образование XXI века

М.В.Гамезо, Е.А.Петрова, Л.М.Орлова

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ББК 88.37
В64

Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М.

Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.

ISBN 5 93134 195 1

Учебное пособие, написанное известными отечественными психологами, открывает перед читателями две научные дисциплины возрастную и педагогическую психологию, объединенные единым замыслом анализа тех вопросов и проблем, с которыми повседневно сталкивается учитель в своей профессиональной деятельности. В учебном пособии не только детально рассмотрены теоретические вопросы, но и даны практические задания и методики психологической диагностики по каждой теме.

Пособие предназначено для студентов педагогических специальностей всех форм обучения.

ББК 88.37

ISBN 5 93134 195 1

© Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М., 2003
© Педагогическое общество России, 2003

Памяти В. В. Давыдова — выдающегося ученого и замечательного человека

ОТ АВТОРОВ

В настоящем учебном пособии объединились две дисциплины «Возрастная психология» и «Педагогическая психология». И это закономерно: эти дисциплины неразлучны в практике учебно воспитательного процесса, ибо для обучения и воспитания подрастающего человека необходимо его понимать, знать его индивидуальные и возрастные особенности.

Современное обучение и воспитание предполагает не просто обогащение памяти обучаемых и воспитуемых, как это было ранее, а творческое развитие личности нового поколения, личности, способной к изменению и развитию жизни, созидательной деятельности. А это опять же значит, что современный педагог исходно, изначально должен обладать способностью развития в учащемся творческого начала. Взаимно обогащающая информация по возрастной и педагогической психологии может быть серьезным подспорьем в самопознании и самосовершенствовании учителя, воспитателя, родителей. В курсе много внимания уделяется характеристике взрослого и зрелого человека, в том числе и его способностей к обучению.

Пособие начинается с общих вопросов возрастной и педагогической психологии и раскрывает предмет, задачи и методы этих двух самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных и взаимообуслов ливающих отраслей психологии. Немалое место отведено общетеоретическим проблемам закономерностей и динамике психического развития и формирования личности в онтогенезе. В учебнике представлены взгляды отечественных и зарубежных психологов на фундаментальную проблему психологии: роль наследственности и среды в формировании человека, раскрыты подходы к периодизации психического развития человека.

Далее в собственно «Возрастной психологии» дается характеристика особенностей психического развития, деятельности и формирования человека в раннем и дошкольном детстве, в младшем, среднем и старшем школьном возрастах. В связи со спецификой психофизиологического развития, формирования самосознания и самоопределения личности на завершающей стадии детства авторы уделяют большое внимание вопросам психосексуального развития, полоролевого поведения и психологического анализа готовности к выбору будущей профессии. Обращает на себя внимание также и материал о мо

лодости, взрослости, зрелости, старости, который включает рассмотрение особенностей психического развития человека после периода ранней юности до завершения онтогенеза, от выбора жизненного пути, в том числе профессионального, авторства собственного образа жизни до прекращения профессиональной деятельности. Большое внимание уделено характеристике жизненных кризисов на разных возрастных этапах — их причин, особенностей проявления, возможностей предупреждения и преодоления. Специфической особенностью материала является анализ **зрелости** как этапа и как качества в психическом развитии человека. Достаточно подробно и разносторонне дана характеристика геронтогенеза — психологии людей пожилого и старческого возраста, причин и условий активного долголетия человека.

В «Педагогической психологии» проанализированы проблемы обучения, воспитания, особенности личности педагога и специфика его профессиональной деятельности. Подробно освещаются вопросы сотрудничества учителя (воспитателя) с практическим школьным психологом.

Учитывая, что отечественная психологическая наука за последние годы расширила диапазон своих поисков достижениями зарубежной науки, в учебнике существенно дополнен раздел по теории и методикам исследования психического развития и формирования личности в онтогенезе. В связи с тем что в современной школе введена психологическая служба, материал по практической психологии образования представлен в отдельной главе.

Достаточно подробно прописана глава, посвященная личности учителя. Студент, который готовится к своей профессиональной деятельности, может прочитать учебник вопреки сложившейся последовательности, начиная не с предмета и задач, а с темы «Психология личности и профессиональной деятельности учителя». Это даст возможность обучающемуся постигать курс возрастной и педагогической психологии начиная с глубокого осознания своей профессиональной пригодности и с учетом всей сложности задач профессионализации себя как педагога. «Нужно ли и доступно ли мне все, связанное с овладением профессией учителя?» — первый и непременный вопрос, на который вы должны ответить прежде всего сами себе. Если «да», то желаем вам успехов и радости в этом творческом и прекрасном труде. Хочется думать, что овладение курсами возрастной и педагогической психологии поможет вам значительно повысить уровень общего психологического образования, а тем самым расширить возможности творческого развития всей вашей жизни и деятельности.

Основные цели психологического образования студентов отражены в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования и приведены нами в приложении.

Глава I
ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

§ 1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Возрастная и педагогическая психология — две отрасли психологической науки, тесно взаимодействующие между собой, что определено общим объектом их изучения — развивающимся человеком и центральной проблемой научного анализа — поиском ответа на вопрос о роли наследственности и среды в формировании психики человека.

Возрастная психология как более или менее обособленная отрасль психологической науки, возникшая в конце XIX в. [13], направлена на выявление возрастных особенностей и динамики процесса психического развития личности в течение жизни. Таким образом, ***предметом возрастной психологии как научной дисциплины является изучение фактов и закономерностей психического развития человека в онтогенезе.*** Главная задача возрастной психологии раскрыть предпосылки, условия и движущие силы психического развития человека с момента рождения до глубокой старости, описать динамику развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных) и свойств формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных особенностей деятельности и общения. Возрастная психология должна дать характеристику каждого периода жизни человека,

вскрыв его специфические и взаимосвязанные с другими периодами особенности, показать различия протекания каждого периода у людей с разными индивидуально-психологическими характеристиками.

Мера дробления возрастных периодов развития человека и их сравнительных характеристик последовательно возрастала. К настоящему времени, с учетом сложившейся в нашей стране системы обучения и воспитания, внутри самой возрастной психологии четко обозначились подразделы: психология дошкольника (часто называемая детской психологией), психология младшего школьника, психология подростка, психология старшего школьника (или ранней юности), психология взрослого человека и, наконец, психология преклонного возраста (геронтопсихология). Естественно, что если в рамках отдельного возрастного периода представляется возможным более детально выявить и проанализировать характеристики именно данного возраста, то общая возрастная динамика требует охвата ряда этапов выявления сравнительных характеристик нескольких возрастных «срезов».

С момента возникновения возрастной психологии (конец XIX — начало XX вв.) рамки возрастных границ объектов исследований существенно раздвинулись.

Исследования аспектов развития уже изученных психологических особенностей взрослых людей постепенно распространялись на юношей, подростков, младших школьников и затем дошкольников. Эти исследования позволили обнаружить ранее неизвестные потенциальные возможности детей, а главное — раскрыть те периоды жизни ребенка, которые наиболее благоприятны (сензитивны) для развития различных функций, интеллектуальных возможностей, формирования нравственных качеств личности.

Заслуживающим внимания в этом отношении является ранний возраст, первые годы и даже месяцы жизни младенца, когда начинается процесс социализации, превращения биологического существа в человеческую личность. Разрастание исследований психологии преклонного возраста тоже позволило получить много важного и интересного. Границы сохранения активности и творческих способностей человека оказались значительно дальше, чем это считалось ранее, а главное, обнаружилось, что эти границы могут быть существенно смещены за счет организации жизни и деятельности человека.

Без знания возрастной психологии невозможны осуществление педагогического процесса в целом, определение содержания

и методов учебно-воспитательной работы, реализация индивидуального подхода к учащемуся, оказание необходимый помощи и поддержки развивающемуся человеку.

Предметом педагогической психологии является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто это обучение и воспитание организует, т.е. со стороны педагога, воспитателя. В любом случае обучение и воспитание выступают как специфические виды деятельности конкретного субъекта (ученика, учителя). Но они рассматриваются (и должны рассматриваться) как их совместная деятельность, т.е. деятельность в ситуации организованного общения. В первом случае речь идет об учебной деятельности, или учении (ученика, воспитуемого). Во втором — о педагогической деятельности учителя (воспитателя), о выполнении им функций организации, стимуляции и управления (регулирования) учебной деятельностью школьника. В третьем — о процессе обучения и воспитания в целом (подробнее эти вопросы будут рассмотрены в соответствующих разделах данной книги).

Основные практико-ориентированные задачи педагогической психологии — изучение основных психологических закономерностей формирования единого педагогического процесса и управления, выявление психологических резервов его совершенствования, разумного сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения и воспитания, создание такого психологического климата в образовательном учреждении, который поддерживал бы психологическое здоровье всех субъектов взаимодействия (учащихся, учителей, родителей).

Отечественный психолог и педагог, богослов и философ В.В. Зеньковский связывал педагогическую психологию с социальной, видя задачу педагогической психологии в изучении психологии педагогического процесса как особой формы социального взаимодействия. В соответствии с этим в систему педагогической психологии впервые вводится анализ «педагогической среды» как социально-психического предисловия педагогического процесса» [8, с. 19].

По мере изменения задач, развития практики обучения и воспитания, организационных форм и средств обучения и воспитания существенно менялся и предмет научной дисциплины. В условиях всеобщего обязательного среднего образования особую значимость приобрела проблема индивидуальных различий, включающая вопросы выявления природы этих различий, при необходи-

мости учета их коррекции и т.д. Значительно меняется предмет педагогической психологии в зависимости от того, где, в каких условиях и на решение каких задач направлено обучение. Условия обучения и воспитания в средней школе, профессионально техническом училище, техникуме, колледже, гимназии или высшем учебном заведении различны.

Наряду с дифференциацией предмета и задач возрастной и педагогической психологии, о которой говорилось выше, нельзя не отметить, что в их развитии наблюдается и обратная тенденция — сближение, интеграция. Это обусловлено тем, что в нашей стране практически все дети, если не с ясельного, то с дошкольного или, в крайнем случае, с младшего школьного возраста включаются в систему организованного общественного обучения и воспитания. А это значит, что их психическое развитие непосредственно связано с системой обучения и воспитания, которая, в свою очередь, строится с учетом не только реального, но и потенциально возможного развития ребенка. Именно эта неразрывная взаимосвязь самой реальности, выступающей как объект психического исследования (дети, условия их жизни, система обучения и воспитания), обусловила переход к комплексным исследованиям возрастной и педагогической психологии и их интеграции.

В психологии и педагогике давно известно, что обучение и воспитание — единый и неделимый процесс. Вместе с тем вопрос о том, как оптимизировать процесс гармоничного развития личности, как и на каком этапе можно и нужно достигать максимального расцвета умственных способностей и нравственных качеств, развития эмоциональной и волевой сфер человека, остается до сих пор не решенным. Поиски решения этого вопроса одна из важнейших задач современной возрастной и педагогической психологии.

Условия научно технической революции породили необходимость овладения школьниками не только системой глубоких и точных знаний, но и приемами самостоятельного их приобретения. Да, современный человек может быть воистину образованным и отвечать требованиям бурного развития науки и производства, если он непрерывно пополняет свои знания, а это возможно при овладении приемами самоорганизации познавательной деятельности, переработки знаковой (текстовой) информации. Вопросы, вытекающие из необходимости решения этих задач, входят в содержание современных психолого педагогических исследований [3].

Отмечая несомненные успехи и достижения отечественной возрастной и педагогической психологии, о которых будет подробно рассказано в соответствующих главах, хотелось бы сразу обратить внимание и на некоторые негативные явления в практике обучения и воспитания. Так, например, бихевиористский (чисто поведенческий) подход к процессу обучения приводит к попытке напрямую связать методы учебной работы учителя и знания детей без учета промежуточного звена — деятельности самих учеников. Именно это неоднократно приводило к дискредитации весьма ценного практического опыта учителей при бездумном, механическом перенесении их опыта в другие условия без учета личностных факторов самих учащихся, а в какой то мере и стиля учебной работы других учителей. Недооценка их активной роли приводит порой к фетишизации информационного подхода, к пониманию процесса обучения как простой передачи знаний от учителя к ученику. На самом деле нет и не может быть такой передачи, поскольку их можно приобрести лишь в результате собственной активности. Школьник должен добывать знания сам; учитель лишь организует и стимулирует эту работу учащихся на уроке.

Наблюдается порой стремление к излишней формализации живого процесса обучения и воспитания, что порождает недоучет специфических человеческих качеств, которые существенно влияют на освоение каждым индивидом общественно исторического опыта. Нечто подобное наблюдается в том случае, когда процесс обучения подстраивают к возможностям технических средств обучения, а не наоборот.

Все приведенные факты (а их перечень можно было бы продолжить) свидетельствуют о забвении (или просто незнании) порой еще не до конца раскрытых, но в большинстве своем хорошо известных истин возрастной и педагогической психологии. Выявление этих истин и закономерностей достигается с помощью системы методов психологического исследования, к рассмотрению которых и перейдем. А завершить этот параграф о предмете и задачах возрастной и педагогической психологии мы бы хотели словами выдающегося русского педагога К.Д.Ушинского: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [21, с. 23].

§ 2. МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Остановимся более подробно на методах исследования, используемых в возрастной и педагогической психологии, обратив особое внимание на специфику их применения в работе с детьми. Эта специфика определена тем, что психологические исследования в возрастной и педагогической психологии направлены на поиск движущих сил и раскрытие закономерностей динамического процесса развития и формирования психологических состояний, процессов и свойств человека, установления зависимости этих явлений от условий общения, деятельности, обучения и воспитания человека.

Классификация методов. Психическая деятельность всегда получает свое объективное выражение в тех или иных действиях, речевых реакциях, в изменении работы внутренних органов. Очень важно изучать психическую жизнь в процессе деятельности человека, исследуя его поступки, поведение, общение и др.

В отечественной психологии выделяются четыре группы методов (по Б.Г. Ананьеву (1, с. 23—35]).

К первой группе методов, которые условно принято называть ***организационными,*** относятся сравнительный, лонгитюдный и комплексный методы.

Сравнительный метод в настоящее время широко применяется в общей психологии (сопоставление разных групп испытуемых, или «выборок»), в социальной психологии (сопоставление различных типов малых групп и т.д.), в патопсихологии и дефектологии (сравнение больных со здоровыми и т.п.). В психологии развития сравнительный метод выступает в двух основных формах: в виде метода возрастных, или «поперечных», срезов и лонгитюдных («продольных») исследований. Сравнительно возрастной метод представляет собой сопоставление отдельных особенностей по возрастам с целью выявления динамики изучаемого психического процесса.

При использовании процедуры «поперечных» срезов изучаемое психическое явление диагностируется с помощью одного и того же психологического инструмента у различных возрастных групп испытуемых (но близких по социально психологическим характеристикам). Лонгитюдные исследования предполагают длительное исследование одних и тех же людей на протяжении ряда

лет, не случайно их называют «продольными» исследованиями. При этом применяется как наблюдение, так и экспериментальные и тестовые методики. Лонгитюдные исследования дают возможность выявить индивидуальные особенности развития.

Вариантом сравнительного метода, специфичным для возрастной и педагогической психологии, считается генетический метод. Этот метод применяется в вариантах: **1)** генеалогическое исследование (изучение родственников); 2) исследование приемных детей и родителей; 3) исследование близнецов (сравнение близнецов из монозиготных и дизиготных пар). Интересные исследования с помощью близнецового метода проведены при сравнении близнецов, каждый из которых проходил свою систему обучения или при проживании в различных семьях.

В современных условиях психологические исследования все чаще включаются в комплексные исследовательские программы, в которых участвуют представители других наук. Эти программы, как правило, создаются для решения практических задач. В комплексном исследовании при одном изучаемом объекте имеет место разделение функций между отдельными подходами. Такого рода изыскание позволяет устанавливать связи и зависимости между явлениями разного рода (например, физического, физиологического, психического, социального развития личности и др.).

Вторую, самую обширную, группу составляют ***эмпирические методы*** добывания научных данных. К этой группе относятся наблюдение (включая самонаблюдение), экспериментальные методы; психодиагностические (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью и беседа); анализ процессов и продуктов деятельности (рисунков, лепки, ученических работ различного рода); биографические методы (анализ событий жизненного пути человека, документов, свидетельств и т.д.). Наблюдение особенно активно используется при изучении детского развития, бесспорный приоритет этого метода отмечал, например, известный французский психолог Анри Валлон, подчеркивая его исключительность для изучения раннего детства.

Эмпирические методы с детьми и подростками чаще всего проводят в привычных условиях детского сада, школы и др. Поэтому в возрастной и педагогической психологии нередко используется вариант ***естественного эксперимента,*** осуществляемый в рамках игровой, трудовой и учебной деятельности растущего человека. Спецификой возрастной и педагогической психологии следует признать так называемый ***формирующий эксперимент,*** в рамках которого создаются специальные условия изучения динамики

Схема классификации методов по Б.Г. Ананьеву

развития психологических особенностей в процессе их целенаправленного формирования.

Третью группу составляют ***методы обработки данных.*** К ним относятся количественный (статистический) и качественный анализы (дифференциация материала по группам, вариантам, описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями).

Четвертая группа — ***интерпретационные методы.*** К ним относятся генетический и структурный методы. Генетический позволяет интерпретировать весь обработанный материал исследования в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические моменты становления психических новообразований. Он устанавливает «вертикальные» генетические связи между уровнями развития. Структурный метод определяет «горизонтальные» структурные связи между всеми изученными характеристиками личности.

