) меридиан; в) полюс; г) параллель; д) экватор.
3. а) морфология; б) синтаксис; в) пунктуация; г) орфография; д) терминология.
4. а) движение; б) инерция; в) вес; г) колебание; д) деформация.
5. а) круг; б) треугольник; в) трапеция; г) квадрат; д), прямоугольник.
6. а) картина; б) мозаика; в) икона; г) скульптура; д) фреска.
7. а) рабочий; б) крестьянин; в) раб; г) феодал; д) ремесленник.
8. а) легенда; б) драма; в) комедия; г) трагедия; д) пьеса.
9. а) аорта; б) пищевод; в) вена; г) сердце; д) артерия.
10. а) Канада; б) Бразилия; в) Вьетнам; г) Испания; д) Норвегия.
11. а) тело; б) площадь; в) объем; г) вес; д) скорость.
12. а) направление; б) курс; в) маршрут; г) азимут; д) компас.
13. а) корень; б) стебель; в) лист; г) тычинка; д) цветок.
14. а) землетрясение; б) наводнение ; в) природное явление; г) цунами; д) смерч.
15. а) метафора; б) монолог; в) эпитет; г) аллегория; д) преувеличение.
16. а) товар; б) город; в) ярмарка; г) натуральное хозяйство; д) деньги.
17. а) цилиндр; б) куб; в) многоугольник; г) шар; д) параллелепипед.
18. а) пословица; б) басня; в) поговорка; г) сказка; д) былина.
19. а) история; б) астрология; в) биология; г) астрономия; д) медицина.
20. а) питание; б) дыхание; в) раздражимость; г) рост; д) сознание.

Набор заданий №5 Б – Обобщения

Вам предлагаются два слова. Нужно определить, что между ними общего. Старайтесь в каждом случае наитии наиболее существенные общие признаки. Напишите свой ответ рядом с предложенной парой слов.

Пример: ель – сосна, правильным ответом будет «хвойные деревья».

1. Европа - Австралия.
2. Жидкость - твердое тело.
3. Почки - желудок.
4. Деление - вычитание.
5. Лиссабон - Луанда.
6. Феодализм - социализм.
7. Нос-глаз.
8. Алгебра - геометрия.
9. Сила тока - напряжение.
10. Предательство - трусость.
11. Государство - церковь.
12. Землетрясение - смерч.
13. Мастерская - мануфактура.
14. Водохранилище - арык.
15. Роман - рассказ.
16. Температура - атмосферное давление.
17. Реформа - революция.
18. Спора-семя.
19. Метафора - аллегория.

Набор заданий №6 Б – *Числовые ряды*

Предлагаемые ниже ряды чисел, расположены по определенному правилу. Задача состоит в том, чтобы определить число, которое было бы продолжением соответствующего ряда, и написать его.

1)	5	9	13	17	21	25	...
2)	3	7	6	7	9	7	...
3)	1	4	3	6	5	8	...
4)	6	8	11	13	16	18	…
5)	2	4	6	12	14	28	…
6)	1	4	8	13	19	26	…
7)	11	12	10	13	9	14	…
8)	128	64	32	16	8	4	...
9)	1	3	7	13	21	31	...
10)	255	127	63	31	15	7	...
11)	3	4	8	17	33	58	...
12)	47	39	32	26	21	17	…
13)	92	46	44	22	20	10	...
14)	256	37	64	31	16	25	…
15)	1	2	4	7	28	33	...

Правильные ответы к заданиям формы А и Б теста

Задания №1			Задания №2		Задания №3		Задания №4		Задания №6	
	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б
1.	б	д	б	г	г	в	б	д	24	29
2.	б	в	б	б	б	б	а	а	3	12
3.	в	д	г	а	д	б	д	д	11	7
4.	в	а	а	б	в	д	а	в	7	21
5.	в	г	в	г	г	б	а	а	36	30
6.	д	б	г	в	г	г	а	г	24	34
7.	в	г	б	г	д	г	в	г	18	8
8.	б	в	б	в	б	д	в	а	64	2
9.	г	а	г	а	а	г	д	б	37	43
10.	а	д	г	б	б	в	г	в	49	3
11.	а	б	а	г	д	г	б	а	92	94
12.	б	а	б	б	в	в	б	д	4	14
13.	г	а	в	б	д	в	б	г	5	8
14.	д	г	б	а	в	а	г	в	2	4
15.	а	в	а	а	д	г	в	б	4	198
16.	г	г	г	а	а	д	б	г	-	-
17.	г	б	а	в	г	а	в	в	-	-
18.	д	в	в	в	а	в	г	б	-	-
19.	а	б	в	г	а	а	г	б	-	-
20.	в	д	в	а	в	а	в	д	-	-
21.	-	-	-	-	б	б	-	-	-	-
22.	-	-	-	-	г	д	-	-	-	-
23.	-	-	-	-	а	д	-	-	-	-
24.	-	-	-	-	в	б	-	-	-	-
25.	-	-	-	-	б	а	-	-	-	-

Варианты правильных ответов в заданиях субтеста 5 (Обобщение)

№ задания	Форма А	Форма Б
1.	Части света, материки, континенты	Части света, материки, континенты
2.	Биология, науки о живой природе, науки	Состояние вещества, вещества, состояние
3.	Социальный строй, общественно-экономическая формация, строй, эпохи развития государства	Внутренние органы, органы, части организма
4.	Устное народное творчество, произведения устного народного творчества, фольклор	Математические действия, действия, арифметические действия
5.	Агрегатное состояние вещества, состояние вещества, состояние, вещества	Столицы, города
6.	Органы кровообращения, кровообращение	Социальный строй, общественно-экономическая формация, строй, эпохи развития государства
7.	Столицы, города	Органы чувств, органы
8.	Мельчайшие частицы вещества, состав вещества, составные части вещества	Разделы математики, математические науки, математика, науки
9.	Органические вещества, вещества	Характеристики электрического тока, физические величины
10.	Культура	Отрицательные черты

		характера, черты характера, качества человека, характер
11.	Положительные черты характера, черты характера, качества человека, характер	Власть, управление
12.	Электрические единицы измерения	Стихийное бедствие, стихия, бедствие, природные явления
13.	Искусственные водные сооружения, водные сооружения, хранилища воды, водоснабжение	Ручное производство, способы производства с ручным трудом, производство, предприятие
14.	Изобразительное искусство, произведения изобразительного искусства	Искусственные водные сооружения, водные сооружения, хранилища воды, водоснабжение
15.	Атмосферные явления, климатические (погодные) явления	Проза, прозаические произведения, литература, литературные произведения
16.	Результаты математических действий	Характеристики погоды, погода, явления погоды
17.	Литературные приемы	Социальные изменения, социальные преобразования, изменения, обновления, переворот
18.	Направления в искусстве, художественные стили	Способы размножения, размножение
19.	Стихийное бедствие, стихия, бедствие, природные явления	Литературные приемы, литературные термины

Стандартные оценки общего уровня умственного развития школьников (суммарный балл по тесту)

Класс	Низкий показатель	Высокий показатель
7 класс	<30	> 75
8 класс	<40	> 90
9 класс	<45	> 100

Приложение V. Коррекционная программа к методике ШТУР

Подробнее см.: К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова Школьный тест умственного развития (ШТУР): Методические рекомендации по работе с тестом (для школьных психологов). – М., 1987.

Задания, направленные на развитие мышления школьников

I. Произведите обобщение и ограничение следующих понятий, т.е. подыщите к каждому из них более общее (родовое) понятие и более частное (видовое) понятие. Для каждого понятия предлагаются на выбор четыре понятия, среди которых необходимо найти родовое и видовое.

1. МЕСТОИМЕНИЕ

а) часть речи; б) синтаксис; в) указательное местоимение; г) междометие.

2. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО

а) мозаика; б) искусство; в) театр; г) художник.

3. ВЕТЕР

а) атмосферное явление; б) прохлада; в) пассаты; г) снег.

4. КРАХМАЛ

а) жиры; б) картофель; в) кукурузный крахмал; г) органическое вещество.

5. ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ЧИСЛО

а) сумма; б) число; в) минус пять; г) положительное число.

6. БЫЛИНА

а) литературное произведение; б) произведение устной народной поэзии; в) богатырь; г) Илья Муромец и Соловей-разбойник

7. НИЗШИЕ РАСТЕНИЯ

а) цветковые растения; б) растения; в) грибы; в) ягоды.

8. ГАЗ

а) кислород; б) состояние вещества; в) жидкость; г) поверхность.

II. Назовите обобщающее (родовое) и ограничивающее (видовое) понятие к каждому из данных понятий:

1. История	9. Параллелепипед
2. Озеро	10. Движение
3. Наречие	11. Глава
4. Дробь	12. Осадки
5. Повесть	13. Существительное женского рода
6. Кустарник	14. Многоугольник
7. Насос	15. Землевладелец
8. География	16. Русский писатель

III. Произведите ряд последовательных обобщений до предела

Например, Москва – столица – город – населенный пункт

1. Пятиугольник	9. Коралловый остров
2. Крепостные крестьяне	10. Зевс
3. Ливень	11. Буква «А»
4. Сочинительный союз	12. Каленое железо
5. Лесная малина	13. Яровая пшеница
6. Рассказ «Хамелеон»	14. Байкал
7. Равномерное ускорение	15. Латы
8. Деление с остатком	16. Сосна

IV. Расположите данные понятия по порядку, т.е. от более частных к более общим, таким образом, чтобы следующее относилось к предыдущему как род к виду.

1. Храм, древнегреческий храм, строение, Парфенон, ритуальное сооружение.

2. Яблоня, растение, дерево, плодовое дерево, цветковое растение.

3. Число, дробь, натуральная дробь, неправильная дробь.

4. Почва, чернозем Украины, природное образование, чернозем.

5. Согласная буква, знак азбуки, буква «Д», буква.

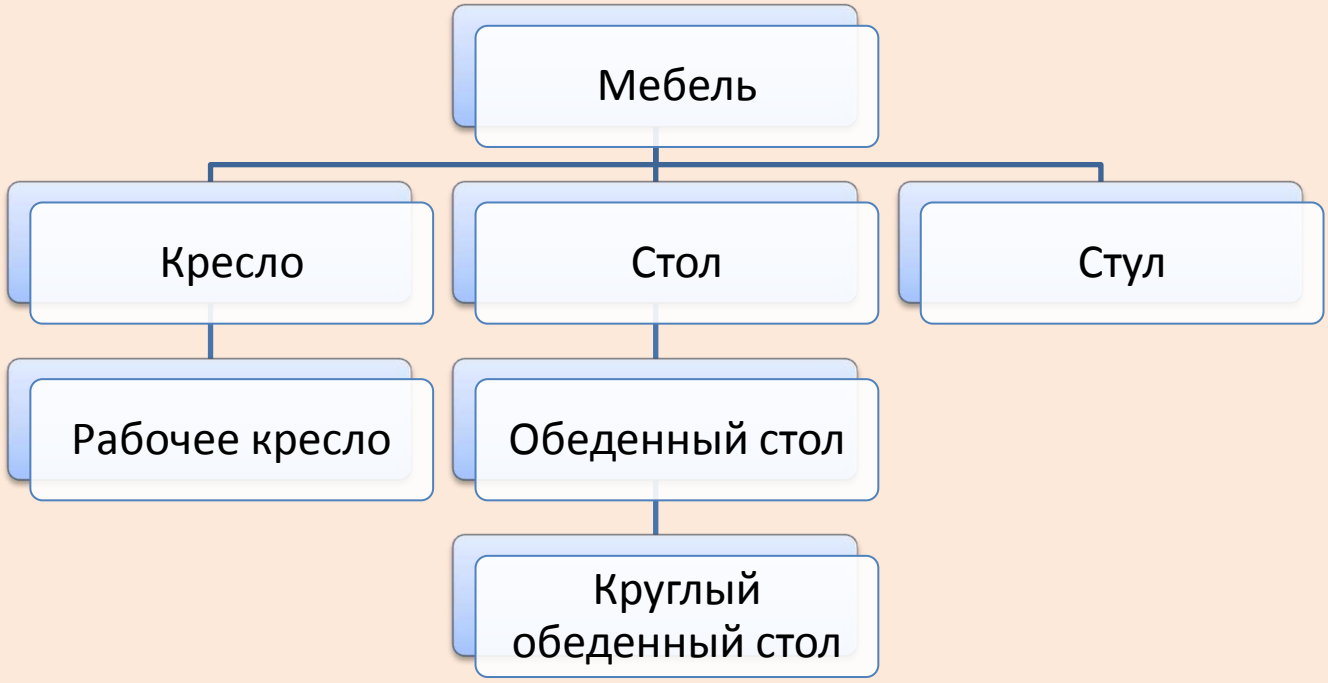
6. Газ, состояние вещества, кислород, жидкий кислород.

7. Создатель произведений искусства, Фидий, скульптор, человек, древнегреческий скульптор.

8. Водоплавающая птица, лебедь, черный лебедь, птица, позвоночные.

V. Постройте системы из следующих понятий

Например, даны понятия: «мебель, кресло, стол, стул, рабочее кресло, обеденный стол, круглый обеденный стол». Расположить эти понятия можно в виде следующей системы:



1. Корень, лист, орган растения, плод, ягода, сочный плод.

2. Железная руда, полезные ископаемые, пески, природные образования, почва, рудные полезные ископаемые.

3. Фигура, линия, угол, плоскостная фигура, многоугольник, куб, острый угол,

объемная фигура.

4. Глагол, часть речи, союз, глагол сослагательного наклонения, соединительный союз, служебная часть речи.

5. Стихотворение, жанр, лирическое произведение, былина, стихотворение «Парус», устное народное творчество, былина об Илье Муромце.

6. Перелетная птица, птица, грач, позвоночные, животные организмы, млекопитающие.

7. Состояние тела, движение, ускорение, равномерное ускорение, покой.

8. Производство, ремесленная мастерская, гончарная ремесленная мастерская, промышленное производство, фабрика, ручное производство, кондитерская фабрика.

VI. Определите, правильно ли произведено обобщение

1. Республика – форма государственного правления.

2. Диагональ – сторона.

3. Дополнение – член предложения.

4. Книга – учебник.

5. Африка – часть света.

6. Тычинка – цветок.

7. Сказуемое – главный член предложения.

8. Сутки – ночь.

VII. Определите, правильно ли произведено ограничение понятий.

1. Архитектор – Баженов.

2. Материк – часть света.

3. Растение – корень.

4. Нефть – газ.

5. Война – Куликовская битва.

6. Органическое вещество – жир.

7. Техническое устройство – насос.

8. Пищеварение – желудок.

VIII. Назвать родовое (более общее) понятие, в которое включается данное понятие, а также видовые признаки, т.е. такие качества, которыми обладают все объекты, называемые данным понятием и не обладают другие объекты, входящие в родовое понятие.

1. ФЕОДАЛ – а) богатый; б) владеющий землей; в) жестокий; г) владеющий крестьянами; д) властный; е) король.

2. БОТАНИКА – а) учебный предмет; б) наука; в) часть естествознания; г) скучный урок; д) сложная наука; е) не изучает человека.

3. ЗОЛОТО – а) металл; б) драгоценный металл; в) имеющий желтый цвет; г) служит для изготовления украшений.

4. АНТАРКТИДА – а) материк; б) имеющий ледниковый покров; в) самое холодное место на Земле; г) место обитания пингвинов.

5. СТИХОТВОРЕНИЕ – а) смешное произведение; б) поэтическое произведение; г) короткое произведение; д) хорошее произведение.

6. БРОУНОВСКОЕ ДВИЖЕНИЕ – а) движение; б) движение газов; в) беспорядочное движение частиц; г) тело.

7. ТОЧКА – а) маленький знак; б) знак препинания; в) нужный знак; г) стоящий в конце предложения.

8. ЦВЕТКОВЫЕ РАСТЕНИЯ – а) растения; б) красивые; в) способны образовывать цветки; г) имеют приятный запах; д) растут в саду.

IX. Самостоятельно сформулируйте определения следующих понятий:

1. Икона
2. Микроскоп
3. Поэт
4. Материк
5. Цифра
6. Холодостойкое растение
7. Раб
8. Уральские горы
9. Белок

X. Сравните пары понятий и найдите в них общие признаки

1. Стебель – лист
2. Лед – пар
3. Река – озеро
4. Местоимение – глагол
5. Лермонтов – Пушкин
6. Барометр – манометр
7. Равнины – горы
8. Латы – кольчуга

XI. Назовите отношения, существующие между понятиями каждой пары:

1. Рабы – класс
2. Осень – зима
3. Ромб – сторона
4. Рабы – рабовладельческий строй
5. Тополь – ясень
6. Газ – жидкость
7. Сахара – пустыня
8. Тополь – пирамидальный тополь
9. Карта – глобус

Понятия могут в следующих отношениях: 1) «вид – род» и «род – вид»; 2) «часть – целое»; 3) «причина – следствие»; 4) «последовательность»; 5) «вид – вид»; 6) «функциональные отношения»; 7) «противоположность».