Любое психологическое исследование имеет несколько общих этапов. Первый — подготовительный. Собранные предварительные сведения дают возможность выдвинуть гипотезу — предположение о каких либо психологических закономерностях, которое проверяется на следующем этапе. Второй — набор данных исследования. На этом этапе путем применения разных конкретных методик получают данные, которые определяются характером поставленной задачи. Для сбора данных используются, как правило, несколько методов в их сочетании. Третий этап — обработка данных. Проводится количественный и качественный анализ данных исследования, который дает возможность выявить существующие связи и закономерности. В обработке материала выделяют следующие моменты: первичный анализ (анализ каждого отдельно зафиксированного факта); первичный синтез (установление связей между данными первичного анализа и выдвинутой ранее гипотезой); сравнительный (вторичный) анализ (выделение тех фактов, которые устойчиво повторяются); вторичный синтез (объединение этих факторов, сопоставление их с гипотезой и нахождение существенных закономерностей). Четвертый этап — интерпретация, истолкование полученных данных на основе психологической теории.

Исходный момент комплексной работы по определению индивидуально психологических характеристик личности — набор первичной информации о личности, поведении и деятельности диагностируемого субъекта. Основными методами, принятыми в современной психологии для решения этой задачи, являются наблюдение и тестирование. Напомним известные в современной

психологической науке рекомендации по практическому применению этих методов.

Под наблюдением понимается целеустремленное и планомерное восприятие объекта наблюдения с последующей систематизацией фактов и осуществлением выводов. Педагогическая наблюдательность включает два взаимосвязанных компонента: перцептивный и эмпатийный. Целенаправленное восприятие учителя, составляющее основу перцептивного компонента наблюдательности, требует определенной тренировки и предполагает тонкую дифференцировку выразительных движений лица, пантомимики школьников, т.е. «анализирующее наблюдение», которое всячески поощрял в своей педагогической деятельности А.С. Макаренко.

Эмпатия, как известно, характеризуется способностью к отображению внутреннего мира другого человека, его мыслей и чувств. Понимание и «эмоциональная сопричастность» — не только результат мышления или переживаемых чувств, но одновременно и результат наблюдений. Именно поэтому при характеристике и развитии педагогической наблюдательности в качестве одного из компонентов надо рассматривать способность к эмпатии. Учитель должен уметь становиться на точку зрения учащегося, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности в деятельности ученика, понимать, как он воспринимает конкретную ситуацию. Наблюдение служит тем источником, через который учитель может получить знания, необходимые для подобного отражения. В качестве самоконтроля правильности познания мира другого человека могут служить рефлексивные суждения. Следует подчеркнуть, что метод наблюдения — главный и наиболее доступный для учителя. Кроме того, он обеспечивает не только сбор и фиксирование наблюдаемых фактов, но и анализ причин, их порождающих.

Основные требования к методу психолого педагогического наблюдения:

1. Наблюдение должно иметь конкретную цель. Чем точнее цели наблюдения, тем легче регистрировать результаты и делать достоверные заключения.

2. Наблюдение должно проходить по заранее выработанному плану. Если речь идет о деятельности наблюдаемого, то требуется заранее составить вопросник — что нас интересует в этой деятельности. Результаты подробно фиксируются (записями, фото, звукозаписями и т.п.).

3. Количество исследуемых признаков должно быть минимальным, и они должны быть точно определены. Чем точнее и детальнее сформулированы вопросы об исследуемых признаках и чем вернее определены критерии их оценок, тем большую научную ценность имеют получаемые сведения.

4. Психолого педагогические явления следует наблюдать в естественных условиях. Если, например, объектом исследования является учебная работа детей на уроке, то рекомендуется выбирать второй, третий и четвертый уроки, так как на последних дает о себе знать усталость, а во время первого урока — некоторая сонливость. Нежелательно наблюдать эффективность учебной деятельности в конце учебной четверти, так как у школьников могут появляться признаки переутомления.

5. Сведения, получаемые путем различных наблюдений, должны быть сравниваемыми: с применением одинаковых критериев; с сопоставлением данных, полученных через равные промежутки времени; в одних и тех же оценках и т.д.

6. Наблюдатель должен заранее знать, какие ошибки могут иметь место при наблюдении, и предупреждать их (подробнее об этом см.: [11, с. 76 88]).

Отдавая должное возможностям наблюдения, особенно в деятельности учителя, следует иметь в виду, что на протяжении уже многих десятилетий в международном опыте наиболее цивилизованных стран широко и эффективно использовалось тестирование.

К сожалению, в нашей стране этот опыт длительное время замалчивался или осуждался, а тесты, соответственно, не разрабатывались. Не будем здесь обсуждать причины происшедшего, отметим лишь то, что к настоящему времени возможности и необходимость применения тестов для диагностики индивидуально психологических характеристик осознаны.

Тестирование — это метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Существуют три основные сферы тестирования: а) образование — в связи с увеличением продолжительности обучения и усложнением учебных программ; б) профессиональная подготовка и отбор — в связи с темпом роста и усложнением производства; в) психологическое консультирование — в связи с ускорением социодинамических процессов. Тестирование позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков,

знаний, личностных характеристик. Сам процесс тестирования может быть разделен на следующие этапы: **1)** выбор теста с учетом цели и степени его достоверности; 2) его проведение определяется инструкцией к тесту; 3) интерпретация результатов. На всех трех этапах нужен профессионализм, участие или консультация психолога.

Тест (англ. test — проба, испытание, проверка) стандартизированное, часто ограниченное во времени испытание, предназначенное для установления количественных или качественных индивидуально психологических различий.

Существуют разнообразные классификации тестов[1]. Они могут подразделяться:

1) по особенностям используемых тестовых задач на ***тесты вербальные*** и ***тесты практические;***

2) по формам процедуры обследования — на ***тесты групповые*** и ***индивидуальные;***

3) по направленности — на ***тесты интеллекта*** и ***тесты личности;***

4) в зависимости от наличия или отсутствия временных ограничений — на ***тесты скорости*** и ***тесты результативности;***

5) тесты различаются также по принципам конструирования, например, в последние десятилетия активно разрабатываются ***компьютерные тесты.***

Вербальные тесты — тип тестов, в которых материал тестовых задач представлен в словесной (вербальной) форме. Основным содержанием работы испытуемого являются операции с понятиями, мыслительные действия в словесно логической форме. Вербальные тесты чаще всего направлены на измерение способности к пониманию словесной информации, навыков оперирования грамматическими языковыми формами, овладения письмом и чтением, также распространены среди тестов интеллекта, тестов достижений и при оценке специальных способностей (например, тесты творческих способностей, составление рассказов и т.д.).

Практические (невербальные) тесты — тип тестов, в которых материал тестовых задач представлен заданиями в наглядной форме (например, составление фигур, дополнение изображения, определенные действия по образцу, составление изображения из кубиков или перерисовывание). Считается, что практические тес

[1] См.: *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь справочник по психодиагностике. СПб., 1999.

ты уменьшают влияние языковых и культурных различий на результат исследования и особенно хороши при изучении детей (например, невербальная шкала теста интеллекта Векслера — рис. 1).

Тесты групповые — предназначены для одновременного обследования группы испытуемых. Число одновременно тестируемых лиц ограничивается, как правило, воз можностями контроля и наблюдения со стороны обследующего. Обычно максимально допустимое количество лиц в обследуемой группе — 20—25 человек. Важным является строгое соблюдение условий самостоятельности работы каждого испытуемого, исключение возможности влияния со стороны других тестируемых лиц (заимствование результатов, консультирование, отвлекающие контакты и т.п.). Такая форма обследования для детей является более привычной, так как напоминает естественные условия обучения и осуществления контроля знаний в классе, и поэтому часто используется школьными психологами.

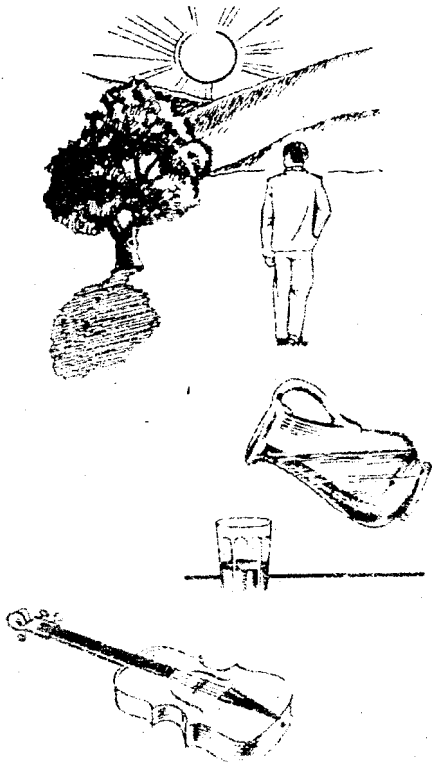


Рис. 1. Образцы заданий субтеста «недостающие детали» невербальной шкалы теста интеллекта Векслера

Следующая разновидность тестов — индивидуально ориентированные; они реализуют индивидуальный подход к диагностике психологических особенностей и поведения испытуемого. В ходе обследования испытуемому сначала предъявляют задание средней трудности. В случае правильного решения уровень трудности повышается, а в случае ошибки — снижается. Таким, образом, путем предъявления относительно небольшого ко

личества заданий может быть достоверно установлен точный показатель успешности испытуемого. Как правило, тесты конструируются на основе компьютерного предъявления заданий с учетом индексов трудности.

Тесты интеллекта (лат. intellectus — понимание, познание), или тесты общих способностей, предназначены для измерения уровня интеллектуального развития и являются одними из наиболее распространенных в психодиагностике. Первые тесты интеллекта были созданы Ф. Гальтоном, стремившимся охватить «измерением и числом операции ума». Заметный вклад в развитие идей Ф. Гальтона был внесен работами Дж. Кэттелла, положившими начало широкому использованию «умственных тестов». В большинстве случаев в тесте интеллекта испытуемого на специальном бланке предлагается установить указанные инструкцией логические отношения классификации, аналогии, обобщения и др. между терминами и понятиями, из которых составлены его задачи. Иногда задачи строятся из рисунков, геометрических фигур и т.д.

Существуют различные тесты интеллекта, позволяющие определить IQ — коэффициент интеллектуальности человека, который рассчитывается по формуле

$$IQ = \frac{\text{Умственный возраст}}{\text{Хронологический возраст}} \quad 100\ \%$$

Широко распространен тест Векслера, позволяющий не только получить «общий интеллектуальный показатель» для детей 4—16 лет, но также оценить отдельно вербальный и невербальный интеллект ребенка.

Тесты специальных способностей — группа психодиагностических методик, предназначенных для измерения уровня развития отдельных аспектов интеллекта и психомоторных функций, преимущественно обеспечивающих эффективность в конкретных, достаточно узких областях деятельности. Обычно различают следующие группы способностей: сенсорные, моторные, технические (механические) и профессионализированные (счетные, музыкальные, скорости чтения и понимания прочитанного и др.). Наибольшее распространение получили *комплексные тестовые батареи* способностей.

Разновидностью тестов способностей можно считать ***тесты креативности*** (лат. creatio — сотворение, создание) — группа психодиагностических методик, предназначенных для измерения творческих способностей личности (способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации). Первые тесты креативности появляются в 50 х гг., и их развитие постепенно становится одним из основных направлений в современной зарубежной психодиагностике. Наиболее известные тесты для измерения познавательного аспекта креативности разработаны Дж. Гилфордом с сотрудниками (1959) и Э. Торрансом (1962). В отечественной психологии разработана оригинальная методика «креативного поля» Д.Б. Богоявленской (1983).

Тесты личностные — группа тестов, направленных на измерение неинтеллектуальных проявлений личности. Тесты личностные — понятие собирательное, включающее в себя методы психодиагностики, с помощью которых измеряются различные стороны личности индивида: установки, ценностные ориентации, отношения, эмоциональные, мотивационные и межличностные свойства, типичные формы поведения. Известно несколько сот разновидностей личностных тестов. Они обычно имеют одну из двух форм: объективные тесты действия и ситуационные тесты. Объективные тесты действия представляют собой относительно простые, четко структурированные процедуры, ориентирующие обследуемого на выполнение какой либо задачи. Особенностью ситуационных тестов является помещение обследуемого в ситуации, близкие к реальным.

Компьютерные тесты, несмотря на их широкое распространение и на наличие определенных плюсов (автоматизация обработки, уменьшение эффекта воздействия экспериментатора), недостаточно гибки в интерпретации данных и не могут полностью заменить работу профессионального психолога.

Тесты скорости (англ. speed tests) — тип психодиагностических методик, в которых основным показателем продуктивности работы испытуемых является время выполнения (объем) задач тестовых. Такие тесты обычно включают большое количество однородных заданий (пунктов). Объем материала выбирается таким образом, чтобы за отведенное (постоянное для всех испытуемых) время ни один из обследованных не успевал справиться со всеми задачами. Тогда показателем продуктивности будет количество правильно выполненных заданий.

Тесты достижений направлены на оценку достигнутого уровня развития навыков, знаний и умений индивида, как правило, после завершения обучения. Они относятся к наиболее многочисленной группе психодиагностических методик (по числу конкретных тестов и их разновидностей). Существуют широкоориентированные тесты, применяемые для оценки навыков по основным, рассчитанным на продолжительное время целям обучения (тесты на понимание научных принципов, восприятие литературы и т.д.) и комплексные тестовые батареи общих достижений, приспособленные для измерения интеллектуальных и практических навыков, охватывающих универсальные области обучения.

Другую большую группу ***тестов школьных достижений***[1] составляют методики по конкретным учебным предметам (достижения в чтении и математике) и более специализированные тесты, направленные на исследование усвоения отдельных тем, частей учебной программы, комплексов действий и т.д.

Тесты достижений ориентированы на измерение степени усвоения ключевых понятий, тем и элементов учебной программы, позволяют соотнести уровень достижений учащегося по предмету в целом и по отдельным существенным его элементам с аналогичными показателями в классе или в любой другой выборке испытуемых. Эта оценка носит более объективный характер и требует меньших затрат времени, чем традиционная школьная оценка. Большинство тестов достижений предназначены для учителей, а не психологов.

Разновидностью тестов достижений можно считать тесты критериально ориентированные, которые предназначены для определения уровня индивидуальных достижений относительно некоторого критерия на основе логико функционального анализа содержания заданий. В качестве критерия (или объективного эталона) обычно рассматриваются конкретные знания, умения, навыки, необходимые для успешного выполнения той или иной задачи. Тесты критериально ориентированные — методики психологической диагностики, позволяющие выявить, насколько испытуемый владеет знаниями и навыками умственных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения'определенных классов учебных или профессиональных заданий. Критерием служит наличие или отсутствие этих знаний. По своей сущности эти тесты

[1] См.: *Майоров А.Н.* Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. СПб., 1997.

представляют собой инструмент обратной связи в организации процесса обучения; другими словами, позволяют обнаружить при анализе результатов конкретные недочеты умственного развития как отдельных индивидов, так и целых групп и наметить меры их ликвидации.

Кроме того, существуют и тесты, ориентированные на социально психологический норматив или общественно заданный объективный содержательный эталон (например, ШТУР — школьный тест умственного развития).

Проективные методы (лат. projectio — выбрасывание вперед) — совокупность методик, направленных на исследование личности с помощью использования неопределенных, неоднозначных (слабоструктурированных) стимулов, которые испытуемый должен конструировать, развивать, дополнять, интерпретировать. Проективные методы — совокупность методик целостного изучения личности (что является для некоторых авторов основанием рассмотрения их как одной из форм личностных тестов). Они основываются на психологической интерпретации результатов проекции, под которой в данном случае понимается не только средство психологической защиты, но и обусловленность процессов восприятия следами памяти всех прошлых восприятий. Личность «проецирует» себя тем ярче, чем менее стереотипны ситуации стимулы.

Различают следующие группы проективных методик[1]:

1) конститутивные структурирование, оформление стимулов, придание им смысла (например, пятна *Роршаха);*

2) конструктивные — создание из оформленных деталей осмысленного целого (например, тест *Мира);*

3) интерпретативные — истолкование какого либо события, ситуации *{тест тематической апперцепции);*

4) катартические — осуществление игровой деятельности в специально организованных условиях *{психодрама);*

5) экспрессивные — рисование на свободную или заданную тему (например, методика «Дом дерево—человек», рис. 2);

6) импрессивные — предпочтение одних стимулов (как наиболее желательных) другим (пример: выбор цвета в методике *Люшера);*

7) аддитивные — завершение предложения, рассказа, истории (например, разные варианты *завершения предложения).*

[1] См.: *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь справочник по психодиагностике. СПб., 1999.

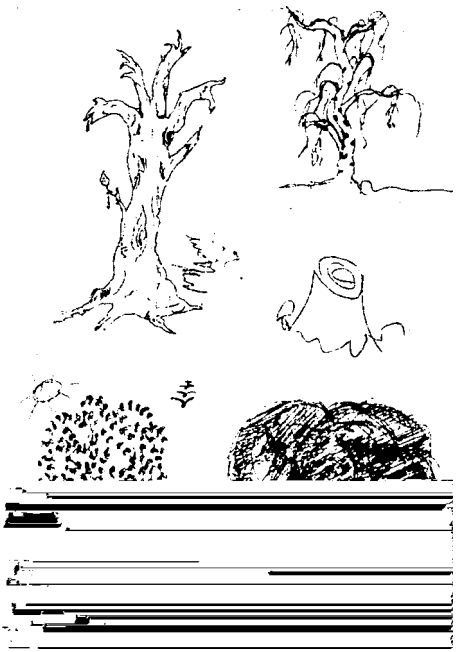


Рис. 2. Рисунок дерева (выполнено лицами, обладающими оригинальностью суждений, необычностью характера, самобытной индивидуальностью)

Особого внимания заслуживает специфика реализации в возрастной и педагогической психологии методологических принципов психологического исследования — принципов детерминизма, единства психики и деятельности, объективности и развития (их содержание раскрыто в курсе общей психологии). При раскрытии содержания принципа детерминизма следует обратить внимание на специфику причин психического развития: а) показать особую роль обучения и воспитания в процессе формирования личности; б) рассмотреть степень сформированности головного мозга ребенка и его нервной системы в целом, а также уровень психического развития на каждом возрастном этапе; в) учесть влияние предыдущих этапов психического развития на последующие. При реализации принципа единства психики и деятельности учесть: а) связь психического развития ребенка и ведущей деятельности на определенной стадии его развития; б) фактическую трансформацию этого принципа в принцип изучения детей в процессе их обучения и воспитания; в) необходимость изучения поведения и деятельности ребенка в рамках трех ее типов ведущей, зарождающейся новой, более прогрессивной и сохраняющейся «прошедшей» формы деятельности. Содержание принципа объективности в возрастной и педагогической психологии также включает ряд моментов: а) при сравнении детей по уровню психического развития и особенностей формирования личности ребенка (школьника) учитывать социально экономические, исто

рические, этнопсихологические различия; б) при исследовании эффективности новых методов обучения и воспитания, резервов психического развития обеспечивать максимально возможную эквивалентность экспериментальной и контрольной групп; в) методики исследования должны строиться в соответствии с целями и задачами обучения и воспитания в конкретном возрастном периоде. При реализации принципа развития необходимо: а) иметь полное, разностороннее и глубокое знание психических особенностей возраста, предшествующего изучаемому; б) иметь четкое представление о главных тенденциях развития на последующих возрастных ступенях; в) создавать условия для определения актуального уровня развития и «зоны ближайшего развития» ребенка, т.е. его потенциальных возможностей.

Специфические требования предъявляются и к конкретным методам исследования развития, деятельности и индивидуально психологических особенностей личности ребенка (школьника). Рассмотрим на примере использования эксперимента как одного из ведущих методов. При организации экспериментального исследования следует выполнить следующие требования: а) заманчивость деятельности, выполняемой ребенком; б) кратковременность экспериментальной процедуры; в) постоянство стимульного материала по содержанию на протяжении нескольких возрастных периодов; г) легкость овладения формальной стороной выполняемой и регистрируемой в эксперименте деятельности; д) возможность завершения каждого экспериментального задания удачей для испытуемого или хотя бы видимостью удачи. И чем младше ребенок, тем эти требования жестче (подробнее см.: [15, с. 35 74; 4, с. 2 19]).

Завершим главу о предмете, задачах и методах возрастной и педагогической психологии высказыванием видного отечественного психолога Б.М.Теплова о том, что «объяснение в психологии включает в себя: 1) соотношение субъективного образа с той объективной реальностью, которая является объектом отражения; 2) установление нервных механизмов процесса отражения; 3) выяснение зависимости явлений сознания от тех общественных условий, которыми они определяются, и от той объективной деятельности, в которой выражается бытие человека» [20, с. 288].

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О методах современной психологии // Психологические методы. Л., 1976.

2. *Блонский П.П.* Педология / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1999.

3. Возрастная и педагогическая психология: Тексты / Сост. и коммент. О.Шуаре Марта. М.,1992.

4. *Волков Б.С.* Методы изучения психики ребенка. М., 1994.

5. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001.

6. *Габай Т.В.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. М., 1995.

7. *Залкинд А.Б.* Педология: утопия и реальность. М., 2001.

8. *Зеньковский В.В.* Психология детства. Екатеринбург, 1995.

9. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник. М., 1999.

10. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология. М., 1996.

11. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.

12. *Немов РС.* Психология: Учебник. Кн. 2. М., 2001.

13. *Никольская А.А.* Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. Дубна, 1995.

14. *Обухова Л.Ф.* Детская возрастная психология. М., 1999.

15. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. А.И. Щербакова. М., 1987.

16. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. М., 2001.

17. *РегушЛ.А.* Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб., 2001.

18. *Столяренко Л.Д.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 2000.

19. *Талызина Н.Ф.* Курс педагогической психологии. М., 2000.

20. *Теплое Б.М.* Избранные труды: В 2 т. М., 1985. Т. 2.

21. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания // Собр. соч. М., 1948. Т. 8.

ПЛАН-ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Для закрепления материала по теме и овладения приемом самозачета для всех последующих тем оцените качество усвоения нижеперечисленных понятий.

Возрастная психология, лонгитюдный метод исследования, методы, методика психологического исследования, методология, образование, онтогенез, педагогическая психология, педология, понятие, предмет научной дисциплины, развитие, термин, тест, восприятие как перцептивный процесс, мышление как ступень познания и процесс решения задач, фрейдизм и неофрейдизм в психологии, бихевиоризм как направление в психологии, когнитивная психология, гуманистическая психология.

О Б Р А З Е Ц

«_____»_____20_____г.

Начало:_____ч_____мин

Письменный самозачет по теме «Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии»

1. Возрастная психология — отрасль психологии, изучающая закономерности психического развития человека и его психологические особенности на различных возрастных ступенях (детство, отрочество, юность и т.д.).

Второй вариант определения возрастной психологии: предметом возрастной психологии как научной дисциплины является психическое развитие и формирование личности в онтогенезе.

Возможны и иные варианты. Главное, чтобы были раскрыты общие и существенные признаки понятия.

Критерии оценки качества определений каждого понятия.

Полный и правильный ответ — раскрыты существенные и необходимые признаки, адекватная взаимосвязь между объемом и содержанием понятия — 1 очко; отсутствие ответа — 0 очков; мера полноты в промежутке от 0 до 1 очка (0,1; 0,2; 0,3; ... 0,9; 1) по вашему усмотрению, сверенному со словарем или учебником. Общая сумма очков по всей системе понятий оценивается в следующих баллах: «отлично» — за 16 и более очков; «хорошо» — за 11—15 очков; «удовлетворительно» — за 6—10 очков; «неудовлетворительно» — менее 6 очков.

2. Составьте схему взаимосвязи основных методологических принципов, методов и конкретных методик психологического исследования, используя рекомендуемую литературу [4, 15].

3. Подготовьте реферат на тему: «Педология и ее место в системе наук о человеке». В содержании реферата отразите предмет, задачи и методы педологии, ее историческое развитие в нашей стране и за рубежом, ее ценность для дисциплин психолого педагогического цикла в современных условиях, используя следующую литературу:

Блонский П.П. Педология. М., 1934; *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 5. С. 257 321; Т.6; *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001; *Петровский А.В.* Обездушивание науки, или Продолжение енчмениады // Наука и жизнь. 1989. № 11. С. 110 115; 1989. № 12. С. 100 105; Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.

Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 270; *Фрадкин Ф.Л.* Педология: мифы и действительность. М., 1991 // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 8; *Шведин Б.* Диагноз или приговор? // Знание сила. 1990. № 5. С. 66—71; *ЗаякиндА.Б.* Педология: утопия и реальность. М., 2001.

4. Проведите наблюдение за изменением сосредоточенности внимания учащихся и приемами его организации учителем на одном из уроков по профилю вашей работы по предложенной программе наблюдения:

а) обследование состояния внимания детей в начале урока (приемы, применяемые учителем для мобилизации их внимания; приход учителя в класс, его внешний вид, манера и способ обращения к классу и отдельным ученикам; создание у учащихся необходимой установки на произвольное внимание; оформление класса и санитарно гигиенические условия, способствующие мобилизации внимания школьников на учебную работу);

б) анализ проявления внимания детей на разных этапах урока (приемы и способы поддержания внимания школьников в процессе урока; устойчивость внимания, ее продолжительность, причины отвлечения; распределение внимания и его выражение; переключение внимания, причины, вызывающие его; смена видов внимания (непроизвольное, произвольное, послепроизвольное); знание учителем возрастных особенностей внимания школьников и умение управлять им; характер активности детей на уроке. Их преобладающее эмоциональное состояние).

Проводя наблюдение, обратите внимание на следующие элементы урока:

- содержательность, четкая последовательность и логичность подачи учебного материала учителем. Эмоциональность и красочность изложения; привлечение уже усвоенных учащимися знаний, связь материала с жизнью;
- характер вопросов, предлагаемых учителем по ходу изложения нового материала, как один из приемов активизации самостоятельной деятельности школьников. Разнообразие методических приемов (беседа, рассказ, самостоятельная работа и групповые формы работы и т.д.);
- техническая оснащенность урока (телепередача, кино, магнитофон, компьютерные средства и др.), применение наглядных пособий; характер руководства восприятием и вниманием учеников при демонстрации наглядных пособий и использовании ТСО (технические средства обучения);

• уплотненность и темп ведения урока, а также их влияние на состояние внимания детей;

• другие способы привлечения внимания на уроке.

По материалам проведенной работы заполните «Карту наблюдения за изменением сосредоточенности внимания школьника на уроке» (по выбору студента — один или несколько ребят для сравнения).

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ИЗМЕНЕНИЕМ СОСРЕДОТОЧЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ

Фамилия, имя_____,
школа №_____, класс_____,

учебный предмет_____, порядковый номер урока_____

Время (мин)	Ход занятия	Наблюдаемые факты	Балл **5:4:3:2**	Примечание
1 5				
6 10				

Далее постройте график изменения внимания школьника в течение двух уроков (на оси ординат — балл, на оси абсцисс время по **5** мин).

Образец построения графика изменения сосредоточенности внимания ученика

Значение баллов:

5 — в высшей степени внимателен, абсолютно дисциплинирован и очень старателен;

4 — достаточно внимателен, редко отвлекается (только по внешним поводам), достаточно добросовестно выполняет требования учителя;

3 — довольно частое отвлечение внимания, бывает, нарушает порядок;

2 внимание отсутствует, ученик занимается посторонними делами, плохо ориентируется в том, что происходит на уроке.

Глава II
ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ДИНАМИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

§ 1. ПРИЧИНЫ И СУЩНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Возрастная и педагогическая психология обладает практически необозримым эмпирическим материалом. В мире выходит около десяти специализированных журналов (только Американская психологическая ассоциация издает три), публикуются материалы регулярных (в Европе ежегодных) конференций.

Главная проблема, на решение которой направлены усилия ученых в разных странах, является проблема соотношения наследственности и среды, роль обучения и воспитания в формировании человеческой психики. Решение этой проблемы, начиная с исторически первых публикаций по возрастной и педагогической психологии, сводилось к трем вариантам.

Первое направление при всем разнообразии взглядов отдельных авторов склонялось к приоритету наследственности. Сторонники такой позиции нередко рассматриваются в литературе как приверженцы ***биологизаторской (биогенетической) концепции.*** Данное направление идет от работ ***Г.Спенсера, С.Холла, Д.Болдуина,***

К.Бюлера и других ученых. Авторы так или иначе опираются на идею рекапитуляции (от лат. recapitalatio — сжатое повторение бывшего прежде), вытекающую из биогенетического закона, сформулированного Э.Геккелем в 1866 г. («история зародыша есть краткое повторение истории вида»). Идея повторения в психическом развитии одного индивида (онтогенезе) этапов развития человечества (филогенеза) разными авторами раскрывалась по своему, но важно, что в целом сторонники рассматриваемой точки зрения сводили к минимуму влияние социального фактора, считая, что этапы и результаты развития предопределены действием врожденной программы (зафиксированной генетически).

Противоположная точка зрения, рассматривающая социальный фактор как определяющий в формировании психики человека, сформировалась в науке с начала XX в. под влиянием работ французской социологической школы, начиная с работ ***Э.Дюркгейма, Г.Тарда, Ш.Блонделя, П.Жане*** и других ученых. Сторонники данного направления ***(социологизаторский*** или ***социогенетический*** подход) недооценивали и (или) сводили к минимуму роль наследственности, считая, что результат и содержание развития определены состоянием общественного сознания. Основным механизмом социализации признавалось подражание.

Наиболее же многочисленным следует признать третье направление, которое нередко называют ***теориями двух факторов,*** объединяя под этим названием самые разные научные школы, теории и авторов. Общим для такого объединения является рассмотрение ими и наследственности и среды как двух основных сил, влияющих и определяющих психическое развитие ребенка. Важен не только вопрос о том, что понимать под биологическим и социальным факторами, но и вопрос об их соотношении.

Первым принцип ***конвергенции двух факторов*** в начале XX в. выдвинул ***Вильям Штерн.*** По его мнению, оба фактора в равной мере значимы для психического развития ребенка и определяют две его линии. Эти линии развития (одна — созревание наследственно данных способностей и черт характера, другая — развитие под влиянием ближайшего окружения ребенка) пересекаются, т.е. происходит конвергенция.

Большинство современных сторонников позиции учета роли наследственности и среды в психическом развитии ребенка осуществляют свои исследования анализа причин и сущности психического развития ребенка с позиций следующих теорий: психоаналитической, когнитивной, теории поведения (бихевиоризм),

биологической и гуманистической. *Психоаналитическая теория* появилась раньше других. Ее предмет — человеческие эмоции и межличностные отношения. Эту теорию иногда называют теорией развития личности. *Когнитивная теория* касается главным образом проблем мышления и процесса усвоения знаний. *Теория поведения* пытается объяснить, почему, когда и каким образом дети и взрослые обучаются вести себя так, а не иначе. *Этологическая теория* акцентирует внимание на сравнении поведения людей и животных в естественных условиях и на определении общего и специфического в их поведении, а также зависимости его от этих условий и других факторов. *Гуманистическая теория* рассматривает ребенка (и взрослого) как уникального индивида, целостную личность, стремящуюся к полному самоосуществлению (самореализации). Рассмотрим эти подходы подробнее.

Психоаналитический подход

Зигмунд Фрейд (1856—1939) родился в г.Фрейбурге (Моравия), но более 80 лет прожил в Вене.

Дочь Фрейда, Анна, продолжила развитие психоаналитической теории после его смерти.

З.Фрейда более всего интересовало развитие человека как личности, проблемы, возникающие в процессе его личностного становления. Он рассматривал поведение как проявление биологических влечений, инстинктов и подсознательных мотивов человека, на которые влияют условия его воспитания в семье в детском возрасте, и считал, что мы не осознаем многих причин нашего поведения, поскольку они скрыты от нас, и что происходящее с нами есть результат деятельности подсознания («бессознательного»), «содержимое» которого накапливается в течение всей жизни.

Фрейд выделил три компонента человеческой психики, каждый из которых выполняет свои функции: «ид» (оно), «эго» («Я») и «суперэго» («сверх Я»),

«Ид» — врожденный компонент, включающий общие инстинктивные влечения и поиск удовольствия. Его основные составляющие либидо, т.е. позитивные любовные, сексуальные импульсы, и танатос, т.е. деструктивные, агрессивные импульсы.

«Эго» — та рациональная часть психики человека, которая объясняет ему происходящее и помогает ослабить или снять конфликт между его либидо и танатосом, с одной стороны, и тем,

что он перенимает от родителей в процессе воспитания или просто общения с ними, — с другой.

«Суперэго» — это примерно то же, что обычно называют сознанием, включая нормы поведения (как хорошего, так и плохого), усваиваемые с помощью родителей и подкрепляемые ими.

Взаимодействие «ид» и «суперэго» заключается в следующем: то, что «ид» принуждает нас делать, как правило, противоречит тому, что позволяет делать «суперэго». Они часто «конфликтуют» друг с другом, порождая чувство тревоги, нервозность или напряженность без какой либо видимой и логически объяснимой причины. Именно «эго» — рациональная, «объясняющая» часть личности — помогает разрешить конфликт между «ид» и «супер эго», изобретает социально приемлемые способы удовлетворения желаний нашего «ид».

Существуя вместе, «ид», «эго» и «суперэго» обычно не противоречат друг другу. Все они действуют как «одна команда» под руководством «эго».

Фрейд полагал также, что дети проходят пять стадий психического, точнее, психосексуального развития, а характер протекания каждой из них оказывает конкретное воздействие на формирование личностных качеств. На каждой стадии интересы ребенка и окружающих его людей (родителей, педиатров, братьев и сестер, бабушек и дедушек, учителей, воспитателей и т.д.) сосредоточены вокруг какой то определенной части тела, служащей источником получения удовольствия.

1. ***Оральная стадия*** (от рождения до 2 лет). Мир малыша сосредоточен вокруг рта. Высшая степень удовлетворения на стадии грудного вскармливания может привести к тому, что, став взрослым, ребенок будет предельно самостоятельным без видимых на то оснований. И наоборот, неудовлетворенность, неприятные ощущения в этот период могут обусловить формирование очень зависимого взрослого.

Вы, наверное, знаете таких людей, которые постоянно раздражены, агрессивны или саркастичны, склонны к перееданию, грызут ногти, много говорят, курят, любят жевательную резинку, как сказал бы Фрейд, все они «застряли на оральной стадии развития».

2. ***Анальная стадия*** (от 2 до 3 лет). На этой стадии ребенку прививаются навыки туалета. Его внимание сосредоточивается на анальной области, на выделениях и испражнениях. Дети, успешно прошедшие данную стадию, отличаются гибкостью мышления,

великодушием, аккуратностью — чертами, которые сохраняются на всю жизнь.