XII. Поставьте каждое из предлагаемых понятий в разные всевозможные отношения с другими понятиями

1. Карандаш
2. Ландыш
3. Термометр
4. Буква
5. Дождь
6. Повесть
7. Море

Правильные ответы на задания

I. 1. а), в); 2. б), а); 3. а), в); 4. г), в); 5. б), в); 6. б), г); 7. б), в); 8. б), а).

II. 1. наука, история средних веков и др.; 2. водоем, Байкал и др.; 3. часть речи, «много» и др.; 4. число, простая дробь и др.; 5. проза, «Повесть о настоящем человеке» и др.; 6. растение, малина и др.; 7. техническое устройство, гидравлический насос и др.; 8. наука, экономическая география и др.; 9. геометрическая фигура, куб и др.; 10. состояние материи, равномерное движение и др.; 11. часть литературного произведения, глава повести и др.; 12. атмосферные явления, дождь и др.; 13. существительное, «земля» и др.; 14. плоскостная фигура, треугольник и др.; 15. владелец, феодал и др.; 16. писатель, Л.Н. Толстой и др.

III. 1. многоугольник – плоская геометрическая фигура – фигура; 2. зависимые крестьяне – угнетенный класс – класс; 3. дождь – осадки – атмосферные явления; 4. союз – служебная часть речи – часть речи; 5. малина – ягода – плод; 6. рассказ – проза – литературное произведение; 7. ускорение – состояние тела – состояние; 8. деление – действие с числами – действие; 9. остров – часть суши, окруженная водой; 10. древнегреческий бог – бог – вымышленное существо; 11. гласная буква – буква – знак азбуки; 12. железо – металл – вещество – материя; 13. пшеница – злак – растение; 14. озеро – естественный водоем – водоем; 15. рыцарские доспехи – доспехи- снаряжение; 16. хвойное дерево – дерево – растение.

IV. 1. Парфенон, древнегреческий храм, храм, ритуальное сооружение, строение; 2. яблоня, плодовое дерево, дерево, цветковое растение, растение; 3. неправильная дробь, дробь, натуральная дробь, число; 4. чернозем Украины, чернозем, почва, природное образование; 5. буква «Д», согласная буква, буква, знак азбуки; 6. жидкий кислород, кислород, газ, состояние вещества; 7. Фидий, древнегреческий скульптор, скульптор, создатель произведений искусства, человек; 8. черный лебедь, лебедь, водоплавающая птица, птица, позвоночные.

VI. 1. верно; 2. неверно; 3. верно; 4. неверно; 5. верно; 6. неверно; 7. верно; 8. неверно.

VII. 1. верно; 2. верно; 3. неверно; 4. неверно; 5. верно; 6. верно; 7. верно; 8.

неверно.

VIII. 1. б), г); 2. б), в); 3. а), б); 4. а), б), в); 5. б); 6. а), в); 7. б); 8. а), в).

IX. 1. произведение изобразительного искусства; картина с изображением Бога; 2. оптический прибор для увеличения мелких частей; 3. создатель поэтических произведений; 4. большая часть суши, окруженная водой; 5. математическое изображение числа; 6. растение, не боящееся холода; 7. угнетенный человек; человек, лишенный личной свободы; 7. горы, разделяющие Европу и Азию; 8. органическое вещество.

X. 1. части растения; 2. агрегатное состояние воды; 3. естественные водоемы; 4. части речи; 5. русские поэты; 6. приборы, измеряющие давление; 7. виды земной поверхности; 8. защитное воинское снаряжение.

XI. 1. вид – род; 2. последовательность; 3. целое – часть; 4. функциональные отношения; 5. вид – вид; 6. вид – вид; 7. вид – род; 8. род – вид; 9. вид – вид.

XII. 1. произведение искусства (вид – род); пейзаж (род – вид); скульптура (вид – вид); художник (функциональные отношения); 2. цветок (вид – род); лесной (род – вид); василек (вид – вид); 3. прибор (вид – род); ртутный термометр (род – вид); температура (функциональные отношения); шкала (целое – часть); 4. знак азбуки (вид – род); буква «н» (род – вид); цифра (вид – вид); 5. осадки (вид – род); летний дождь (род – вид); снег вид – вид); капля (часть – целое); грибы (функциональные отношения); лужа (причина – следствие); 6. литературное произведение (вид – род); глава (целое – часть); писатель (функциональные отношения); поэма (вид – вид); «Повесть о настоящем человеке» (род – вид); 7. водоем (вид – род); Черное море (род – вид); океан (вид – вид); пароход (функциональные отношения).

Приложение VI. Способы и приемы самовоспитания

Подробное описание заданий и упражнений приведено в работе О.Р. Бондаренко, Л.В. Тарабакиной Психологические вопросы самовоспитания старшеклассников: Методические указания. – Н.Новгород: НГПУ, 1988.

Приемы самопознания

1. КТО Я? В течение 12 минут постарайтесь дать не менее 20 ответов на конкретный вопрос «Кто я?» Причем отвечать надо в той последовательности, в которой ответы будут приходить вам в голову. Не надо стараться упорядочить их или расположить по степени важности.

Анализ результатов. Постарайтесь расшифровать содержание каждого своего ответа. Какой смысл вы хотели в него вложить? Что раскрывает каждая формулировка? Почему вы выбрали именно ее? Подумайте, почему вы написали эти, а не иные слова – двадцать определений из сотен возможных.

2. ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ. Взглянуть на себя со стороны помогут вам специальные вопросы. Можете выбрать те из них, которые кажутся наиболее значимыми или, напротив, легкими, либо возьмите любой случайный вопрос. Но обязательно потом нужно дополнить ответы результатами наблюдений в реальных ситуациях, сопоставить их с первоначальными ответами, тогда вы увидите, что они могут отличаться.

1) Какие темы разговоров вас волнуют больше всего?

2) С кем чаще всего возникают конфликтные отношения, ситуации?

3) Что представляют собой эти люди?

4) Какие ваши особенности мешают другим взаимодействовать с вами?

5) Какие ваши особенности помогают другим при общении с вами?

6) За что меня можно любить, за что ненавидеть?

7) Ваши поражения и неудачи: чего было больше?

8) Чем вы меряете свою жизнь – достижениями или поражениями?

9) В чем проявляется ваша уникальность?

10) Какие наиболее сложные ситуации, внешние и внутренние проблемы возникали в вашей жизни в последнее время? Ваша доля в их возникновении?

11) Какие их них вы успешно разрешили? Что этому способствовало?

Какие выводы вы сделали для себя?

СВОБОДНЫЕ АССОЦИАЦИИ

Устройтесь поудобнее в кресле, включите диктофон или видеокамеру, чуть-чуть расслабьтесь и не выбирая слов и выражений, начинайте говорить все, что приходит вам в голову: будь то впечатления самые свежие или воспоминания детства, любые приходящие в голову ассоциации, всколыхнувшиеся обиды или радости, оставившие глубокий след в душе, или мимолетные мысли… Любые обрывки снов, мечтаний и фантазий… Не пытайтесь сразу ничего осмыслить и не подгоняйте мысль, не стройте последовательного монолога, не оправдывайте «ненужную» мысль, не делайте выводов и не ставьте цензурных точек…

Анализ результата. Когда вы окончите диалог с самим собой, включите просмотр записи, сядьте с карандашом в руках и проделайте систематическую работу: отметьте все заминки, которые произошли в процессе ассоциирования, попытайтесь выяснить, *в какие моменты вы «затормозили»*, и установите, *почему.* Что означает пауза или переход на другую тему? Обратите внимание на *особо неожиданные* сочетания ассоциаций. Попробуйте объяснить их себе – *какое отношение они имеют к вашему сегодняшнему состоянию*, мыслям, что между ними общего. Почему появилась именно эта ассоциация, а не другая, есть ли в этом закономерность?

Приемы самообладания

ЧЕРНО-БЕЛАЯ САМОХАРАКТЕРИСТИКА («ЗЕБРА»)

Черно-белые характеристики помогают сформулировать конкретную цель самосовершенствования. Они состоят из обязательных списков: черного и белого, минусов плюсов, достоинств и недостатков (свойствах ума, характера, поведения и др.). Достоинства и недостатки в самохарактеристиках должны быть уравновешены. Нет недостатка, который иной своей стороной не был бы достоинством и наоборот. Если черное или белое перевешивает, если вы обнаружите, что вам нечего сказать о себе – хорошего или плохого, – то это будет свидетельством вашей самонеобъективности.

Ниже приведены примеры самохарактеристик.