Быстрое и сопряженное с насилием приучение к горшку может обернуться тем, что малыш «зациклится» на постоянных требованиях чистоты, на излишней приверженности правилам гигиены, чрезмерной опрятности. И наоборот, если родители не обращают внимания на то, как и куда ребенок отправляет свои естественные потребности, делает ли он это в горшок, в ползунки или на пол, то в результате может сформироваться взрослый, склонный к негативизму, анархичности в поведении, к желанию лидерства.

3. ***Фаллическая стадия*** (от 4 до 5 лет). На этой стадии дети внимательно изучают свои половые органы (нередки мастурбации). У них впервые появляется симпатия к родителям противоположного пола и чувство неприязни к родителям одного с ними пола. Возможные связанные с этими чувствами конфликты Фрейд назвал эдиповым комплексом (у мальчиков) и комплексом Электры (у девочек). Дети, успешно преодолевшие данную стадию, обычно легко разрешают конфликты посредством отождествления себя (идентификации) с родителями того же пола. Они начинают копировать образцы их поведения, интонации речи, прически и т.п.

Фрейд полагал, что мальчики, испытывавшие трудности на фаллической стадии, становятся робкими, застенчивыми, пассивными мужчинами. Что касается девочек, то они всю жизнь несут комплекс Электры как крест, только в каждый возрастной период по разному это проявляется. Обычно он выражается в стремлении к половой связи с мужчинами или в желании иметь сына в качестве компенсации в случае отсутствия такой постоянной связи.

4. ***Латентная стадия*** (от 6 до 12 лет). В этом возрасте либидо (напомним: позитивные любовные, сексуальные импульсы) не концентрируется в какой то определенной части тела или органе, а сексуальные потенции как бы дремлют в состоянии бездействия, покоя. Дети, успешно идентифицировавшие себя с представителями того же пола, начинают не только копировать, но и быстро усваивать нормы поведения, соответствующие их полу и одобряемые обществом.

5. ***Генитальная стадия*** (от 12 до 18 лет). Внимание ребят вновь сосредоточивается на своих половых органах, потом появляется интерес к противоположному полу.

Последним двум стадиям латентной и генитальной — Фрейд уделил мало внимания. Он утверждал, что основные личностные характеристики человека закладываются в возрасте 5—6 лет. Согласно теории психоанализа, успешное преодоление оральной, анальной и фаллической стадий обусловливает формирование психически здоровой личности, трудности же на этих стадиях приводят к серьезным проблемам во взрослом состоянии. По З.Фрейду, если ребенок на какой то из трех указанных стадий переживает событие, травмирующее его психику, получает предельно полное удовлетворение естественных потребностей или, напротив, испытывает абсолютную неудовлетворенность, то он начинает сосредоточивать на них излишне много внимания, отчего различные моменты этого периода детства откладываются в личностном мире человека и сопровождают его на протяжении всей жизни.

Теория классического психоанализа З.Фрейда развита в работах М.Клейн, А.Фрейд, а затем преобразована в концепции психосоциального развития жизненного пути личности Э. Эриксона.

Эрик Эриксон также представитель психоаналитической теории; родился в 1902 г. во Франкфурте (Германия).

Как и Фрейд, Эриксон полагал, что лишь здоровый взрослый человек способен удовлетворять свои потребности в личностном развитии, желания собственного «эго» («Я») и отвечать требованиям общества. Например, если он молод и здоров, то должен выбирать такую профессию, которая была бы интересной для него и в то же время нужной для общества. Основанием периодизации Эрика Эриксона являются понятия идентичности (быть таким же, как значимые другие) и самоидентичности (быть самим собой). Развитие является продуктивным, если в человеке развиваются качества, которые приводят к усилению, укрупнению чувства самоидентичности. Развитие может быть деструктивным, ослабляющим чувство самоидентичности.

У Фрейда стадии назывались «психосексуальными», а понятие «сексуальный» отражало его акцент на биологическом удовольствии. Эриксон чаще употребляет понятие «социальное», подчеркивая влияние на развитие человека социальных, исторических и культурных факторов. На каждой из 8 стадий ребенок испытывает специфический кризис, суть которого составляет конфликт между противоположными состояниями сознания, психики.

Полный жизненный цикл по Э. Эриксону[1]

Стадия развития	Радиус значимых отношений	Основной выбор или кризисное противоречие возраста	Позитивные «новообразования» возраста	Деструктивные «новообразования» возраста
1. Младенчество	Мать	Основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадежности	Базисное доверие, надежда	Уход от общения и деятельности
2. Раннее детство	Родители	Самостоятельность против зависимости, стыда и сомнений	Воля	Навязчивость (импульсивность или соглашательство)
3. Возраст шры	Семья	Личная инициатива против чувства вины и страха порицания	Целеустремленность, целенаправленность	Заторможенность
4. Школьный возраст	Соседи, школа	Предприимчивость против чувства неполноценности	Компетентность, умелость	Инертность
5. Подростки	Группы сверстников	Идентичность против смешения идентичности	Верность	Застенчивость, негативизм
6. Юность	Друзья, сексуальные партнеры, соперники, сотрудники	Интимность против изоляции	Любовь	Исключительность (склонность исключать кого либо (себя) из круга интимных отношений)
7. Взрослость	Разделенный труд и общий ДОМ	Производительность против застоя, поглощенности собой	Забота, милосердие	Отверженность
8. Старость	Человечество «мой род»	Целостность, универсальность против отчаяния, отвращения	Мудрость	Презрение

[1] См.: *Цукерман ГЛ., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. М., 1995. С. 37.

Эриксон полагал, что если эти конфликты разрешаются успешно, то кризис не принимает острых форм и заканчивается образованием определенных личностных качеств, в совокупности составляющих тот или иной тип личности. Указанные 8 стадий люди проходят с разной скоростью и с различным успехом, неудачное разрешение кризиса на какой то из них приводит к тому, что при переходе на новую стадию у человека сохраняется необходимость решать противоречия, свойственные не только данной, но и предыдущей стадии. Однако в таком случае это дается гораздо труднее.

Конфликты на разных стадиях развития личности по Э.Эриксону

Суть конфликта между:	Примерный возраст (специфика развития)
Доверием и недоверием к окружающему миру	Рождение — **1** год
Чувством независимости и ощущением **стыда** и сомнениями	**1—3** года
Инициативностью и чувством вины	**4—5** лет
Трудолюбием и чувством неполноценности	**6—11** лет
Пониманием принадлежности к определенному полу и непониманием форм поведения, соответствующих данному полу	**12—18** лет
Стремлением к интимным отношениям и ощущением изолированности от окружающих	Раннее взросление
Жизненной активностью и сосредоточенностью на себе, своих возрастных проблемах	Нормальное взросление
Ощущением полноты жизни и отчаянием	Позднее взросление

Особое место в концепции Эриксона занимает подростковый возраст. Именно здесь происходит активная идентификация и самоидентификация личности.

Эриксон выделил ***четыре основных типа развития неадекватной идентификации:***

1.Уход от близких взаимоотношений, обусловленный страхом потери собственной идентичности. Избегание тесных контактов, их формализация и стереотипизация, «западание» сферы общения в целом.

2. Размывание времени. В этом случае подросток обнаруживает неспособность (упорное нежелание) строить планы на будущее, боязнь перемен.

3. Размывание способности к продуктивной работе, неумение сосредоточиться и активно включиться в деятельность.

4. Негативная идентичность — презрительное, враждебное отношение к ролям, позициям, формам поведения, ценимым ближними.

Список неадекватной идентичности был дополнен впоследствии Джеймсом Марсиа, который выделил предопределенную идентичность — некритичное принятие ценностей семьи, общества, религиозной группы. Подросток становится некритично внушаемым, консерватизм его взглядов приводит к неумению думать и решать самостоятельно.

Когнитивный подход

Наиболее полно проблемы умственного развития были разработаны швейцарским ученым ***Жаном Пиаже*** и американским психологом ***Лоуренсом Колбергом.***

Ж. Пиаже показал, что мышление детей существенно отличается от мышления взрослых и что дети являются активными субъектами собственного умственного развития. Согласно его теории, способность к логическому мышлению закладывается в младенчестве и совершенствуется от года к году, подчиняясь определенным закономерностям.

Жан Пиаже (1896—1980) родился в Швейцарии, детство провел в Женеве. В 10 лет написал и опубликовал первую научную работу о воробьях альбиносах, за которыми он несколько лет наблюдал в парке. К 15 годам Жан приобрел столь прочную репутацию знатока моллюсков, что был приглашен (небывалый случай!) на работу в секцию моллюсков Женевского музея, а в 21 год ему была присвоена ученая степень доктора естественных наук. Позднее, во Франции, он принимал участие в тестировании французских детей на интеллект. Пиаже был настолько очарован их ответами, особенно неправильными, что решил посвятить себя изучению проблем умственного развития детей. Подробные записи о психическом и интеллектуальном развитии собственных детей — Жаклин, Люсьен и Лорен — легли в основу его научно теоретических построений, составив эмпирическую базу многих его научных трудов. Более 50 лет он провел в собственном домике

в Альпах, обобщая результаты своих наблюдений, и каждую осень спускался с гор, чтобы передать новые материалы для книг и статей. Умер Ж.Пиаже в Женевской больнице 16 сентября 1980 г.

Согласно концепции Пиаже, навыки мыслительной деятельности приобретаются естественным образом — по мере того как происходит общее развитие детского организма и расширяются горизонты изучаемого ребенком мира. Значительная часть активности детей приходится на игры, которые ученый рассматривал как непременный компонент их важной работы по исследованию окружающих объектов — людей, явлений, предметов. Он считал, что такая форма обучения (по его терминологии, «обучение в процессе деятельности») необходима для нормального умственного развития ребенка и успешного процесса его взросления. По Ж.Пиаже, человек в своем умственном развитии проходит 4 больших периода: 1) чувственно-двигательный (сенсомоторный) — от рождения до 2 лет; 2) дооператорный — от 2 до 7 лет; 3) период конкретного мышления - от 7 до 11 лет; 4) период формально-логического, абстрактного мышления — от 11 — 12 до 18 лет и далее. Все дети проходят эти периоды, но с некоторыми различиями.

Жан Пиаже сравнительно мало исследовал проблемы социального и эмоционального развития, формирования личности, индивидуальных различий детей, а главным образом сосредоточился на объяснении умственного (интеллектуального) развития.

Новым и перспективным направлением в психологии развития является разработка проблем формирования так называемого социального интеллекта, который обеспечивает человеку познание и ориентацию в социальной действительности. *Роберт Селман* выделяет пять основных этапов развития социального интеллекта.

Нулевая, досоциальная стадия — когда ребенок не ориентируется в мире социальных отношений, не различает внутренние, психологические и внешние, физические принципы поведения.

Первая стадия развития социального интеллекта — стадия дифференцировки внешнего и внутреннего мира, когда мысли и чувства (свои и чужие) выделяются в самостоятельную реальность, становятся предметом интереса ребенка.

Вторая стадия согласования разных точек зрения, намерений, действий. На второй стадии социального развития ребенок пробует занять позицию другого человека и предлагает партнеру примерить свою позицию.

Третья стадия развития социального интеллекта достигается с пониманием системы человеческих взаимодействий (10—12 лет).

Четвертая стадия социального развития предполагает осознание разных уровней человеческой близости и умение или способность учиться способам построения отношений на разных уровнях близости.

Стадии развития социального интеллекта по Р.Селману[1]

Основная характеристика отношений	Области социального взаимодействия			
	Понимание себя	Близкие дружеские отношения	Отношения в группе сверстников	Отношения с родителями
0. Эгоцентризм	Недифференцированная психофизиологическая целостность	Случайные, неустойчивые игровые контакты	Вещно телесные связи	Прагматизм
1. Субъективизм	Выделение своих намерений, чувств, мыслей	Односторонняя помощь	Несимметричные отношения	Авторитарность
2. Рефлексивность	Самопознание	Сотрудничество	Партнерство	Эмоциональное взаимопонимание
3. Взаимность	Устойчивая самоидентичность	Взаимный обмен личностно значимыми содержаниями	Гомогенная группа	Личная ответственность
4. Глубина	Интегрированная система различных «Я» состояний	Добровольная взаимозависимость самостоятельных личностей	Плюралистическая организация	

[1] См.: *Цукерман Г.А, Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. М., 1995. С. 46 47.

Высший уровень развития социального интеллекта не всегда связан с высшей стадией интеллектуального развития (по Ж. Пиаже), так как между способностью решать формально-логические и социальные задачи не существует строго однозначного соответствия.

Лоуренс Кольберг **же наоборот интересовался моральным развитием человека. Он различал три основных уровня развития моральных суждений: преконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный.**

1. ***Преконвенциональный уровень*** **сугубо эгоцентричен. Моральность или аморальность суждений основывается главным образом на принципе выгоды, поступки оцениваются по их физическим последствиям. Хорошо то, что доставляет удовольствие, например одобрение; плохо то, что причиняет неудовольствие, например наказание.**

2. ***Конвенциональный уровень*** **развития моральных суждений достигается тогда, когда ребенок принимает некритично, как истину в последней инстанции, оценки своей референтной группы: семьи, класса, религиозной общины.**

3. ***Постконвенциональный уровень*** **развития моральных суждений достигается не всеми людьми, но возможен начиная с подросткового возраста. Это уровень выработки личных нравственных принципов, которые могут совпадать, а могут и в чем-то отличаться от норм референтной группы. Выведенные самим человеком, эти принципы имеют, однако, общечеловеческую широту и универсальность (суждения о чести, правилах построения отношений между людьми и т.д.).**

Однако в исследованиях ***Нэнси Ценней*** **(1974) показано, что вторая (конвенциональная) стадия развития моральных суждений недостижима для тех детей, у которых еще не стала складываться способность к гипотетико-дедуктивному мышлению, являющаяся, согласно Ж.Пиаже, высшей стадией развития интеллекта.**

Развитие детской эмоциональности подробно изучалось в работах Генри Дюпона, который описал шесть стадий этого развития, из которых две последние стадии являются не возрастными, а избранными (элитарными).

1. ***Эгоцентрично-внеличностная стадия*** **эмоционального развития характеризуется слитностью детских самоощущений (удовольствия или неудобства, боль). Ребенок до 3—4 лет называет внешние причины своего настроения: плохая погода, болезнь, отсутствие чего-то привлекательного.**

Стадии развития моральных суждений по Л. Кольбергу[1]

Уровень	Стадия	Возраст (в годах)	Основания морального выбора	Отношение к идее самоценности человеческого существования
1	2	3	4	5
Прекон венцио нальный	0	0 2	Делаю то, что мне приятно	—
	1	2 3	Подчиняюсь правилам,чтобы избежать наказания	Ценность человеческой жизни смешивается с ценностью предметов, которыми этот человек владеет
	2	4 7	Делаю то, за что меня хвалят; совершаю добрые поступки по принципу: «ты мне, я тебе»	Ценность человеческой жизни измеряется удовольствием, которое ребенку доставляет этот человек
Конвен-циональ-ный	3	7 10	Поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни ближних, стремлюсь быть (слыть) «хорошим мальчиком», «хоошей девочкой»	Ценность человеческой жизни измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребенку
	4	10 12	Поступаю так, чтобы избежать неодобрения авторитетов и чувства вины; выполняю свой долг, подчиняюсь пиавилам	Жизнь оценивается как сакральная, неприкосновенная в категориях моральных (правовых) или религиозных норм и обязанностей

[1] См.: *Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. М., 1995. С. 44.

1	2	3	4	5
Посткон-венцио-нальный	5	После 13	Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь избежать самоосуждения	Жизнь ценится и с точки зрения ее пользы для человечества, и с точки зрения права каждого человека на жизнь
	6	После 18	Поступаю согласно общечеловеческим, универсальным принципам нравственности	Жизнь рассматривается как священная с позиции уважения к уникальным возможностям каждого человека

2. ***Стадия личных отношений*** начинается тогда, когда ребенок воспринимает себя как источник настроения и базисных эмоций — радости, печали, гнева, страха. Но ребенок еще не способен осознать субъективный характер собственных чувств, понять чувства других.

3. ***Межличностная стадия эмоционального развития*** связана с появлением способности к эмоциональной децентрации. Ведущим фактором развития становится значимая сверстниковая субкультура, равноправное сотрудничество детей, мыслящих и чувствующих по разному. Эта стадия эмоционального развития может сосуществовать с предыдущей, каждая из которых «обслуживает» разные сферы общения ребенка.

4. ***Психологическая стадия*** развития эмоций связана с появлением новых категорий мировосприятия, имеющих сильную эмоциональную окраску: смелость, честность, преданность, доброта, дружелюбие и др. Результаты стихийных психологических исследований себя и других людей систематизируются в представлениях подростков о ценностях, идеалах, о собственном жизненном стиле, социальных ролях, поведенческих кодах. Наиболее распространенные варианты завершения психологической стадии эмоционального развития: 1) согласование (адаптация) собственных взглядов с окружением; 2) негативизм (отрицание) системы ценностей окружающих.

5. ***Стадия автономии*** достигается лицами (начиная с подросткового возраста), которые способны согласовывать мораль окружающей среды и свои нравственные нормы. Эмоционально личностная автономность проявляется в умении отвечать за свою судьбу, умении преодолевать давление внешних обстоятельств, конструктивно разрешать внутренние и внешние противоречия.

6. ***Высшая — интегративная стадия*** эмоционального развития отмечена формированием чувства целостности, гармонии, сбалансированности мира. Эта стадия достигается не в каждом индивидуальном развитии.