Зебра А. (Оценочная)

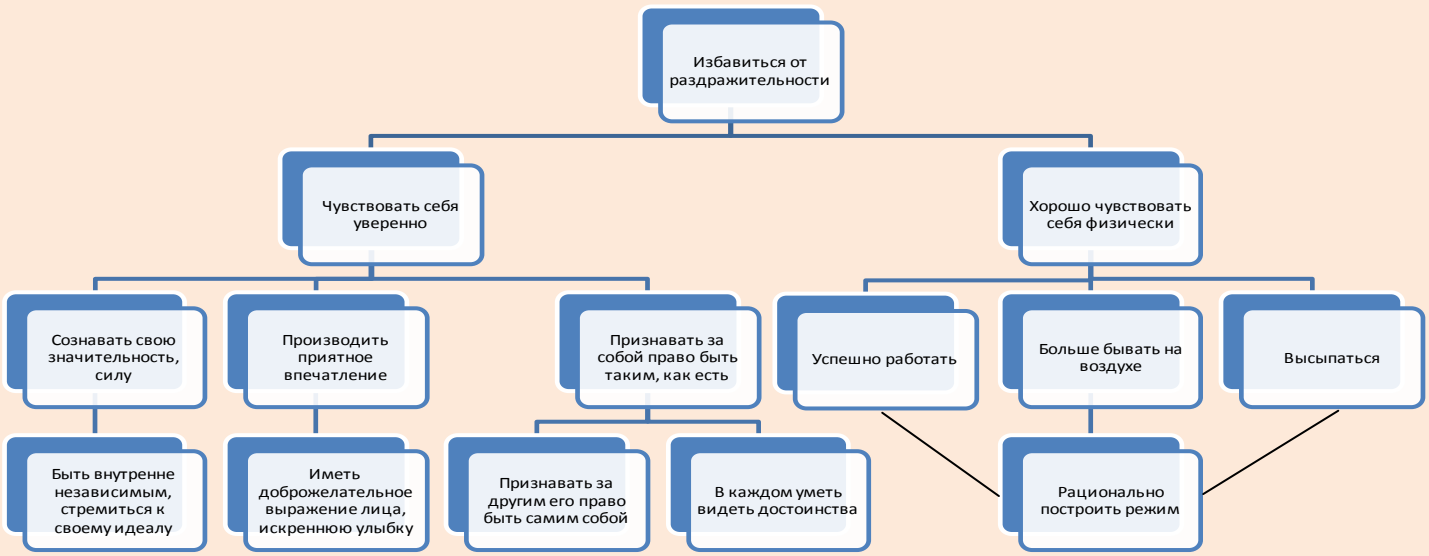
+ (белый список)	– (черный список)
Мои достоинства	Мои недостатки
1. Умею смеяться.	1. Легко впадаю в уныние.
2. Способен радоваться за других	2. Завистлив.
3. Предусмотрительность	3. Трусость, лживость.
4. Доверчивость	4. Некритичность, внушаемость.
5. Незлопамятность.	5. Вспыльчивость.
6. Способен к глубоким привязанностям.	6. Эгоистичность, невнимательность к близким.

Зебра Б. (Целевая)

(–) Цель-проблема	(+) Цель-идеал
1. Тоскливость.	1. Оптимизм, радость жизни.
2. Тревожность, мнительность.	2. Спокойствие, мужество.
3. Чувство неполноценность.	3. Уверенность в себе.
4. Раздражительность.	4. Доброжелательность, внимание к людям.
5. Зависимость от чужого мнения, лживость.	5. Самокритичность на основе собственных идеалов.
6. Глупость.	6. Умение мыслить.
7. Завистливость.	7. Достоинство, внутренняя свобода.

ДРЕВО ЦЕЛИ

Предположим, вы формулируете свою цель-проблему «Как избавиться от раздражительности». Задайтесь вопросом: «А что для этого необходимо?». Вспомните, проанализируйте моменты, когда вы не были раздражительны, установите хотя бы некоторые связи, зависимости. Предположим, получится:



И так далее. Так можно обработать и каждый пункт «Зебры». С чего же начать работу над собой? Посмотрите на «Древо цели» – увидите. С достижимого. «Древо цели» и «Зебры» могут иметь неограниченную продолжительность, однако в программе саморазвития, нужна четкость и лаконичность. Всего практичнее – не менее трех пунктов (разветвлений).

Приемы самостимулирования

СЛОВА-САМООПИСАНИЯ

Учеников просят написать три слова, наиболее точно описывающих их самих. Затем листок бумаги, на котором написаны эти слова, переворачивается, и теперь участников просят написать три слова, выражающих желаемое учениками описание себя. Далее их просят взять одно слово из второго списка и обрисовать то специфическое поведение, которое было бы характерно для человека такого типа. Затем проводится групповая дискуссия, в ходе которой описываемое этим словом личностное качество рассматривается как цель, а предлагаемые способы поведения – как средства достижения этой цели.

УСПЕХИ ЗА ДЕНЬ

Нет в психологическом развитии и мотивации человека фактора более решающего, чем та оценка, которую он сам себе дает. В конце каждого учебного дня предлагайте ученикам поделиться с классом своими успехами за день. Для некоторых это задание покажется достаточно трудным, но на примере других эти ученики поймут, что и у них не все потеряно. Это даст ученику ощущение реального результата в учебной работе и позитивно повлияет на его самооценку.

Приложение VII. Методика оценки работы учителя (МОРУ) (Дж. Хэссард и др., 1987; адаптация Л.М. Митиной и А.М. Раевского, 1990)

(проведение наблюдений на уроках независимыми экспертами)

Данная методика позволяет оценить уровень развития двух групп компетентностей учителя: методическую и предметную подготовку (компетентности I, II, III, V) и коммуникативные способности, умение создавать творческую атмосферу на уроке (компетентности IV, VI, VII). Она дает возможность не только фиксировать и оценивать реальный для каждого учителя уровень владения педагогическими компетентностями или его динамику во времени, но и сопоставлять его с уровнем, минимально необходимым для педагога.

Подробное описание методики приведено в работе Митиной Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя. – Кемерово, 1996.

I.Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении	**1.Оценивание продвижения ученика на уроке:** **а)**контролируются отдельные слабые (сильные) учащиеся; **б)**требуется ответ от конкретных уч-ся для оценивания; **в)**уч-ся побуждаются оценивать свою работу и работу друг друга; **г)**ищутся причины трудностей и непонимания в работе уч-ся.
II.Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения материала	**2.Использование приемлемого письменного объяснения:** **а)**записи для уч-ся аккуратные, чёткие; **б)**прочтение записей правильное**;** **в)**техника языка правильная; **г)**использование языка правильное. **3.Использование приемлемого вербального объяснения:** **а)**дикция способствует пониманию речи учителя; **б)**подача материала (объём, скорость) нормальная; **в)**устная речь правильная; **г)**произношение правильное.

	4.Демонстрация владения учебным предметом: **а)**демонстрация материала (информация) точна своевременна; **б)**комментарии и реакции на вопросы уч-ся точны, адекватны; **в)**содержание материала предъявляется в логической последовательности; **г)**предоставляется возможность для разных уровней усвоения материала.
III.Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и ТСО в целях обучения	**5.Уделение времени рутинным задачам:** **а)**привлекается внимание уч-ся перед объяснением материала; **б)**исходные указания по плану урока ясные, полные; **в)**учебные пособия и средства обучения легко доступны для уч-ся; **г)**эффективность работы класса стимулируется передачей учащимся функций учителя. **6.Эффективное использование времени урока:** **а)**обучение начинается с началом урока; **б)**нет ненужных задержек и проволочек на уроке; **в)**нет нежелательных отступлений на уроке; **г)**обучение продолжается до конца урока. **7.Создание внешних условий, благоприятствующих обучению:** **а)**классная комната приведена в порядок, чиста; **б)**учебная активность совместима с окружающими условиями; **в)**стенды (полки) благоприятствуют обстановке (условиям обучения); **г)**учебные пособия расположены упорядоченно (удобно для уч-ся) или учитель ведёт урок не в своём кабинете.
IV.Общение, взаимодействие учителя с	**8.Объяснения, связанные с содержанием урока:** **а)**объяснения содержания ясны и даются с использованием подходящих слов и терминов;

учащимися	**б)**общение адекватно, ошибок в общении мало; **в)**используемые примеры иллюстрируют содержание; **г)**основные наиболее трудные моменты выделены. **9.Разъяснения при непонимании материала учащимся:** **а)**определение областей непонимания материала и повторное объяснение; **б)**стремление к устранению непонимания материала; **в)**использование различных слов. примеров; **г)**разъяснения даются индивидуально, для небольших групп учащихся или не являются необходимыми, на уроке нет неясностей. **10.Использование реакций, вопросов учащихся при изложении содержания материала учителем:** **а)**пояснения (вопросы, примеры) запрашиваются у учащихся; **б)**выясняются уч-ся, желающие дать пояснения; **в)**реакции и идеи уч-ся принимаются с благодарностью; **г)**идеи уч-ся разрабатываются (используются) на уроке. **11.Предъявление информации учащимся об их прогрессе:** **а)**ожидания относительно результатов учащимся сообщаются сразу же; **б)**особая обратная связь предоставляется учащимся при неадекватном выполнении учебной работы; **в)**учащимся предоставляются предложения по улучшению выполнения учебной работы (такие предложения не требуются).
V.Демонстрация учителем соответствующих методов обучения	**12.Приемлемое использование методов обучения:** **а)**каждый метод обучения соответствует цели обучения; **б)**один из методов используется приемлемо; **в)**два или больше методов используются приемлемо; **г)**каждый метод используется приемлемо.