Прогрессивное направление в современной когнитивной психологии представлено в работах ***Дж. Брунера.*** В своих работах («Психология познания», «К теории обучения» и др.) он ставит вопросы о соотношении обучения и формирования личности. Ученый утверждает, что обучение не зависит от развития, поэтому всякому ребенку из любой стадии развития можно преподать любой предмет в достаточно полноценной форме. Правда, Брунер не всегда последователен. В ряде высказываний он утверждает, что обучение ведет за собой развитие. Ученый стремится выяснить роль школьного обучения в формировании интеллекта детей. Развитие каждого ребенка он обусловливает изменением его места в системе социальных отношений поступлением в школу, где ему предъявляют определенные и жесткие требования к познавательной деятельности. Вне школы, отмечает автор, интеллектуальное развитие прекращается после 10 лет. В своих экспериментальных психолого педагогических исследованиях ученый выясняет роль вырабатываемых обществом способов действий («усилителей») в развитии детского интеллекта, а также ставит задачу их создания и наиболее эффективного использования.

Дж. Брунер[1] провел фундаментальное сравнительное исследование интеллектуального развития детей в условиях различных культур и сделал вывод, что его уровень и специфика зависят от культуры общества, в котором ребенок живет. По мнению Дж. Брунера, развитие предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений и способами познания одновременно — действием, образом, символом. Эти виды представлений сохраняются и у взрослого человека, богатство интеллекта которого определяется наличием развитых представлений.

[1] См.: Исследования развития познавательной деятельности / Под ред. Дж.Брунера и др. М., 1971. С. 374 383.

Бихевиористский подход

Подобно Джону Локку, рассматривавшему детский разум как «чистую доску», на которой окружающая его среда пишет свои замысловатые письмена, сторонники так называемой поведенческой традиции считают, что поведение, его различные формы и типы обусловливаются главным образом влиянием среды. Теорию, основывающуюся на этом тезисе, называют бихевиористской (от англ. behavior — поведение). Ее основоположник — Джон Уотсон, известный следующим своим высказыванием: «Дайте мне дюжину здоровых, с хорошими умственными способностями малышей, создайте особую обстановку, в которую я введу их, — и я гарантирую, что каждый из них после соответствующего обучения станет специалистом в той области, которую изберу я, — врачом, юристом, инженером, руководителем и даже нищим, независимо от задатков, склонностей, способностей, талантов, призвания и расы его самого, его родителей и далеких предков» [29, с. 45]. Проблема развития в классическом бихевиоризме переосмыслена в теории социального научения — самом мощном направлении современной американской психологии развития.

Каким образом предполагает Уотсон сделать из ребенка специалиста по своему выбору? Только благодаря соответствующей организации его окружения, в котором ребенок приобретет навыки того или иного вида деятельности.

Типы обучения. Согласно бихевиористской теории, человек таков, каким он научился быть. Эта мысль дала повод ученым назвать бихевиоризм «теорией обучения». Многие из сторонников бихевиоризма полагают, что человек «учится вести себя» всю жизнь, но не выделяют, подобно З.Фрейду, Э.Эриксону и Ж.Пиаже, каких либо особых стадий, периодов, этапов. Вместо этого они определяют три типа обучения: классическое обусловливание, оперантное обусловливание и обучение посредством наблюдения.

Классическое^ обусловливание — это простейший тип обучения, в процессе которого используются лишь непроизвольные (безусловные) рефлексы в поведении детей. Эти рефлексы и у человека, и у животных — врожденные. Ребенок (как и детеныш животного) в ходе обучения чисто автоматически реагирует на какие либо внешние стимулы, а затем учится реагировать таким же образом на стимулы, несколько отличающиеся от первых.

Вот как 9 месячного малыша Альберта учили бояться белую мышь с помощью классического обусловливания, т.е. используя только его безусловные рефлексы. Как то Дж.Уотсон и Р.Райнер заметили, что Альберт пугается неожиданного громкого звука. Когда звук появлялся, его тельце автоматически вздрагивало, он вскидывал ручки, начинал сучить ножками, и затем раздавался плач (ответная реакция на стимул — резкий сильный звук). Испуг, автоматически включавший механизм плача, и другие поведенческие реакции не были заученными прежде формами поведения, а появлялись только в ответ на неожиданный и резкий звук. По терминологии бихевиоризма, громкий звук, вызвавший реакцию ребенка, называется безусловным стимулом, а рефлекторная реакция испуга и плача — безусловным ответом на этот стимул.

Оперантное обусловливание. Представьте ситуацию: вы — студент, а преподаватель говорит, что ваша итоговая оценка по курсу психологии будет зависеть от того, сможете ли вы научить крысу нажимать на засов, расположенный на дверце клетки, и открывать ее. С чего бы вы начали, решив принять условие преподавателя? Советуем прежде всего ознакомиться с концепцией Б.Скиннера.

Б.Ф. Скиннер разработал специфический тип обучения, который он назвал оперантным обусловливанием. Суть его в том, что человек контролирует свое поведение, ориентируясь на вероятные последствия (положительные или отрицательные). Например, в ходе эксперимента ученый учил крыс нажимать на задвижку клетки следующим образом: как только они нажимали на нее, он давал им пищу. Тем самым Скиннер подкреплял их реакцию.

Подкрепление — это любой стимул, увеличивающий вероятность повторения определенных реакций, форм поведения. Оно может быть позитивным и негативным. Позитивным является подкрепление, приятное человеку, удовлетворяющее какую то его потребность и способствующее повторению форм поведения, заслуживших поощрения.

Негативное подкрепление — такое подкрепление, которое заставляет повторять реакции неприятия, отторжения, отрицания чего либо. Представьте себе, что вы садитесь на водительское место своего нового автомобиля и вдруг слышите громкий резкий звонок, который кажется вам очень неприятным; но вот вы начинаете пристегивать ремень безопасности, и тотчас звон смолкает. Таким образом впоследствии, чтобы не слышать раздражающего звона, вы будете постоянно пристегивать ремень. Согласно теории

Скиннера, ваша реакция, форма поведения (пристегивание ремня безопасности) повторяется ради того, чтобы избежать воздействия неприятного стимула (громкого резкого звука).

Сторонники бихевиористской теории установили, что наказание тоже специфическое средство обучения. Наказание — это стимул, заставляющий отказаться от вызвавших его действий, форм поведения. Понятия «наказание» и «негативное подкрепление» часто путают, поэтому советуем обратить внимание на следующее обстоятельство. При наказании человеку предлагается, навязывается нечто неприятное или же у него отбирается нечто приятное, а в результате и то и другое вынуждает его прекратить какие то действия или поступки. При негативном же подкреплении убирается нечто неприятное с целью поощрения определенного поведения.

Скиннер придавал позитивному подкреплению большее значение, чем наказаниям, из за их отрицательных последствий. Он считал, что позитивное подкрепление — более действенное средство контроля за поведением, а наказания следует всячески избегать. Некоторые формы поведения удается исключить и в том случае, если на них никак не реагировать.

Суть обучения посредством наблюдения (иногда говорят: моделирование, подражание) заключается в том, что человек копирует чьи то образцы (формы, модели) поведения, не ожидая какого либо поощрения или наказания за это. Например, если в поликлинике ребенок общался с добрым врачом или видел, или слушал по радио, смотрел по телевидению передачу о людях самой гуманной профессии, то он может решить стать врачом, когда вырастет.

За годы детства ребенок накапливает огромную информацию о различных формах поведения, хотя в своем поведении может и не воспроизводить их. Однако если видит, что за какие то дела, поступки, поведенческие реакции других детей поощряют, то, скорее всего, он будет стараться скопировать их. Кроме того, вполне вероятно, что ребенок будет охотнее подражать тем людям, которыми он восхищается, которых любит, которые в его жизни значат больше, чем другие. Дети никогда не станут добровольно копировать образцы поведения тех, кто им неприятен, кто для них ничего не значит или кого они боятся.

Этологический подход

Предположим, вас заинтересовали вопросы: как влияет на развитие ребенка отсутствие родителей или одного из них? Как формируется взаимная привязанность детей и родителей? Как бы вы ответили на них? Провели бы эксперименты? Но было бы жестоко (а правильнее считать, неэтично и противозаконно) ради эксперимента, с единственной целью — узнать, что получится в результате, лишать детей родительской любви даже на время. Естественно же происходящие (по разным причинам) случаи разлучения детей и родителей не всегда можно выявить, а тем более изучить. И здесь приходит на выручку этология — научное направление, занимающееся изучением животных и людей в естественных условиях их существования. Особое внимание этологи уделяют следующим вопросам: какие формы поведения животных и человека имеют под собой биологическую основу (запрограммированы генетической наследственностью), а какие определяются воздействием внешней среды, т.е. социально обусловлены.

Известный этолог ***Конрад Лоренц*** широко употреблял понятие «импринтинг», которым обозначил самые ранние факты подражания, обучения каким то образцам поведения, проявляющегося в инстинктивной форме. Чаще всего они наблюдаются в критические, или сензитивные' периоды, когда влияние среды имеет серьезные последствия для дальнейшего развития ребенка или какого то другого живого существа.

Для того чтобы вы могли лучше понять явление импринтинга, приведем такой пример.

Вы когда нибудь видели, как едва появившиеся на свет утята инстинктивно бредут за каким то впервые увиденным ими движущимся предметом? Вероятнее всего, наблюдали другую сцену: во главе вереницы утят, медленно и осторожно переваливаясь с ноги на ногу, шествует утка мать. Выводок идет к пруду и даже на воде сохраняет свой строй. А видели ли вы, как цепочка утят движется за человеком? КЛоренц приучил их к этому. Ученый обнаружил, что утята могут пойти за любым предметом, человеком, животным — лишь бы они двигались. Более того, если сначала утята последовали за каким то посторонним объектом (первое запечатление его и есть импринтинг), то затем бесполезно пы

' Сензитивный (от англ. sensitive) — чувствительный, восприимчивый, очень нежный, легко поддающийся раздражению.

таться заставить их пойти за настоящей матерью. Лоренц считает, что и новорожденные у людей, и детеныши у животных появляются на свет с определенными фиксированными образцами действий, биологически (генетически) детерминированными формами поведения — инстинктами. По мнению этологов, инстинкты закреплены в генетическом коде каждого живого существа ради выживания видов.

Очевидно, многие из тех объектов и явлений в окружающем природном мире (пауки, змеи, молнии и др.), которых боялись наши доисторические предки, и сегодня вызывают страх у большинства людей. На самом же деле боязнь пауков, змей, молний не является врожденной, хотя некоторые этологи утверждают, что люди биологически (генетически) предрасположены к тому, чтобы одних объектов бояться больше, чем других.

Экологический подход

В 70 е гг. возникает новое направление, представителями которого являются американские психологи ***Ю.Бронфенбреннер, Дж. Вулвилл, Р.Мак Колл*** и др., предложившие новый подход к изучению особенностей развития психики ребенка. Основные положения этого подхода изложены в работах Ю.Бронфенбреннера. Он предлагает проводить исследования по изучению психического развития в реальных жизненных условиях ребенка («Экология развития»). К наиболее значимым с экологической точки зрения показателям относятся дом, семья, класс, транспорт, выполняемые ребенком социальные роли (дочери, сестры, ученицы и т.д.). По мнению автора, в исследовании должны быть представлены четыре сферы: семейная, социальная, культурная и историческая (обстановка, в которой растет то или иное поколение).

Наибольшее распространение экологическое направление работ в американской психологии получило в 80 е гг. Экологический подход начинает использоваться при изучении психики не только ребенка, но и взрослого. Можно отметить, что переход американской психологии к исследованиям условий развития ребенка по сравнению с бихевиористическими и необихевиористи ческими установками и методами — шаг вперед. Но есть существенные недостатки экологического подхода. Использование только естественного эксперимента и отрицание преобразующего как воспитывающего, так и обучающего эксперимента (основного вида

в отечественной психологии) делает исследователя пассивным и позволяет только описывать, констатировать те или иные особенности психики.

Гуманистический подход

Как уже отмечалось, Ж.Ж. Руссо полагал, что дети от рождения наделены природной добротой и способностью самостоятельно ориентироваться в социальном мире. К такому же выводу пришли и сторонники гуманистической теории, которые выдвинули следующие положения.

- Люди — свободно действующие субъекты, способные предопределять свое личностное становление и развитие. Они испытывают влияние на поведение, но не только со стороны биологически обусловленных побуждений, неосознаваемых мыслей и эмоций или различных событий в окружающей их среде.
- Люди — мыслящие существа и активно «планируют» свое личностное становление и развитие. Мышление позволяет им выбрать те формы поведения, которые им более желательны.
- Никакого «среднего типа» («усредненной модели») среди людей не существует — каждая личность уникальна.
- Главным предметом изучения развития человека (в противовес акценту психоанализа на депрессиях, аномалиях развития, болезнях) должны стать такие положительные качества, как здоровье, доброта, нормальное развитие, совершенство.
- У людей есть собственные мотивы, побудительные стимулы к развитию их неповторимого внутреннего мира, к его полной реализации.

Сторонников гуманистической теории прежде всего интересуют следующие вопросы: кем способен стать человек? как могут люди полностью реализовать свой потенциал?

Наибольший вклад в развитие гуманистической теории внес А.Х. Маслоу. В начале научной карьеры он испытал сильное влияние психоанализа и был убежден, что фрейдизм способен объяснить все формы и мотивы человеческого поведения. Однако когда в первые годы XX в. познакомился с бихевиоризмом Уотсона, то увлекся его идеями. Сам ученый писал об этом так: «Я открыл для себя Дж. Уотсона и переметнулся на сторону бихевиоризма. Для меня это было сильнейшим потрясением, вызвавшим огромное воодушевление... Когда Берта (жена Маслоу. — *Авт.)* зашла за мной, я протанцевал с ней по всей 5 й авеню. Я без конца обнимал ее —

настолько глубоко взволновала меня теория Уотсона. Это было прекрасно!» [29, с. 53].

В те годы бихевиористы проводили в своих лабораториях эксперименты над крысами и, наблюдая за их поведением, пытались лучше понять человеческое поведение.

А.Х.Маслоу родился в Бруклине (Нью Йорк) в еврейской семье, эмигрировавшей из России. Когда в его семье родился первый ребенок, ученый теоретик обнаружил серьезный пробел в своих знаниях по психологии. Он понял, что психоанализ с его утверждениями о контроле над поведением человека со стороны его биологических инстинктов и о конфликтности развития детей не позволяет ему до конца понять своего ребенка.

Согласно теории А.Х.Маслоу, каждый человек обладает мотивационным набором, который помогает ему удовлетворять потребности, необходимые для выживания. Это потребности в пище, воздухе, воде, сексе и т.д.

Переход на II уровень (потребности в безопасности и уверенности в будущем) возможен лишь при условии, если удовлетворены потребности I уровня. Мы не вправе ожидать от ребенка, что он сам начнет заниматься такими видами деятельности, которые будут способствовать его самореализации (рисование, развитие навыков чтения, налаживание хороших отношений со сверстниками и т.п.), если не удовлетворены его важнейшие биологические потребности I уровня и потребность в безопасности (II уровень). Только в том случае, если эти потребности удовлетворены, и при уверенности в том, что они и в будущем будут удовлетворяться нормально, человек может переходить к удовлетворению других, более высоких потребностей — в любви и принадлежности к конкретной социальной группе (социальный статус), в самооценке и самореализации. Только удовлетворив потребность самого высокого уровня — потребность в самореализации, человек может стать здоровым, творческим и независимым существом, в полном смысле слова личностью. И тогда он способен успешнее решать различные проблемы, лучше понимать себя и других, разумнее выстраивать межличностные отношения и полностью отдать себя любимому делу, в которое он свято верит.

Однако достичь самореализации чрезвычайно трудно, и практически большинство людей никогда не поднимаются на этот уровень. Но даже те, кому удается достичь его, не могут оставаться на нем постоянно, так как самореализация — это процесс, а не законченное состояние.

Иерархия потребностей по А.Х. Маслоу

Физическая, умственная, социальная и эмоциональная подсистемы существуют в человеке в постоянном взаимодействии и также непрестанно влияют на его развитие и поведение, разделить же их можно только в научном анализе, в мышлении, в целях углубленного изучения каждой из них и организма в целом. И как невозможно понять, скажем, сердечно сосудистую систему без рассмотрения целостной системы организма, точно так же мы никогда не поймем поведение, развитие и отношения ребенка с окружающими, если будем изучать каждую его подсистему изолированно от других.

Рассмотрим такой пример. Девочка учится в III классе, и ей предстоит пройти тестирование для определения ее успехов в прошедшем учебном году. Если девочка в момент проверки устала или голодна, то она либо не выполнит задание, либо выполнит гораздо хуже, чем в том случае, если ее физические и биологические потребности полностью удовлетворены.

Прогрессивный французский психолог А.Валлон диалектически решает проблему стадиальности психического развития. Он показывает возникновение, чередование и взаимозависимость разных стадий детского развития. Каждая из них, по мнению ученого, есть результат количественных и качественных изменений. Он выделяет следующие стадии онтогенетического развития ребенка:

1. ***Стадия внутриутробной жизни.*** На этой стадии имеет место полная зависимость зародыша от организма матери.

2. ***Стадия моторной импульсивности*** (от рождения до 6 мес). Потребности младенца в питании и двигательной активности проявляются в спазматических подергиваниях, криках, движениях, жестах. Все это служит основой для выработки элементарных условных рефлексов как питания, так и моторики (режим, положение, укачивание).

3. ***Эмоциональная стадия*** (от 6 мес. до **1** года). В это время малыш, используя мимику и жесты, устанавливает отношения с окружающими людьми. Он выражает гнев, боль, симпатии, удовольствие. Наиболее тесный контакт у него устанавливается с матерью, что в первую очередь стимулирует его развитие. Начало этой стадии имеет наиболее важное значение для формирования психики.

4. ***Сенсомоторная стадия*** (от 1 года до 3 лет). Она характеризуется тем, что внимание ребенка начинает привлекаться к внешнему миру за пределами отношений с близкими взрослыми, благодаря появлению ориентировочного рефлекса и навыков хождения и речи.

5. ***Стадия персонализма*** (от 3 до 5 лет). Она начинается с кризиса трех лет, во время которого у ребенка возникает чувство «Я» и стремление к большей самостоятельности в действиях. Он стремится подчеркнуть свое «Я». Затем появляется желание быть в центре внимания окружающих, а также стремление подражать другим людям.

6. ***Стадия различения*** (от 6 до 11 лет). На этой стадии расширяется круг взаимоотношений ребенка. В коллективе он чувствует себя и свободным, и подчиненным. В этом возрасте для него характерно стремление добиться признания. Появляется желание занять определенное место в коллективе. В этот период развиваются как взаимоотношения, так и умственные способности ребенка.

7. ***Стадия полового созревания и юношества.*** Она характеризуется неуравновешенным развитием личности. Формирование психики отличается ярко выраженными противоречиями. Появляются такие чувства, как любовь и ненависть, самоуверенность и неуве

ренность, искренность и скрытность. Идеалы приобретают действенную силу в поведении. Развиваются самоанализ и самооценка.

Эти стадии, считает Валлон, строго последовательны. Каждая из них самостоятельна и играет важную роль в диалектическом развитии личности ребенка. В книге «Психическое развитие ребенка» он пишет: «Переход от одной стадии к другой является не просто результатом количественных изменений, но и перестройкой; деятельность, преобладающая на первой стадии, становится второстепенной и, может быть, даже вовсе исчезает на следующей. Часто при переходе от одной стадии к другой возникает кризис, который может заметным образом влиять на поведение ребенка. Таким образом, развитие сопровождается конфликтами между старыми и новыми видами деятельности. Тот из двух видов деятельности, который начинает подчиняться законам другого, должен перестроиться и в дальнейшем потерять свою функцию в регуляции поведения» [1, с. 21].

В психологической науке ***А. Валлон*** прежде всего известен как психолог детства. И это не случайно. Центральная тема его научной деятельности — это ребенок в норме и патологии в преддошкольном, дошкольном и школьном возрастах; это простые и сложные психические процессы и свойства ребенка в диалектике их развития или недоразвития; это ребенок в учении и игре, в семье и коллективе товарищей. Изучение детской психики связано у Валлона с практическими задачами обучения и воспитания.

Подводя итог изложению зарубежных теорий детского развития, подчеркнем, что противопоставление наследственности и среды лежит в основе двух противоположных точек зрения на развитие и поведение человека. Одни считают, что наибольшее воздействие на детей оказывает фактор наследственности (его иногда называют природным, биологическим, генетическим); другие — среда, обучение. Сегодня большинство ученых признают, что на развитие и поведение ребенка воздействуют среда и наследственность, находящиеся в постоянной взаимосвязи [29, с. 31—59].

Анализируя различные зарубежные теории психического развития, отечественный психолог Л.Ф. Обухова[1] считает, что все они отражают ***естественнонаучную парадигму исследования.*** Ее отличительные черты: понимание хода развития как процесса социализации, подчеркивание роли наследственного фактора в разви

[1] См.: *Обухова Л.Ф.* Две парадигмы детского развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 31.

тии (одаренность, задатки, способности предстают как данные природой), рассмотрение среды в качестве условия развития без указания на существенные различия между ребенком и животным. Главная отличительная черта этой парадигмы — трактовка процесса развития как приспособления, адаптации ребенка к среде. Биогенетический принцип в психологии, нормативный подход в исследовании детского развития, отождествление развития и научения в классическом бихевиоризме, объяснение развития влиянием среды и наследственности в теории конвергенции, психоаналитическое изучение ребенка, сравнительные исследования нормы и патологии, ортогенетические концепции развития эти и многие другие подходы в отдельности и все вместе иллюстрируют принципиальные установки естественнонаучной парадигмы.

§2. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

Развитие отечественной возрастной и педагогической психологии проходило в контакте с исследованиями по этим проблемам в зарубежной науке, а работа ***И.А. Сикорского*** об умственном утомлении учащихся (1879) была первым экспериментальным исследованием в возрастной и педагогической психологии и послужила началом исследований по этой проблеме, организованных впоследствии в Австрии и Германии.

Первые научные разработки в области возрастной и педагогической психологии в начале XX столетия осуществлялись с позиции биогенетического (П.Блонский, Е.Аркин и др.), социогенетического (А.Залкинд, С.Моложавый, А.Залужный и др.) и теории двух факторов (М.Басов). Однако уже в 20 е годы Н.Н. Корниловым и П.П. Блонским выдвигалась задача формирования новых подходов к психологии развития.

Экспериментальное решение вопросов возрастной и педагогической психологии связано с именем ***А.П. Нечаева.*** Он возглавил психологическое направление, сторонники которого стремились установить связь теории с практикой.

Обширный материал по возрастной и педагогической психологии в эти годы представлен в трудах ***П.П. Блонского.*** В своих работах «Психологические очерки», «Память и мышление», «Развитие мышления школьника» он не останавливался на объяснении психологических явлений, а стремился дать им педагогический выход. В центре его внимания — вопросы обучения и развития де

тей. Верный идее развития, Блонский изучает характерные особенности детей различных возрастов. В этом аспекте им были тщательно изучены представления школьников разного возраста. Учащимся предлагалось написать о солнце,

саны этапы развития ребенка от рождения до года, основанные на круглосуточном наблюдении за изучаемыми детьми.

В целом можно выделить несколько этапов развития возрастной и педагогической психологии в России в начале XX столетия[1].

I этап — 1900—1907 гг. — зарождение детской психологии и педологии, появление первых теорий и исследований психического развития детей, организация курсов и экспериментальных лабораторий, начало изданий первых журналов и книг по детской психологии.

II этап 1907—1917 гг. — разработка методологических принципов построения возрастной психологии и педологии в России, появление первых психологических центров, соединяющих теоретическую и экспериментальную (диагностическую) деятельность.

III этап — 1917—1924 гг. — период становления советской психологии, ревизии старой эмпирической, дооктябрьской науки. Особенно важны для детской психологии этого периода поиск новых методов обучения и воспитания, активное школьное движение, многообразие школ и детских садов, появление работ Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого и других педагогов.

IV этап — 1925—1928 гг. период консолидации разных групп и течений в психологии, выработка единой платформы и концепции развития психики, планов развития педологии как науки, направленной на комплексное изучение и развитие личности ребенка. В это время усиливается связь психологической теории и практики, ставятся конкретные задачи по развитию и усовершенствованию работы в школах и детских садах.

V этап — 1929—1931 гг. — период интенсивного развития психологии, появления теорий, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики (М.Я. Басов, Л.С. Выготский). Однако в этот же период начинаются и первые нападки на психологию и педологию, связанные с изменением социальной обстановки в обществе, введением единообразия и авторитарности в школьную жизнь. Разрыв между теорией и практикой, до конца не преодоленный в предыдущие годы, снова начинает увеличиваться.

VI этап — 1932—1936 гг. — в этот период заканчивается формирование тоталитарного государства, пронизанного жесткой иерархической системой отношений между людьми. Идеологизация на

[1] *Марциновская Т.Д.* История детской психологии. М, 1998. С. 234 235.

уки сказывается и на дальнейшем развитии возрастной психологии. Усиливаются нападки на педологию, обвинения в игнорировании требований школы. Эта критика привела к постановлению 1936 г., которое практически запретило как педологию, так и детскую психологию.

В 30 е гг. XX в. произошли большие достижения в формировании теоретических основ отечественной психологии. К их числу прежде всего относится разработанная ***Л.С. Выготским,*** при участии ***А.Р. Лурии*** и ***А.Н. Леонтьева,*** теория культурно исторического развития психики, которая стала противостоять биологизатОрскому направлению, имевшему глубокие корни в зарубежных исследованиях.

Рождение ребенка, утверждал ученый, является концом биологического типа его существования и представляет собой качественный переход к новому типу развития — социальному. Условием жизни малыша при этом является деятельность других людей, осуществляющих уход и воспитание, поэтому любая потребность младенца, в чем бы она ни заключалась, постепенно в процессе развития становится для него потребностью в другом человеке, контакте, общении с ним. Деятельность ребенка с предметом и его общение со взрослыми Л.С. Выготский включил в число движущих сил развития и определил их как факторы, формирующие психическую жизнь человека. Он пытался понять влияние воздействий окружающей среды на формирование психики. Решая эту проблему, ученый исходил из положения, что условия жизни непосредственно не способны определить психическое развитие ребенка. При одних и тех же обстоятельствах могут формироваться различные особенности психики. Ее развитие прежде всего зависит от того, в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок. Среда, говорил Л.С. Выготский, по разному воздействует на малыша. Для понимания ее влияния следует учитывать не только те изменения, которые произошли в среде, но и те, которые наблюдаются в самом ребенке. Такое понимание роли среды в психическом развитии детей дало ученому возможность ввести понятие социальной ситуации развития. Она, по его мнению, проявляется в виде «аффективного отношения» ребенка к среде. Переживание, подчеркивал он, есть единица, в которой представлена, с одной стороны, среда, т.е. то, что переживается ребенком, с другой — субъект, т.е. то, что вносит в это переживание он сам и что, в свою очередь, определяется уже достигнутым ранее уровнем психического развития.

Л.С. Выготский пересмотрел вопрос о взаимоотношении обучения и развития. При этом он исходил из следующего положения. Сложные формы психической жизни ребенка формируются в процессе общения. Следовательно, общение в его наиболее систематизированной форме — обучении — и формирует развитие, создает новые психические образования, развивает высшие психические функции. Значит, обучение играет ведущую роль в формировании психики, а его формы лишь меняются в процессе развития. Ученый показал, что не всякое обучение эффективно, а лишь такое, которое опережает развитие и ведет его за собой. Развивающее обучение учитывает не только то, что доступно ребенку в процессе самостоятельной деятельности (зона актуального развития), но и то, что он может сделать совместно со взрослым («зона ближайшего развития»). Эти мысли Л.С. Выготского имеют большое значение и в наши дни для учителя, стремящегося к совершенствованию умственного развития ребенка (подробнее см. [10, с. 374 410]).

Наиболее известные западные концепции детского развития до и после Л.С. Выготского трактовали этот процесс с позиции естественнонаучной парадигмы как переход от индивидуального к социальному существованию. В культурно исторической концепции Л.С. Выготского процесс развития проходит ***путь*** от социального к индивидуальному: высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка [19].

Общепризнанные научные заслуги Л.С. Выготского в том, что он ввел новый, экспериментально генетический, метод исследования психических явлений; разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития; предложил новое понимание хода, условий, источника, формы, специфики и движущих сил психического развития ребенка; описал эпохи, стадии и фазы детского развития, а также переходы между ними в ходе онтогенеза; выявил и сформулировал основные законы психического развития ребенка.

В конце 30 х гг. психологи харьковской школы (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин и др.) показали, что в основе развития лежит непосредственная практическая деятельность ребенка. Исследования А.В. Запорожца (показавшие, что у глухих детей обобщения формируются в результате практической деятельности), В.И. Аснина (обнаружившие то же самое у

нормальных детей), П.Я. Гальперина (посвященные изучению различий в использовании вспомогательных средств у животных и орудий у человека) дали возможность с разных сторон подойти к представлению о том, что реально является движущей силой психического развития, позволили сформулировать тезис о значении деятельности в психическом развитии ребенка [19].

Дальнейшая разработка проблем возрастной психологии связана с именем ***СЛ. Рубинштейна.*** В книге «Основы общей психологии» ученый подробно остановился на проблеме формирования психики. Основной закон развития психики, по его мнению, заключается в том, что дети созревают и развиваются, лишь воспитываясь и обучаясь. Это значит, что ребенок под руководством взрослых усваивает достижения человеческой культуры, и это определяет его движение вперед. Движущими силами психического развития являются внутренние противоречия между достигнутым уровнем и тем новым содержанием, которым человек овладевает в онтогенезе.

Очень важным для понимания развития психики является проблема единства сознания и деятельности, впервые поставленная в отечественной психологии С.Л.Рубинштейном. Ученый указывал, что деятельность обусловливает формирование психики, психических процессов и свойств человека, а они, осуществляя регуляцию деятельности, — условие ее выполнения. Деятельность и психика так тесно взаимосвязаны, что появляется возможность анализировать психику путем изучения человеческой деятельности, в которой она формируется и раскрывается. Сознание и поведение, по СЛ.Рубинштейну, развиваются внутри конкретных форм деятельности (игры, учебного, а затем и производительного труда), посредством которых ребенок активно включается в окружающий мир.

Вопросы движущих сил развития детей, а также причины, которые определяют их возрастные особенности, подробно рассматривались в трудах А.Н. Леонтьева. Ученый сделал попытку объяснить своеобразие возрастных особенностей ребенка взаимоотношениями, в которые он вступает с окружающей действительностью на различных этапах своего развития. Так, в дошкольном возрасте ребенок зависит от окружающих людей и должен считаться с требованиями, предъявляемыми к его поведению. Переход от дошкольного детства к следующей стадии развития происходит в связи с поступлением в школу. Вся система отношений ребенка перестраивается. У него появляются новые обязанности перед об

ществом, от выполнения которых будет зависеть место младшего школьника в классе, его общественная функция и роль. Далее Леонтьев указывает, что положение в системе общественных отношений само по себе еще не определяет психического развития, оно только характеризует уже достигнутую ступень. Непосредственно же формирование психики ребенка обусловливает ведущая деятельность. Именно благодаря ведущей деятельности у него появляются психические новообразования, характерные для данного возраста. Кроме того, именно через ведущую деятельность осуществляется воспитание ребенка, формирование его отношения к действительности.

Предметом глубокого анализа в работах А.Н. Леонтьева являются понятия приспособления и присвоения. Различие между ними, по мнению ученого, заключается в том, что биологическое приспособление — это изменения видовых свойств врожденного поведения, которые передаются путем наследственности, а присвоение — воспроизведение исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей, способов поведения. Процесс присвоения социального опыта осуществляется в деятельности ребенка, которая протекает в практическом и речевом общении с окружающими людьми, в совместных действиях с ними. Присвоение наиболее эффективно в специально организованной деятельности, называемой учением, в процессе которой он овладевает систематизированными знаниями, умениями и навыками.

Одним из ведущих исследователей в области психологии воспитания является ***Л.И. Божович.*** Ею разрабатывались проблемы, связанные с формированием личности ребенка. На основе теоретических и экспериментальных исследований был сделан вывод о том, что воспитание ребенка — это формирование его жизненной позиции, которая требует определенной организации как поведения, так и мотивационной сферы. Наиболее подробно Божович изучает мотивационно потребностную сферу детей и подростков. Исследования этого цикла были начаты с изучения учебной деятельности школьников, в них было выявлено соотношение на разных возрастных, этапах широких социальных мотивов учения и мотивов, идущих непосредственно от учебной деятельности. В дальнейшем изучалось развитие мотивов и потребностей в онтогенезе, их место и роль в формировании личности ребенка, их функции в поведении и деятельности.

В ряде работ Л.И. Божович и ее сотрудников изучалась проблема аффективной сферы личности ребенка. Исследование детских

аффективных переживаний помогло выявить и охарактеризовать аффект неадекватности, проявляющийся в эмоциональных вспышках ребенка, его упрямстве. По мнению исследователей, это объясняется столкновением двух разнонаправленных мотивационных тенденций. Были также вычленены воспитательные воздействия, ведущие к ликвидации аффективных переживаний.

А.В. Запорожец внес крупный вклад в решение проблем детской психологии. Наиболее подробно им была разработана, как в теоретическом, так и в экспериментальном плане, проблема формирования произвольных движений. Он пришел к выводу, что любой акт деятельности состоит из двух фаз — ориентировочной и исполнительской. Были выявлены формы ориентировочных компонентов деятельности и закономерность их функционального и генетического развития. В результате исследований были также сделаны следующие выводы: внутренние формы ориентировки происходят из внешних: психические процессы — это ориентировочные действия, выполняемые во внутреннем плане. Исходя из этой позиции он рассматривает психические процессы следующим образом: перцептивные — действия, направленные на выделение и фиксацию внешних свойств предметов; интеллектуальные — действия, ведущие к выделению и обобщению отношений; эмоциональные — действия, с помощью которых происходит оценка смысла ситуации для индивида.

Формирование всех действий происходит от внешних ориентировочных действий к внутренним. По мнению Запорожца, ребенок в своем развитии проходит ряд своеобразных периодов детства. Основные новообразования в умственном развитии: раннее детство — перцептивные действия; дошкольный возраст — уровень воображаемых преобразований в плане наглядно образного мышления; школьный умственные действия осуществляются с помощью знаковых систем в плане понятийного мышления.

Н.А. Менчинская работала в области педагогической психологии. Ею в процессе длительного и тщательного исследования учебной деятельности учащихся вычленены основные закономерности процесса усвоения знаний, изучены и психологически обоснованы приемы работы над учебным материалом. Менчинская работала над проблемой предупреждения и преодоления неуспеваемости в школе. Под ее руководством проводились исследования по вопросу формирования научного мировоззрения школьников.