	13.Адаптация обучения к учащимся: **а)**обучение соответствует особенностям учащихся; **б)**все уч-ся имеют возможность участвовать в двух или более видах учебной активности; **в)**соответствующее время отводится для достижения учебных целей; **г)**уч-ся и учитель взаимодействуют как две группы. **14.Использование средств обучения и учебных материалов:** **а)**средства обучения соответствуют особенностям учащихся, целям обучения; **б)**средства обучения используются без каких-либо трудностей; **в)**учебные материалы соответствуют особенностям уч-ся, целям обучения; **г)**учебные материалы используются без отвлечения внимания уч-ся и соответственно целям урока. **15.Осуществление активностей в логической последовательности:** **а)**урок начинается со стимулирующего введения; **б)**устанавливается необходимая связь с пройденным материалом; **в)**учебные активности следуют в логическом порядке; **г)**урок заканчивается логично.
VI.Поддержание творческой атмосферы на уроке	**16.Передача личного энтузиазма:** **а)**энтузиазм передаётся посредством зрительного контакта, мимики; **б)**энтузиазм передаётся посредством голосовых интонаций; **в)**энтузиазм передаётся энергичной позой; **г)**энтузиазм передаётся жестами. **17.Стимуляция интереса учащихся:**

	а)формулируется важность темы урока по отношению к содержанию учебного предмета, жизни; **б)**используются интересные, необычные аспекты темы; **в)**интерес стимулируется с помощью вопросов, юмора; **г)**урок персонализируется с помощью использования опыта учащихся. **18.Демонстрация теплоты и дружелюбия:** **а)**приятный тон голоса, зрительный контакт; **б)**имена уч-ся используются в тёплой, дружеской манере; **в)**теплота, дружелюбие демонстрируются посредством улыбок, юмора; **г)**теплота, дружелюбие демонстрируются путём сидения, стояния рядом с учащимися. **19.Помощь учащимся в выработке позитивной самооценки:** **а)**речь учителя свободна от сарказма и насмешек; **б)**учитель ведёт себя с уч-ся учтиво, вежливо, уважительно; **в)**персонализированное поощрение за хорошую работу; **г)**персонализированное ободрение, поддержка при столкновении с трудностями в работе.
VII.Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников	**20.Поддержание включённости учащихся в урок:** **а)**варьирование стимуляции путём изменения голоса, движений учителя; **б)**поиск активного включения в работу пассивных учащихся; **в)**поощрение участия учащихся в работе; **г)**85 % или больше времени учащиеся проводят за решением разного рода задач. **21.Руководство учащимися, не включёнными в учебную работу:** **а)**использование невербальных средств воздействия в целях

	вовлечения этих уч-ся в учебную работу; **б)**использование вербальных средств воздействия в целях вовлечения этих уч-ся в учебную работу; **в)**использование средств поддержания внимания этих уч-ся на учебной работе или отсутствие неучебного поведения. **22.Соблюдение учащимися определённых ожиданий относительно их поведения:** **а)**ожидания относительно поведения ясны учащимся; **б)**поддержание постоянных ожиданий относительно поведения учащихся; **в)**учащимся предоставляется вербальная (невербальная) связь относительно неприемлемого поведения. **23.Воздействие на нарушение дисциплины:** **а)**управление поведением всего класса во время урока; **б)**учащиеся редко нарушают течение урока; **в)**учащиеся, нарушающие урок, сталкиваются с быстрой реакцией учителя, не остаются без внимания; **г)**учащиеся, нарушающие урок, сталкиваются с соответствующей реакцией учителя, не остаются без внимания.

Процедура анализа строится по методу стандартизированного наблюдения**.** Наблюдатель, присутствуя на уроке, фиксирует в карте (приведена выше) варианты поведения учителя, отражающие основные профессиональные компетентности.

Затем осуществляется количественный анализ в соответствии с приведенным ниже ключом.

Ключ для вычисления уровня владения педагогическими компетентностями (способностями)

Наименование педагогических компетентностей	Номера индикаторов	Полное количество индикаторов	Минимальное количество индикаторов
I. Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении	1	а, б, в, г Итого: 4	а + 1 (любой) 2
II. Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения	2 3 4	а, б, в, г а, б, в, г а, б, в, г Итого: 12	а, б, в, г а, б, в, г а, б, в 11
III. Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий в целях обучения	5 6 7	а, б, в, г а, б, в, г а, б, в, г Итого: 12	3 (любые) 3 (любые) 3 (любые 9
IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками	8 9 10 11	а, б, в, г а, б, в, г а, б, в, г а, б, в, г Итого: 16	а+2 б+1 а, б а,б+1 10
V. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения	12 13 14 15	а, б, в а, б, в, г а, б, в, г а, б, в, г Итого: 15	а, б а, в + 1 а, в а, в + 1 10
VI. Поддержание творческой атмосферы на уроке	16 17 18 19	а, б, в, г а, б, в, г а, б, в, г а, б, в, г Итого: 16	а, б + 1 а, в + 1 а + 2 а + 1 11
VII. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников	20 21 22 23	а, б, в, г а, б, в а, б, в а, б, в, г Итого: 14	г + 2 в + 2 а + 2 а, в, г 12

Формула расчёта процентного выражения педагогических компетентностей

1. Количество индикаторов каждой компетентности (способности) принимается за 100%.

2. Количество индикаторов каждой отдельной компетентности, полученных при обследовании со знаком «+», принимается за «Х».

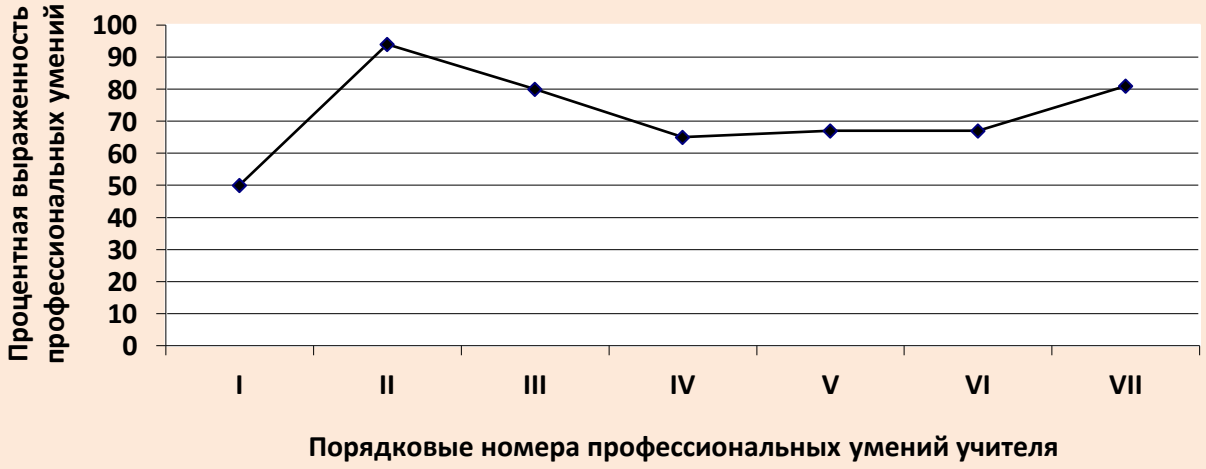
3.Строится пропорция и вычисляется значение «Х» для каждой компетентности. Предположим, учитель получил 10 индикаторов со знаком «+». Общее количество индикаторов для данной компетентности равно 16. Следовательно, вычисление процентного выражения этой компетентности будет иметь следующий вид:

16 = 100%; Х = 10, отсюда

$$X = \frac{10 \bullet 100}{16} = 63\%$$

Вычерчиваемые на графике две кривые – минимально необходимого и реального – уровней владения компетентностями сопоставляются друг с другом, что позволяет сделать заключение – оценку актуального мастерства и выявить те направления и резервы, которые следует совершенствовать.

Минимально необходимый уровень развития педагогических компетентностей



Приложение VIII. Анализ речевого взаимодействия на уроке, по Н.Фландерсу (1961)

Американский психолог Фландерс выделил девять категорий взаимодействия (интеракций) между учителем и учениками, причем семь из них относятся к речи учителя, а две – к речи учеников.

Подробная схема анализа приведена в работах: Стоунс Э. Психопедагогика. – М., 1984; Стрюков Г.А Речевое взаимодействие на уроке и его анализ: Методическое пособие. – Н.Новгород, 1991.

РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ

1. ПРИНЯТИЕ НАСТРОЯ. Акцентирование чувств учащихся, положительное отношение к эмоциональным реакциям учеников, выражение в мягкой форме солидарности с эмоциональными проблемами учеников. («Хорошо»; «Ладно»; «Я вижу»; «Если не получается, отложи пока» и т.п.).

2. ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ПОДКРЕПЛЕНИЕ. Все высказывания учителя, направленные на поддержку, укрепление наличных форм поведения учеников. Это – похвала, одобрение, шутка, снимающая напряжение, ободряющие реплики.

3. АКЦЕНТИРОВАНИЕ МЫСЛЕЙ УЧАЩИХСЯ. Учитель повторяет высказывание ученика, уточняет, переформулирует, дополняет идеи, содержащиеся в этом высказывании. Как только учитель переходит к изложению собственных идей, его речь должна быть отнесена к категории 5 («Рассказ»).

4. ЗАДАВАНИЕ ВОПРОСОВ. Под эту категорию попадают высказывания учителя с целью получить ответ от ученика. Вопросы могут быть реакцией на высказывание ученика, определяться стремлением получить от него дополнительную, уточняющую информацию. Но вопросы могут целиком определяться собственной инициативой учителя, не связанной с предшествующим ответом ученика.

5. РАССКАЗ (ЛЕКЦИЯ). Определение понятий, приведение фактов, суждений, объяснение, обоснование собственных представлений, иллюстрация примерами, цитирование источников.

6. РАСПОРЯЖЕНИЯ. Прямые указания, приказы, требования, наставления в

категоричной форме, которым, как предполагается, ученик должен подчиняться.

7. ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ПОДКРЕПЛЕНИЕ. К этой категории относятся все высказывания с намерением изменить поведение ученика от нежелательного к желательному. Это – выговор, упрек, угроза, окрик, язвительная насмешка, объяснение, почему учитель поступает так, а не иначе.

РЕЧЬ УЧЕНИКОВ

8. ОТВЕТ УЧИТЕЛЮ. Речь ученика инициирована учителем, который задает ситуацию и вынуждает его высказываться.

9. РЕЧЬ ПО СОБСТВЕННОЙ ИНИЦИАТИВЕ. Ученики сами начинают разговор, высказывают собственные идеи, задают новые темы для беседы, свободно выражают собственное мнение, задают вопросы.

В схему Фландерса входит еще одна категория для обозначения перерывов в активной речевой коммуникации между учителем и учениками.

10. ПАУЗА. Периоды молчания или замешательства, приостановки активной речевой коммуникации, шум, галдеж.

Категории 1, 2, 3, 4 относятся к категориям *косвенного влияния* на учеников. Широкая представленность высказываний этого типа на уроке свидетельствует о демократической манере поведения учителя, о его стремлении поддержать самостоятельность и инициативу учеников.

Категории 5, 6 , 7 – это категории *прямого влияния* на учеников. Высказывания этого типа ограничивают активность учеников, «загоняют» ее в определенные рамки и указывают на авторитарную манеру поведения учителя.

Анализ урока по системе Фландерса осуществляется как фиксация последовательности речевых высказываний с помощью цифрового кода.

Предупреждение возможных ошибок в кодировании высказываний:

1. Оценивать речь учителя необходимо с учетом значения, которое это высказывание имеет для учеников: ограничивает их действия или стимулирует инициативу

2. При определении типа высказывания важно учитывать интонацию. Сказать: «Ну, молодцы!» – можно иронично, с издевкой, а можно радостно, с удовлетворением. Соответственно категория высказывания будет в первом случае 7, а во втором – 2

3. К категории 4 следует относить только те высказывания, которые явно направлены на получение ответа от учеников. Риторические вопросы могут относиться к различным категориям

4. Кодировать категорий 9 нужно только те высказывания ученика, которые полностью порождены его инициативой. Когда ученик поднимает руку, выражая готовность ответить на вопрос учителя, его ответ следует отнести к категории 8.

После того как закодированная запись урока сделана, все знаки фиксируются в матрице.

Предположим, у нас есть запись: 5 4 8 4 8 3 6 4 8 4 3 8 3 5 4 8 4 8 3 4 8 4 8 3 6 4 8 3 4 8 5 4 8 3 4 6 4 8 4 3 6 5 6 5 4 8 3 5 6 4 8 (Эта запись сделана во время фронтального опроса на уроке русского языка в 7-ом классе).

МАТРИЦА, полученная на основе этой записи будет иметь вид:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1				I						
2										
3				III	II	III		I		
4			II					IIIIIII IIIIIII		
5				IIII		II				
6				III	II					
7										
8			IIIIIII	IIIII						
9										
10										

Анализ матрицы

1. На уроке высокая активность учителя. За 15 минут урока было зафиксировано 34 высказывания педагога; за это же время отмечается 15 ответов учеников на поставленные вопросы.

2. Выявляется авторитарный стиль педагогического взаимодействия, т.к. учитель много времени тратит на развитие идей и представлений учеников (категория 3); нет категорий 1, 2; отсутствуют высказывания учеников по собственной инициативе.

Создается впечатление, что учитель подавляет своей активностью учеников, последние только отвечают на вопросы, слушают указания, дополнения, комментарии учителя.

Второй аспект анализа матрицы связан с выделением типичных (наиболее часто встречающихся) вариантов *интеракций* (взаимосвязи между высказываниями). В рассматриваемой матрице знаки чаще всего расположены на пересечении таких рядов и столбцов: 48, 83, 84, 54, 36, 34. Это характерные варианты речевого взаимодействия на уроке.

«Организующим центром» общения выступает категория 4 – вопрос учителя. Все остальные высказывания так или иначе связаны с этой категорией. Именно с вопросов учителя начинаются часто повторяющиеся интеракции: 4 8 3 (вопрос учителя – ответ ученика – развитие, уточнение ответа ученика). Учитель чаще всего не оставляет «в покое» ответ ученика, а так или иначе его уточняет, переформулирует (категория 3), акцентируя таким образом внимание класса. После категории 3 обычно следует новый вопрос (4), либо рассказ учителя (5), либо указание ученику (6).

Для наглядного представления доминирующих речевых высказываний выполняется диаграмма. По результатам анализа приведенного выше фрагмента урока диаграмма выглядит следующим образом.

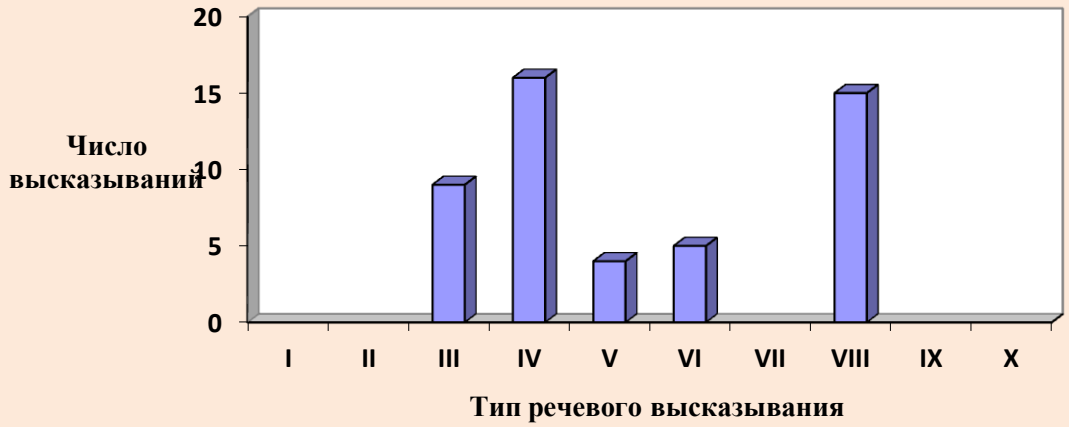


Рис. 1. Диаграмма частотного распределения высказываний учителя и учеников на уроке

Еще одним аспектом анализа является вычисление количественных индексов, отражающих *временные соотношения* между категориями речевого общения. Фландерс предложил более 10 различных индексов. Среди них, например, такие:

1. *Индекс речевых реакций* учителя на чувства и идеи учащихся:

$$TRR = \frac{\Sigma_1 + \Sigma_2 + \Sigma_3}{\Sigma_1 + \Sigma_2 + \Sigma_3 + \Sigma_6 + \Sigma_7} \times 100\%$$

2. Индекс вопросов учителя:

$$TGR = \frac{\Sigma_4}{\Sigma_4 + \Sigma_5} \times 100\%$$

3. Индекс спонтанной речи учеников:

$$PR = \frac{\Sigma_9}{\Sigma_8 + \Sigma_9} \times 100\%$$

(Индексом обозначается суммарное время, приходящееся на высказывания определенного типа).

Чтобы правильно вычислить такого рода индексы, необходимо кодирование вести с частотой, соответствующей минимальному времени высказывания. В качестве такой меры Фландерс предлагает 3 секунды. При кодировании через каждые 3 секунды фиксируется не только чередование типов высказывания, но и их протяженность во времени. К примеру запись 444 88888 333 66 расшифровывается так: вопрос учителя (9 сек) – ответ ученика (15 сек) – развитие представлений ученика (9сек) – указание ученику (6 сек).

Существуют ориентиры для оценки речевого общения на уроке:

1. Речь учителя не должна подавлять речевую активность учеников (кроме специальных уроков-объяснений, уроков-лекций)

2. Число оценочных суждений на уроке должно контролироваться в разумных пределах

3. Положительные подкрепления должны доминировать над отрицательными

4. Отсутствие речевых высказываний учеников по собственной инициативе является настораживающим фактом при оценке организации мышления на уроке.

В связи с задачей углубленного анализа того или иного аспекта речевого общения, любая из девяти исходных категорий Фландерса может быть поделена на более детальные составляющие и стать объектом самостоятельного изучения. К примеру, все вопросы учителя (категория 4) могут различаться по критерию *открытости – закрытости*, среди которых, в свою очередь, выделяются вопросы, требующие: а)определения; б)описания; в)сравнения; г)противопоставления; д)объяснения; е)раскрытия причинно-следственных связей; ж)приложения материала к новым условиям и т.д. Такой детальный анализ позволяет сделать обоснованные суждения о соответствии структуры вопросительной активности учителя логике научения и развития мышления учащихся.

Особый интерес для анализа поведения учителя на уроке представляют категории 1, 2, 6, 7. Именно в этих категориях отражается стиль управления педагога, особенности его взаимодействия с учениками. Например, принятие настроя (категория 1) может быть дифференцирована на приветствие, ободрение, согласие утешение, доверие; положительное подкрепление (категория 2) – на благодарность, похвалу, одобрение, поощрение, восхищение, комплимент, доброжелательная шутка; распоряжение (категория 6) – на высказывания, выражающие обязательность действия (распоряжение, приказ, команда, требование, угроза) и высказывания, выражающие желательность действия (совет, приглашение, просьба, рекомендация, призыв, пожелание, уговаривание, мольба); отрицательное подкрепление (категория 7) – на порицание, выговор, критика, упрек, обличение, отчитывание, злая ирония, высмеивание,

унижение).

Таким образом, смысл схемы Фландерса – углубить рефлексию учителя на собственную активность, дать ему ориентиры самоанализа, помочь не абстрактно, а конкретно задуматься над тем, что он делает, когда ведет урок в классе.

Приложение IX. Опросник «Стиль общения педагога» (СТОП), разработанный на кафедре общей психологии Нижегородского государственного педагогического университета Соколовым И.М., 1987

Инструкция. Опросник построен на основе метода парных сравнений. Из каждой пары утверждений необходимо выбрать тот вариант, который наиболее соответствует мнению опрашиваемого.

1

А. Когда я иду на урок, я испытываю радость и подъем

В. Когда я иду на урок, я собран и серьезен

2

А. Когда я иду на урок, я испытываю радость и подъем

В. Когда я иду на урок, я чувствую напряженность и усталость

3

А. Когда я иду на урок, я собран и серьезен

В. Когда я иду на урок, я чувствую напряженность и усталость

4

А. Когда я иду на урок, я испытываю радость и подъем

В. Никаких особенных переживаний перед уроком не испытываю

5

А. Когда я иду на урок, я собран и серьезен

В. Никаких особенных переживаний перед уроком не испытываю

6

А. Когда я иду на урок, я чувствую напряженность и усталость

В. Никаких особенных переживаний перед уроком не испытываю

7

А. Главное в работе учителя на уроке – держать под контролем весь класс. Каждая минута должна быть четко спланирована

В. Я думаю, главное в работе учителя – доверять учащимся и предоставлять имБольше самостоятельности, тогда они ответят доверием и уважением

8

А. Главное в работе учителя на уроке – держать под контролем весь класс. Каждая минута должна быть четко спланирована

В. На уроке учителю нужно быть предельно собранным и внимательным. Доверять учащимся просто смешно – обманут (подскажут, спишут и т.д.)

9

А. Я думаю, главное в работе учителя – доверять учащимся и предоставлять им больше самостоятельности, тогда они ответят доверием и уважением

В. На уроке учителю нужно быть предельно собранным и внимательным. Доверять учащимся просто смешно – обманут (подскажут, спишут и т.д.)

10

А. Главное в работе учителя на уроке – держать под контролем весь класс. Каждая минута должна быть четко спланирована

В. На уроке меня мало беспокоит, обманывают или честно работают учащиеся. Я просто делаю свое дело

11

А. Я думаю, главное в работе учителя – доверять учащимся и предоставлять им больше самостоятельности, тогда они ответят доверием и уважением

В. На уроке меня мало беспокоит, обманывают или честно работают учащиеся. Я просто делаю свое дело

12

А. На уроке учителю нужно быть предельно собранным и внимательным. Доверять учащимся просто смешно – обманут (подскажут, спишут и т.д.)

В. На уроке меня мало беспокоит, обманывают или честно работают учащиеся. Я просто делаю свое дело

13

А. В обучении самое главное – указывать учащимся на их ошибки и требовать их исправления

В. Я думаю, в обучении самым главным должно быть поощрение учеников за

самостоятельные ответы. Главное научить учащихся мыслить, а ошибки можно исправить в дальнейшей работе

14

А. В обучении самое главное – указывать учащимся на их ошибки и требовать их исправления

В. В обучении самое главное – строгий контроль за выполнением всех заданий. Каждая ошибка должна быть замечена и немедленно исправлена, каждый правильный ответ поощрен

15

А. Я думаю, в обучении самым главным должно быть поощрение учеников за самостоятельные ответы. Главное научить учащихся мыслить, а ошибки можно исправить в дальнейшей работе

В. В обучении самое главное – строгий контроль за выполнением всех заданий. Каждая ошибка должна быть замечена и немедленно исправлена, каждый правильный ответ поощрен

16

А. В обучении самое главное – указывать учащимся на их ошибки и требовать их исправления

В. Ошибки учащихся меня мало беспокоят. Когда им понадобится этот материал (к контрольной работе, к экзамену), сами выучат как надо

17

А. Я думаю, в обучении самым главным должно быть поощрение учеников за самостоятельные ответы. Главное научить учащихся мыслить, а ошибки можно исправить в дальнейшей работе

В. Ошибки учащихся меня мало беспокоят. Когда им понадобится этот материал (к контрольной работе, к экзамену), сами выучат как надо

18

А. В обучении самое главное – строгий контроль за выполнением всех заданий. Каждая ошибка должна быть замечена и немедленно исправлена, каждый

правильный ответ поощрен

В. Ошибки учащихся меня мало беспокоят. Когда им понадобится этот материал (к контрольной работе, к экзамену), сами выучат как надо

19

А. На уроке необходима теплая и непринужденная атмосфера, учащимся нужно себя чувствовать свободно и раскованно

В. На уроке должна быть строгая дисциплина. Шум и разговоры недопустимы. Лучший метод наведения порядка – строгий контроль, обращение к родителям менее эффективно

20

А. На уроке необходима теплая и непринужденная атмосфера, учащимся нужно себя чувствовать свободно и раскованно

В. Я не терплю никакого шума на уроке, сразу же делаю виновникам замечания и сообщаю об этом родителям

21

А. На уроке необходима теплая и непринужденная атмосфера, учащимся нужно себя чувствовать свободно и раскованно

В. Я думаю, шум на уроке мешает самим учащимся больше, чем мне, поэтому они сами должны заботиться о том, чтобы его не было

22

А. На уроке должна быть строгая дисциплина. Шум и разговоры недопустимы. Лучший метод наведения порядка – строгий контроль, обращение к родителям менее эффективно

В. Я не терплю никакого шума на уроке, сразу же делаю виновникам замечания и сообщаю об этом родителям

23

А. На уроке должна быть строгая дисциплина. Шум и разговоры недопустимы. Лучший метод наведения порядка – строгий контроль, обращение к родителям менее эффективно

В. Я думаю, шум на уроке мешает самим учащимся больше, чем мне, поэтому они сами должны заботиться о том, чтобы его не было

24

А. Я не терплю никакого шума на уроке, сразу же делаю виновникам замечания и сообщаю об этом родителям

В. Я думаю, шум на уроке мешает самим учащимся больше, чем мне, поэтому они сами должны заботиться о том, чтобы его не было

25

А. Я встречаюсь с учащимися после уроков только тогда, когда это нужно или когда они об этом просят

В. Я люблю встречаться с учащимися во внеурочное время и беседовать на интересующие их темы

26

А. Я встречаюсь с учащимися после уроков только тогда, когда это нужно или когда они об этом просят

В. Я регулярно провожу собрания и классные часы, на которых мы обсуждаем жизнь класса и возникающие проблемы