Исследования ***Д.Б. Эльконина*** посвящены вопросам периодизации психического развития детской игры, обучения и воспита

ния детей шестилетнего возраста, формирования учебной деятельности, возрастным и индивидуальным особенностям школьников [32]. Он занимался не только теоретическими, но и практическими вопросами. Им создан экспериментальный букварь. Под его руководством разработаны психологические принципы и экспериментальные программы обучения младших школьников.

Придавая большое значение развивающему эффекту обучения, считая его ведущим принципом любого обучения, отечественные психологи П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.А. Менчинская и др. предлагают различные пути решения этой проблемы. Так, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, как было ранее отмечено, уделяют особое внимание формированию у детей ориентировочных действий и использованию характерных для каждого этапа психического развития ребенка видов деятельности. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов исходят из положения о том, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет через содержание усваиваемых ребенком знаний. Поэтому они формируют у детей обобщенные приемы и способы познания, овладевая которыми ребенок успешно усваивает учебный материал. Л.В. Занков выдвигает определенные условия успешного осуществления развивающего обучения: высокий уровень трудности, быстрый темп прохождения материала, осознание ребенком процесса учения и т.д. Исследования А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина показали большие, чем это предполагалось до сих пор, возрастные возможности дошкольников и младших школьников, что позволило определить психологические критерии обогащения познавательного содержания программ дошкольного воспитания и начального обучения и наметить более высокие требования к воспитательно образовательной работе детского сада и начальных классов школы.

Если сравнить разные зарубежные и отечественные научные концепции психического развития ребенка, то видна принципиальная разница между ними.

Сравнение теорий психического развития (по Л.Ф. Обуховой)

Параметры развития	Параметры развития психики ребенка и их понимание представителями разных концепций	
	на Западе	в *России*
Ход развития	От индивидуального к социальному (социализация)	От социального к индивидуальному (закон развития высших психических функций)
Условия развития	Наследственность и среда	Морфофизиологические особенности мозга и общение
Источник развития	Внутри индивида (в его природе)	Вне индивида (среда)
Форма развития	Приспособление	Присвоение
Движущие силы развития	Конвергенция двух факторов (наследственности и среды)	Обучение. Деятельность

§ 3. ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Современная отечественная психологическая наука решает проблему развития психики, считая человека существом биосоциальным, рассматривая действия двух факторов в единстве, исходя из материалистического понимания психики как свойства мозга, заключающегося в субъективном отражении объективного внешнего мира. Такой подход к решению проблемы требует учета зависимости психического развития от природных данных человека, его биологических, анатомо физиологических особенностей, так как основой психической деятельности является высшая нервная деятельность головного мозга, и от внешних влияний, окружающих ребенка, обстоятельств жизни, конкретной общественно исторической эпохи, которые определяют содержание психической жизни формирующейся человеческой личности.

'См.: *Обухова Л. Ф.* Детская (возрастная) психология. М., 1996. С. 186.

К биологическому фактору относятся наследственность и врожденность, т.е. то, с чем появляется младенец на свет. Что наследует ребенок? Прежде всего по наследству он получает человеческие особенности строения нервной системы, головного мозга, органов чувств; физические признаки, общие для всех людей, среди которых важнейшее значение имеют прямолинейная походка, рука как орган познания и воздействия на окружающий мир, особое человеческое строение речедвигательного аппарата и др.

Наследуют дети биологические, инстинктивные потребности (потребности в пище, тепле и пр.), особенности типа высшей нервной деятельности. Прирожденные психофизиологические и анатомические особенности нервной системы, органов чувств, головного мозга принято называть задатками, на основе которых формируются, развиваются человеческие свойства и способности, в том числе интеллектуальные.

О значении наследственных задатков свидетельствуют многочисленные факты раннего проявления у детей специальных способностей, например к изобразительному искусству, музыке.

Носителями наследственной информации являются гены, которых в зародыше человека содержится от 40 до 80 тыс. По современным представлениям, гены — устойчивые, но не неизменные структуры. Они способны претерпевать мутации — изменения под влиянием внутренних причин и внешних воздействий (интоксикация, облучение и т.д.). Мутациями, происходящими в генах, можно объяснить некоторые аномалии в развитии организма человека: многопалость, короткопалость, волчья пасть, дальтонизм (цветовая слепота), предрасположение к некоторым заболеваниям, телесные различия людей.

Современные исследования, проводимые в Институте общей генетики, позволяют более определенно оценить значение генетической основы нормального развития человека на всех уровнях, в том числе индивидуальном.

Генетика человека, изучающая закономерности сохранения и передачи наследственной информации, доказывает, что люди от рождения имеют разные потенциальные возможности к развитию психики.

Признается, что правомерно рассматривать генетическое многообразие по таким психологическим явлениям, как, например, темперамент, память, внимание, восприятие, умственная активность и др. Несмотря на продолжающуюся дискуссию по проблеме соотношения биологического и социального в человеке, несом

ненно, что гармоническое развитие личности, оптимальное формирование ее способностей возможно только на основе учета и адекватного развития врожденных задатков. Человек как личность формируется под определяющим воздействием социальной среды. Среда как фактор психического развития — понятие сложное, многогранное, включающее и природные, и социальные влияния на психическое развитие.

Определенное влияние на развитие психики ребенка оказывают природная среда, физический мир: воздух, вода, солнце, земное притяжение, электромагнитное поле, особенности климата, растительности. Природная среда важна, но она не определяет развитие, ее влияние косвенное, опосредованное (через среду социальную, трудовую деятельность взрослых).

Отечественные психологи, признавая значение наследственности и утверждая определяющую роль социальной среды в психическом развитии ребенка, подчеркивают, что ни среда, ни наследственность не могут оказать влияние на личность вне ее собственной активности. При реализации своей активности он будет испытывать влияние окружающей среды, и лишь при этом условии проявятся особенности его наследственности. По существу, в активности ребенка обнаруживается и биологическое, и социальное в их единстве.

На каждом возрастном этапе развития детей имеют место своеобразные формы проявления противоречий. Рассмотрим это положение на примере проявления и развития потребности в общении. Младенец общается с близкими ему людьми, прежде всего с матерью при помощи мимики, жестов, отдельных слов, значение которых не всегда ему понятно, но интонационные оттенки которых он воспринимает очень тонко. С возрастом, к концу младенческого периода, средства эмоционального общения с окружающими оказываются недостаточными для удовлетворения его возрастной потребности к более широкому и глубокому общению с людьми и познанию окружающего внешнего мира. Потенциальные возможности также позволяют ему перейти к более содержательному и широкому общению. Возникшее противоречие между потребностью в новых формах общения и старыми способами их удовлетворения является движущей силой развития: преодоление, снятие этого противоречия порождает качественно новую, активную форму общения — речь. Таким образом, диалектико материали стическая теория при решении вопроса о движущих силах психического развития исходит из положения об объективном характе

ðå âîçíèêíîâåíèÿ ïðîòèâîðå÷èé, ðàçðåøåíèå, ïðåîäîëåíèå êîòîðûõ â ïðîöåññå îáó÷åíèÿ è âîñïèòàíèÿ îáåùåñòâåííûì ïðèéìîì ðàçâèòèè ïåðåõîä ìè íèçøèõ ôîðì ê âûñøèì.

Â çàâèñèìîñòè îò òîãî, êàê îöåíèâàåòñÿ ñîîòíîøåíèå îáó÷åíèÿ è ðàçâèòèÿ, ìîæíî âûäåëèòü äâå òî÷êè çðåíèÿ. Îäíà èç íèõ (åå ïîääåðæèâàþò ïñèõîëîãè æåíåâñêîãî íàïðàâëåíèÿ: Æ.Ïèàæå, Ñ.Èíåëüäåð è äð.) îãðàíè÷èâàåò ðîëü îáó÷åíèÿ, ñ÷èòàÿ, ÷òî çíàêîìñòâî ñ âåùàìè è ïîçíàíèå èõ ðåáåíêîì ïðîèñõîäÿò ñàìè ñîáîé, à îáó÷åíèå òîëüêî ïðèñïîñàáëèâàåòñÿ ê òîìó ðàçâèòèþ, êîòîðîå ïðîèñõîäèò ñàìîñòîÿòåëüíî, àâòîíîìíî. Ïñèõîëîãè äðóãîãî íàïðàâëåíèÿ ïðèäàþò îáó÷åíèþ âåäóùåå çíà÷åíèå. Îíè

Принцип деятельного подхода к развитию психики разработан в трудах А.Н. Леонтьева. Сущность этого принципа заключается в том, что личностью не рождаются, ею становятся. Ребенок рождается лишь индивидом, имеет лишь биологические предпосылки стать личностью. И только в совместной деятельности с другими людьми он развивается как личность. Исходя из двух вышеизложенных принципов, отечественные психологи раскрывают качественное своеобразие каждого периода развития ребенка на основе таких понятий, как социальная ситуация развития и ведущая деятельность.

Социальная ситуация развития, как пишет Л.И. Божович, была определена Л.С.Выготским как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которые являются типичными для каждого возрастного этапа и обусловливают динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу.

Понятие ведущей деятельности раскрыто в трудах А.Н. Леонтьева. Каждому возрастному периоду, подчеркивает ученый, соответствует конкретный вид деятельности, который влияет на развитие и формирование всех черт личности ребенка и ее познавательных возможностей, характерных именно для этого периода. В этом виде деятельности происходит формирование новой ведущей деятельности, определяющей следующий этап возрастного развития.

А.Н. Леонтьев показывает, что именно в процессе ведущей деятельности ребенка возникают новые отношения с социальной средой, новый тип знаний и способы их получения, что изменяет познавательную сферу и психологическую структуру личности. Итак, каждая ведущая деятельность способствует проявлению характерных именно для этого возраста качественных особенностей, или, как их называют, новообразований возраста, а переход от одной ведущей деятельности к другой знаменует собой смену возрастного периода.

Монографии, посвященные анализу основных, ведущих типов деятельности в онтогенезе, в особенности книги М.И. Лисиной, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др., стали достоянием мировой науки. Вопрос об операциональном содержании деятельности разрабатывался П.Я. Гальпериным и А.В. Запорожцем. В исследованиях подчеркивалась роль ориентировочной деятельности для формирования физических, перцептивных и умственных действий,

были изучены особенности перехода внешней деятельности во внутреннюю, описаны закономерности процесса интериоризации. Экспериментально эти проблемы были разработаны Л.А. Венгером, Н.Н. Поддъяковым, Н.Ф. Талызиной, Н.Г. Салминой и др.

С учетом выделенных критериев, а также исторически сложившейся системы воспитания детей в практике отечественной педагогической науки широко принята следующая периодизация возрастов:

Младенческий возраст	0 1 год жизни
Ранний возраст	— 1 2 года жизни
Дошкольный возраст	— 3—6 лет
Младший школьный возраст	— 7—10 лет
Средний школьный, или подростковый, возраст	— 11—14 лет
Старший школьный возраст, или ранняя юность	— 15—18 лет

Педагогу надо знать, что переход от одного периода развития к другому может протекать литически (спокойно) и критически (с кризисом). Кризис может возникать на различных этапах развития. Наиболее ярко проявляются кризисы новорожденное™, трех лет и кризис при переходе к подростковому возрасту.

Кризис новорожденное™ признается всеми специалистами по психологии детства как самый настоящий и самый первый кризис в развитии, резкое изменение ситуации развития, переход с биологического типа развития к социальному.

Течение кризиса трех лет связано с первоначальным осознанием малышом своей «самости», осознанием себя отдельным человеком, деятелем. Он к этому времени много знает и умеет и требует самостоятельности: «Я сам».

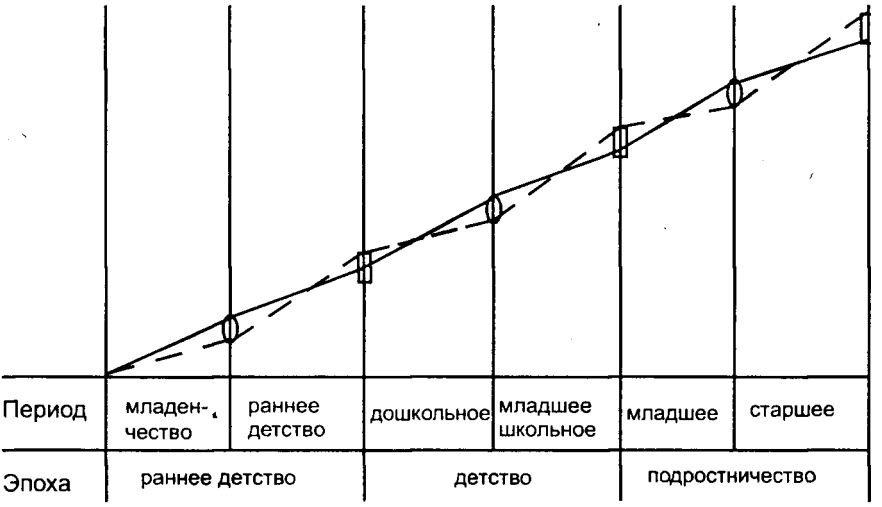
Потребность в утверждении своей самостоятельности может приводить ребенка к целому ряду конфликтов. Иногда конфликт возникает потому, что он хочет получить в своем утверждении помощь от взрослых, а иногда, наоборот, старается противопоставить себя им.

Кризис при переходе к подростковому возрасту возникает как результат качественной перестройки личности подростка, когда появляется потребность во взрослости. При учете взрослыми новых потребностей ребенка и соответствующей помощи по формированию возможностей их удовлетворения кризисов можно избежать, обеспечив бескризисное, литическое развитие личности. Педагогу следует также знать, что в каждом возрасте существуют

оптимальные возможности для наиболее эффективного развития каких либо определенных сторон психики. Так, ранний возраст (1—3 года жизни) является благоприятным, или, как называют в психологии, сензитивным, для развития речи ребенка. Младший школьный возраст благоприятен для развития учебных навыков и т.д. Это связано с определенной готовностью психофизиологического аппарата для развития именно этой психической функции.

С развитием психолого педагогической науки углубляется и изучение возрастной периодизации. Об этом свидетельствуют работы Д.Б. Эльконина, который, развивая проблемы, выдвинутые Л.С. Выготским, и исходя из основных принципов периодизации, изложенных выше, подверг тщательному анализу содержательно предметную сторону деятельности и пришел к выводу об исторически возникшем расщеплении единого процесса усвоения общественного опыта на две взаимосвязанные стороны — усвоение мотивов и задач деятельности и усвоение операционно технической стороны деятельности.

Основные линии психического развития по Д.Б. Эльконину



———развитие мотивационно-потребностной сферы;———развитие интеллектуально-познавательной сферы; **П** - переходы от эпохи к эпохе; **Л** - переходы от периода к периоду.

Каждый период, по мнению Д.Б. Эльконина, характеризуется своей социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью, центральными психическими новообразованиями и возрастными изменениями всей психики ребенка в целом.

Основным механизмом психического развития являются противоречия двух типов: между потребностями и возможностями ребенка и между уровнем развития ребенка и его неадекватной социальной позицией. Обострение противоречий порождает кризисы развития — переломные моменты развития.

В пределах конкретного возрастного периода имеются свои типы деятельности, и развитие ребенка в каждом из них не одинаково (см. табл.). В определенное время его активность направлена на действия с предметами и объектами окружающей действительности, на их познание. Этой активности соответствует предметно манипулятивный тип деятельности, в процессе которой и развивается познавательная сфера. Затем наступает период направленности ребенка на познание взаимоотношений с людьми, ему соответствует общение как тип деятельности. В процессе общения у ребенка формируются в первую очередь потребности, цели, мотивы деятельности. Развивается личностная сфера. Например, ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста является игра, но если в младшем дошкольном возрасте в процессе игры он больше внимания уделяет познанию вещей, их свойств, связей, то в среднем и старшем дошкольном возрасте в процессе ролевых игр ребенок поглощен познанием отношений окружающих людей, что формирует новые потребности.

Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину

Возрастной период	Ведущая деятельность	На что направляется познавательная деятельность	Какая сфера психики преимущественно развивается	Новообразования возраста
1	2	3	4	5
Младенческий	Непосредственно эмоциональное общение	На познание отношений	Личностная (потребностно мотивационная)	Потребность в общении. Эмоциональные отношения

1	2	3	4	5
Раннее детство (0 3 года)	Предмета о манипуля тивная деятельность	На познание предмета	Познаватель- ные процессы	Речь и наглядно действенное мышление
Дошколь- ный возраст (3 7 лет)	Ролевая игра	На познание отношений	Личностная (потребностно мотивацион ная)	Потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности
Младший школьный возраст (7 11 лет)	Учение	На познание начал наук	Интеллекту- ально познава- тельная	Произволь- ность. Внутренний план действия. Самоконтроль. Рефлексия
Подростко- вый возраст (11 15 лет)	Интимно личностное общение в процессе обучения организаци- онной трудовой деятельности	На познание системы отношений в разных ситуациях	Личностная (потребностно мотиваци онная)	Стремление к «взрослости», самооценка, подчинение нормам коллективной жизни
Старший школьный возраст (15 17 лет)	Учебно профессио- нальная деятельность	На познание профессий	Познавательная	Мировоззре- ние, профессио- нальные интересы

В исследованиях последних лет психологи продолжают изучение процесса развития личности.