27

А. Я люблю встречаться с учащимися во внеурочное время и беседовать на интересующие их темы

В. Я регулярно провожу собрания и классные часы, на которых мы обсуждаем жизнь класса и возникающие проблемы

28

А. Я встречаюсь с учащимися после уроков только тогда, когда это нужно или когда они об этом просят

В. Я стараюсь реже встречаться с учениками после уроков. Делаю это только по необходимости

29

А. Я люблю встречаться с учащимися во внеурочное время и беседовать на

интересующие их темы

В. Я стараюсь реже встречаться с учениками после уроков. Делаю это только по необходимости

30

А. Я регулярно провожу собрания и классные часы, на которых мы обсуждаем жизнь класса и возникающие проблемы

В. Я стараюсь реже встречаться с учениками после уроков. Делаю это только по необходимости

31

А. Я считаю, что школа и учителя являются главными воспитателями детей, а родители в большинстве случаев не умеют воспитывать

В. Я думаю, что в обучении и воспитании школе принадлежит ведущая роль, которая реализуется через взаимодействие учителей с учениками и их родителями

32

А. Я считаю, что школа и учителя являются главными воспитателями детей, а родители в большинстве случаев не умеют воспитывать

В. Я думаю, что главными воспитателями детей должны быть их собственные родители, а не учитель. Правда, родителей самих еще нужно воспитывать

33

А. Я думаю, что в обучении и воспитании школе принадлежит ведущая роль, которая реализуется через взаимодействие учителей с учениками и их родителями

В. Я думаю, что главными воспитателями детей должны быть их собственные родители, а не учитель. Правда, родителей самих еще нужно воспитывать

34

А. Я считаю, что школа и учителя являются главными воспитателями детей, а родители в большинстве случаев не умеют воспитывать

В. Я думаю, что задача учителя – учить, а родителей – воспитывать

35

А. Я думаю, что в обучении и воспитании школе принадлежит ведущая роль,

которая реализуется через взаимодействие учителей с учениками и их родителями

В. Я думаю, что задача учителя – учить, а родителей – воспитывать

36

А. Я думаю, что главными воспитателями детей должны быть их собственные родители, а не учитель. Правда, родителей самих еще нужно воспитывать

В. Я думаю, что задача учителя – учить, а родителей – воспитывать

37

А. Ничего хорошего в гуманистическом подходе к учащимся нет – сейчас трудно, а дальше будет еще труднее. Гуманистическое обучение ослабит контроль и приведет к анархии

В. Я думаю, что гуманистический подход – это то, что крайне необходимо школе для обучения и воспитания. Осуществляя его, можно воспитать более активных и ответственных людей

38

А. Ничего хорошего в гуманистическом подходе к учащимся нет – сейчас трудно, а дальше будет еще труднее. Гуманистическое обучение ослабит контроль и приведет к анархии

В. Я считаю, что гуманистическое обучение возможно только при сочетании с контролем за деятельностью учеников, иначе оно приведет к анархии

39

А. Ничего хорошего в гуманистическом подходе к учащимся нет – сейчас трудно, а дальше будет еще труднее. Гуманистическое обучение ослабит контроль и приведет к анархии

В. Я считаю, что гуманистическое обучение возможно только при сочетании с контролем за деятельностью учеников, иначе оно приведет к анархии

40

А. Ничего хорошего в гуманистическом подходе к учащимся нет – сейчас трудно, а дальше будет еще труднее. Гуманистическое обучение ослабит контроль и приведет к анархии

В. Гуманистический подход – это то, что нужно для школы. Учителя будут учить, а ученики самостоятельно заниматься и сами решать все свои проблемы

41

А. Я думаю, что гуманистический подход – это то, что крайне необходимо школе для обучения и воспитания. Осуществляя его, можно воспитать более активных и ответственных людей

В. Гуманистический подход – это то, что нужно для школы. Учителя будут учить, а ученики самостоятельно заниматься и сами решать все свои проблемы

42

А. Я считаю, что гуманистическое обучение возможно только при сочетании с контролем за деятельностью учеников, иначе оно приведет к анархии

В. Гуманистический подход – это то, что нужно для школы. Учителя будут учить, а ученики самостоятельно заниматься и сами решать все свои проблемы

43

А. Я в принципе не возражаю против опроса учащихся о качестве преподавания учителей. Но лично мне это неприятно

В. Я считаю, что необходимо проводить опросы учащихся о том, что им нравится и что не нравится в школьной жизни, в преподавании и общении с педагогами

44

А. Я в принципе не возражаю против опроса учащихся о качестве преподавания учителей. Но лично мне это неприятно

В. Я думаю, что опросы учеников и их оценка педагогов – недопустимы, так как учащиеся не могут судить об этом ответственно и объективно

45

А. Я считаю, что необходимо проводить опросы учащихся о том, что им нравится и что не нравится в школьной жизни, в преподавании и общении с педагогами

В. Я думаю, что опросы учеников и их оценка педагогов – недопустимы, так как учащиеся не могут судить об этом ответственно и объективно

46

А. Я в принципе не возражаю против опроса учащихся о качестве преподавания учителей. Но лично мне это неприятно

В. Опросы учеников о педагогах и преподавании предметов – это прямой подрыв авторитета учителя

47

А. Я считаю, что необходимо проводить опросы учащихся о том, что им нравится и что не нравится в школьной жизни, в преподавании и общении с педагогами

В. Опросы учеников о педагогах и преподавании предметов – это прямой подрыв авторитета учителя

48

А. Я думаю, что опросы учеников и их оценка педагогов – недопустимы, так как учащиеся не могут судить об этом ответственно и объективно

В. Опросы учеников о педагогах и преподавании предметов – это прямой подрыв авторитета учителя

Анализ результатов

За каждый совпавший с ключом ответ присваивается 1 балл. Наибольшее количество набранных баллов свидетельствует о преобладании одного из четырех стилей общения. Возможно несовпадение стилей общения в учебных и воспитательных ситуациях у одного и того же педагога. Выявленный факт может свидетельствовать о различиях в понимании педагогом роли учителя и воспитателя.

Возможен смешанный стиль общения. В этом случае следует проанализировать, сочетание каких стилей и почему характеризует индивидуальный стиль общения конкретного участника опроса.

Результатом анализа может стать составление диаграммы индивидуального стиля общения педагога, на которой изображено, в каком процентном соотношении выражены перечисленные стили.

Ключ к опроснику «Стиль общения педагога»

Стили общения педагога в процессе обучения			
Авторитарный	Демократический	Попустительский	Негативный
1 В	1 А	4 В	2 В
3 А	2 А	5 В	3 В
5 А	4 А	6 В	6 А
7 А	7 В	10 В	8 В
8 А	9 А	11 В	9 В
10 А	11 А	12 В	12 А
14 В	13 В	16 В	13 А
15 В	15 А	17 В	14 А
18 А	17 А	18 В	16 А
19 В	19 А	21 В	20 В
22 А	20 А	23 В	22 В
23 А	21 А	24 В	24 А
Стили общения педагога в процессе воспитания			
Авторитарный	Демократический	Попустительский	Негативный
26 В	25 В	25 А	28 В
27 В	27 А	26 А	29 В
30 А	29 А	28 А	30 В
31 А	31 В	34 В	32 В
32 А	33 А	35 В	33 В
34 А	35 А	36 В	36 А
38 В	37 В	40 В	37 А
39 В	39 А	41 В	38 А
42 А	41 А	42 В	40 А
44 В	43 В	43 А	46 В
45 В	45 А	44 А	47 В
48 А	47 А	46 А	48 В

Сведения об авторах



Алла Николаевна Фоминова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Московского педагогического государственного университета. В 2000 г. защитила кандидатскую диссертацию на тему «Причины эмоционального дискомфорта учащихся младших классов и условия его преодоления». Ею разработаны и проводятся курсы по дисциплинам «Педагогическая психология», «Методика преподавания психологии», «Психология личности», «Психология девиантного поведения», «Психолого-педагогические основы профессионального консультирования», «Современные методы психологии образования». Осуществляются тренинги эффективного взаимодействия в коллективе, личностного роста. Область научных интересов – развитие личности человека в условиях современной социальной ситуации.



Татьяна Леонидовна Шабанова – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Нижегородского государственного педагогического университета. Преподаёт дисциплины «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Психология личности», «Профессиональный стресс» для студентов психологических и педагогических специальностей. Имеет многолетний опыт проведения тематических тренингов «Психология общения», «Психология креативности», «Тревожность и способы её преодоления» для студентов-психологов. В 1998 году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Тревожность и способы её регуляции в профессиональной деятельности учителя». Автор более 70 научных и учебно-методических работ. Учебному пособию «Педагогическая психология», написанного в соавторстве с А.Н. Фоминовой, в 2003г. присвоен гриф УМО. Область научных интересов – педагогическая психология, психология эмоциональных состояний.