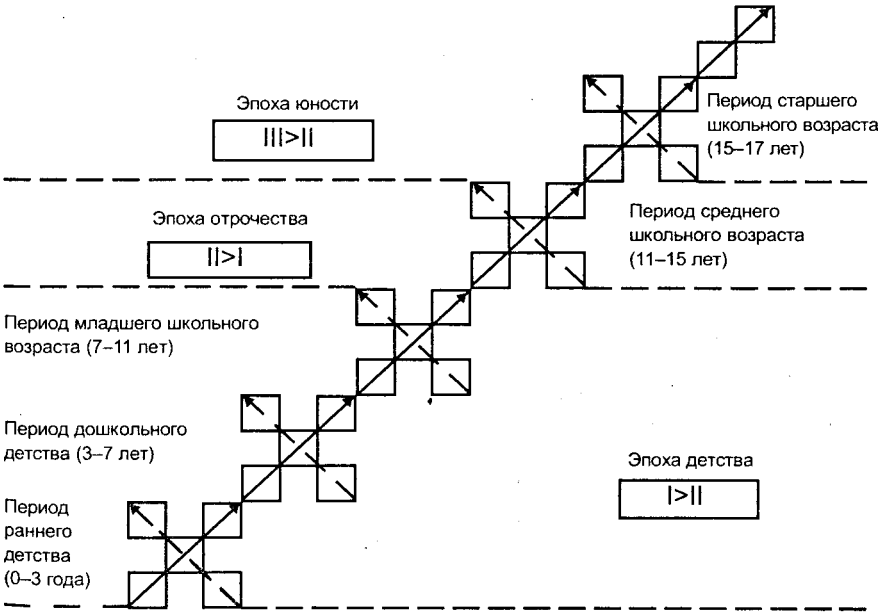
А.В. Петровский[1] рассматривает процесс развития с позиции интеграции человека в различные социальные группы. На каждой стадии развития ребенок входит в определенную социальную группу, приспосабливаясь и усваивая ее нормы. Выделяются три стадии развития личности: адаптация, индивидуализация и интеграция. На первой(стадии человек максимально ориентирован на усвоение свойственных группе норм, особенностей (стать, как другие, быть в «общей массе»), на второй — активизируется потребность в проявлении своей индивидуальности (быть самим собой),

.' См.: *Петровский А.В.* Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.

на третьей стадии возникают противоречия между стремлениями быть, как все, и сохранить индивидуальность — и происходит интеграция личности в общности. На этой стадии формируются определенные новообразования, позволяющие личности состояться в группе, не теряя своей индивидуальности.

Источником развития личности, согласно мнению А.В. Петровского, выступает противоречие между потребностью индивидуума в персонализации (быть личностью) и объективной заинтересованностью референтной для него общности принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития в этой общности. Для успешной адаптации к новой общности на каждом возрастном этапе важна успешная интеграция на предыдущей стадии. В целом многоступенчатая схема периодизации по А.В. Петровскому с выделенными автором эпохами, периодами изображена на схеме ниже.

Возрастная периодизация развития личности по А.В. Петровскому



→ просоциальное развитие личности; ⟶ – асоциальное развитие личности; I – адаптация; II – индивидуализация; III – интеграция.

В эпохе детства преобладают процессы адаптации, в подростковом периоде — индивидуализации, в старшем школьном возрасте — интеграции.

К интересным выводам пришел в своих работах ***Д.И. Фельдштейн.*** По его мнению, активизация одной стороны деятельности не вытесняет, не заменяет другую ее сторону, обеспечивая лишь новые возможности для развития личности. В этом процессе четко прослеживаются закономерности «обратного действия». Она имеет место на всех этапах онтогенеза. Например, у младшего школьника в процессе учебной деятельности активизируется предметно практическая, познавательная сфера. В процессе познавательной активности ребенка появляются такие новообразования, как произвольность, рефлексия, а они вызывают потребность осознать собственное поведение и овладеть нормами взаимоотношений, что характерно для подростка. У него активно формируется самосознание, развивается социальная активность. Поскольку активность развивается в общественно полезной деятельности, где подросток реализует себя для других, то он начинает стремиться к практической деятельности, которой занимается старший школьник [28].

Д.И. Фельдштейн[1] вводит представление о чередующемся развитии двух личностных позиций ребенка: «Я в обществе» и «Я и общество». Первая позиция характеризуется преобладанием процесса социализации. Новые отношения с людьми делают неопределенными контуры личности ребенка, он податливо отзывается на влияние общества. Вторая позиция выступает как процесс индивидуализации. Ее содержанием является осознание себя в качестве субъекта общественных отношений. Позиция субъекта, согласно Фельдштейну, возникает уже у трехлетнего ребенка, в шесть лет она сменяется его установкой на новые социализирующие воздействия. Однако у подростка в период от 10 до 15 лет, на основе развития сознания и самосознания, вновь преобладает позиция «Я и общество».

В целом в исследованиях подчеркивается, что на протяжении всего развития личности в онтогенезе имеют место различные уровни социальной зрелости личности, но главные узлы этого развития отражаются в трех этапах:

1. До трех лет, когда малыш осознает наличие других людей.

[1] См.: *Фельдштейн Д. И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.

2. С трех лет, когда ребенок осознает свое «Я». Самоутверждается «Я сам», осваивает нормы человеческих отношений, пытаясь уже ориентироваться на оценку взрослых, что в первую очередь определяется потребностью в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

3. С десяти лет, когда подросток стремится утвердить свое «Я» в системе общественных отношений. Этот этап уже предполагает и осознание общения, и самоуправление в процессе общения, т.е. развитую личность.

Именно уровни социального развития наиболее благоприятны для формирования личности, ее стержневых качеств, а значит, для системы воспитательных воздействий, которые должны обеспечить школа и общество в целом [13, 19].

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Психология развития: Учеб. пособие. **М., 2000.**

2. *Баттерворт Дж., Харрис М.* Принципы психологии развития / Пер. с англ. М., 2000.

3. *Блонский П.П.* Педология. М., 1934.

4. *Божович Д.И.* Проблемы формирования личности. Избр. психол. труды / Под. ред. Д.И. Фельдштейна. М., Воронеж, 2001.

5. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка / Пер. с фр. СПб., 2001.

6. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. пед. ин тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / П.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина и др.; Под ред. М.В.Гамезо и др. М., 1984.

7. Возрастная и педагогическая психология / Сост. и коммент. О.Шуаре Марта. М., 1992.

8. *Волков Б.С, Волкова Я.В.* Основные закономерности психического развития ребенка. М., 1999.

9. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001.

10. *Выготский Д. С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991.

11. *Залкинд А.Б.* Педология: утопия и реальность. М., 2001.

12. *Запорожец А.В.* Психология действия. Избранные психологические труды. М., 2000.

13. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.

14. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2002.

15. *Дивехуд Б.* Фазы развития ребенка / Пер. с нем. Калуга, 1998.

16. *Листа М.И.* Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. М., Воронеж, 1997.

17. *Марцинковская Т.Д.* История детской психологии. М., 1998.

18. *Менчинская Н.А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. Избр. психол. тр. / Под ред. Е.Д. Божович. М., Воронеж, 1998.

19. *Обухова Л.Ф.* Детская возрастная психология. М., 1999.

20. *Пиаже Ж.* Теория, эксперименты, дискуссии: Сб. ст. / Сост. и ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М., 2001.

21. Психоанализ детской сексуальности / З.Фрейд, К.Абрахам, К.Г. Юнг и др.: Пер. с нем. / Под ред. В.А. Лукова. СПб., 1997.

22. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. М.; Минск, 2001.

23. Психология развития: Учебник / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М., 2000.

24. Психология развития / Сост. и ред. каф. психол. разв. и диф. психол. СПбГУ. СПб., 2001.

25. Развитие в психоанализе: Пер. с англ. М.Кляйн, С.Айзеке, Дж. Райверн, П.Хайманн. М., 2001.

26. *Сапогова Е.Е.* Психология развития человека: Учеб. пособие. М., 2001.

27. *Тайсон Р., Тайсон Ф.* Психоаналитические теории развития / Пер. с англ. Екатеринбург, 1998.

28. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999.

29. *Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П.* Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими / Пер. с англ. М., 1992.

30. *Фрадкин Ф.А.* Педология: мифы и действительность / Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». № 8. М., 1991.

31. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1980.

32. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. Избр. психолог, тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1997.

33. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб., 1996.

ПЛАН-ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Используя методическую процедуру (гл. I, план задание, п.1), осуществите самозачет по овладению системой понятий.

Биологизаторский подход, бихевиористская теория (теория поведения), ведущая деятельность, возраст, возрастная периодизация, возрастные особенности развития, высшие психические функции, гуманистическая психология, движущие силы развития, задержка психического развития, зона актуального развития, зона ближайшего развития, зона ближайшего саморазвития, когнитивная психология, кризис (возрастной, психологический), критическое развитие, литическое развитие, образование, онтогенез, период детства, предпосылки развития, психические новообразования, психоаналитическая теория, развитие, сензитивный период, созревание, социальная ситуация развития, формирование (личности), экология.

2. Используя материалы главы и рекомендуемую литературу [6, 19, 20, 29, 32], подготовьте рефераты «Движущие силы психического развития человека на основных ступенях его жизни с позиций различных теорий психического развития» (по выбору) — психоаналитической, когнитивной, теории поведения (бихевиористской), биологической, гуманистической. Отметьте их преимущества или несостоятельность с точки зрения потенциальных возможностей развития и саморазвития личности.

3. Подготовьте письменный аналитический обзор по теме «Психическое развитие, воспитание и обучение: история развития проблемы и современное состояние», используя рекомендуемую литературу [5, 3, 10, 20, 32] или иные известные вам первоисточники.

4. Используя материалы собственного реферата, подготовленного по материалам главы I «Педология и ее место в системе наук о человеке» и литературу главы II [5,3,10,30], составьте примерную программу «круглого стола» по теме: «Ребенок как объект педологического, психологического и педагогического исследования». Особое внимание обратите на инструментарий исследования и возможности благоприятного влияния процедуры исследований на психическое развитие и формирование личности ребенка.

Глава III
ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

§ 1. ПСИХОЛОГИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

С первых дней жизни у младенца имеется система безусловных рефлексов: пищевых, защитных и ориентировочных. Напомним, что один из наиболее благоприятных периодов жизнедеятельности организма ребенка — это внутриутробный, когда мать и дитя едины. Процесс рождения — это тяжелый, переломный момент в жизни младенца. Не случайно специалисты говорят о кризисе новорожденное™, или родовом кризисе. Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери. Он попадает в совершенно другие условия (в отличие от внутриутробных): температурные (холодно), по освещенности (яркий свет). Воздушная среда требует иного типа дыхания. Возникает необходимость смены характера питания (кормление материнским молоком или искусственное питание). Приспособиться к этим новым, чужеродным для младенца условиям помогают наследственно закрепленные механизмы — безусловные рефлексы (пищевые, защитные, ориентировочные и др.). Однако их недостаточно, чтобы обеспечить активное взаимодействие ребенка с окружающей средой. Без ухода взрослых новорожденный не в состоянии удовлетворить ни одну свою потребность. Основой его развития является непосредственный контакт с другими людьми, в процессе которого начинают вырабатываться первые условные рефлексы. Одним из первых образуется условный рефлекс на положение при кормлении.

Активное функционирование зрительного и слухового анализаторов — важный момент в психическом развитии ребенка. На их основе происходит развитие ориентировочного рефлекса «что такое?». По данным А.М. Фонарева, уже после 5—6 дней жизни новорожденный способен следовать взором за движущимся в непосредственной близости предметом при условии его медленного перемещения. К началу второго месяца жизни появляется способность сосредоточения на зрительные и слуховые раздражители с их фиксацией в течение 1—2 мин. На основе зрительного и слухового сосредоточения происходит упорядочение двигательной активности ребенка, которая в первые недели его жизни имеет хаотический характер.

Наблюдения за новорожденными показали, что первые проявления эмоций выражаются криком, сопровождаются сморщиванием, покраснением, некоординированными движениями. На втором месяце он замирает и сосредоточивается на лице человека, наклонившегося над ним, улыбается, вскидывает ручки, перебирает ножками, появляются голосовые реакции. Эта реакция получила название «комплекс оживления». Реакция ребенка на взрослого указывает на возникшую у него потребность в общении, попытку установить со взрослым контакт. Малыш доступными ему средствами общается со взрослым. Появление комплекса оживления означает переход ребенка к следующему этапу развития — младенчеству (до конца первого года).

В три месяца малыш уже выделяет близкого ему человека, а в шесть месяцев отличает своих от чужих. Далее общение ребенка и взрослого начинает все чаще осуществляться в процессе совместных действий. Взрослый показывает ему способы действия с предметами, помогает в их выполнении. В связи с этим меняется и характер эмоционального общения. Под влиянием общения повышается общий жизненный тонус малыша, усиливается его активность, что в значительной степени создает условия для речевого, двигательного и сенсорного развития.

После шести месяцев ребенок уже способен устанавливать связь между словом, обозначающим предмет, и самим предметом. У него формируется ориентировочная реакция на называемые ему предметы. В словаре малыша появляются первые слова. В перестройке и совершенствовании двигательной сферы особое место занимает развитие движений рук. Вначале ребенок тянется к предмету, не умея удержать его, затем приобретает ряд навыков хватания, а к пяти месяцам — элементы захватывания предметов. Во втором по

лугодии у него начинают формироваться целенаправленные действия с предметами. С седьмого по десятый месяц он активно манипулирует с одним предметом, а с одиннадцатого месяца — двумя. Манипулирование с предметами дает возможность малышу знакомиться со всеми их свойствами и помогает устанавливать устойчивость этих свойств, а также планировать свои действия.

По мнению К.Н. Поливановой[1] в своем развитии в период первого года ребенок проходит несколько этапов:

1) у ребенка появляются ***устойчиво*** привлекательные предметы и ситуации;

2) новый способ передвижения на короткое время попадает в центр внимания ребенка, становится особым ***опосредствующим*** предметом потребности;

3) запрет (или отсрочка) удовлетворения желания приводит к гипобулической реакции (в поведении) и к появлению ***стремления*** (как характеристике психической жизни);

4) слово ***означивает*** удерживаемый аффект.

Нормальное разрешение кризиса первого года жизни приводит к расчленению предметной и социальной среды к субъективации желания, т.е. для нас — к появлению желания, стремления для самого ребенка; к разрушению исходной общности со взрослым, становлению некоей первой формы «Я» (Я желающий) как основы для развития предметной манипуляции, в результате которой в дальнейшем возникнет Я действующий.

Большим достижением в развитии ребенка второго года жизни является ходьба. Это делает его более самостоятельным и создает условия дальнейшего освоения пространства. К концу второго года жизни у детей улучшается координация движений, они осваивают все более сложные комплексы действий. Ребенок этого возраста умеет умываться, влезать на стул, чтобы достать игрушку, любит лазить, прыгать, преодолевать препятствия. Он хорошо чувствует ритм движений. Общение малышей со взрослыми в раннем возрасте — непременное условие развития предметной деятельности, ведущей деятельности детей этого возраста (подробнее см. [4, 16, 37 *и* др.]).

Существенное значение в развитии ребенка данного возраста имеет знакомство с разнообразными предметами и овладение специфическими способами их использования. С одними предметами

[1] См.: *Поливанова К.П.* Психологический анализ возрастных кризисов // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 61—69.

§ 1. Ïñèõîëîãèÿ ðåáåíêà ðàííåãî âîçðàñòà

ëåå îñîçíàííûì. Â ïðîöåññå îáùåíèÿ ñî

ного поведения, проявляются нравственные чувства. В игре дети активны, творчески преобразуют то, что ими было воспринято ранее, свободнее и лучше управляют своим поведением. У них формируется поведение, опосредованное образом другого человека. В результате постоянного сравнения своего поведения с поведением другого человека у ребенка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего «Я». Таким образом, ролевая игра оказывает большое влияние на формирование его личности.

Сознание «Я», «Я сам», появление личных действий продвигают ребенка на новый уровень развития и свидетельствуют о начале переходного периода, именуемого «кризисом трех лет». Это один из наиболее трудных моментов в его жизни: разрушается прежняя система отношений, складывается новая система социальных отношений, с учетом «отделения» ребенка от взрослых. Изменение позиции ребенка, возросшая самостоятельность и активность требуют от близких взрослых своевременной перестройки. Если же новые отношения с ребенком не складываются, его инициатива не поощряется, самостоятельность постоянно ограничивается, то возникают собственно кризисные явления в системе «ребенок—взрослый» (со сверстниками этого не происходит). Наиболее типичными характеристиками «кризиса трех лет» являются следующие: негативизм, упрямство, строптивость, протест бунт, своеволие, ревность (в случаях, когда в семье несколько детей). Интересной характеристикой «кризиса трех лет» является обесценивание (эта особенность присуща всем последующим переходным периодам). Что же обесценивается у трехлетнего малыша? То, что было привычно, интересно, дорого прежде. Ребенок может даже ругаться (обесценивание правил поведения), отшвырнуть или сломать любимую ранее игрушку, если она предложена «не вовремя» (обесценивание старых привязанностей к вещам) и т.п. Все эти явления свидетельствуют о том, что у ребенка изменяется отношение к другим людям и к самому себе, происходящее отделение от близких взрослых («Я сам!») свидетельствует о своего рода эмансипации малыша.

В дошкольном возрасте в деятельности ребенка появляются элементы труда. В труде формируются его нравственные качества, чувство коллективизма, уважения к людям. При этом очень важно, чтобы он испытывал положительные чувства, которые стимулируют развитие интереса к труду. Через непосредственное участие в нем и в процессе наблюдения за трудом взрослых дошкольник знакомится с операциями, орудиями, видами труда, приоб

ретает умения и навыки. Вместе с тем у него развиваются произвольность и целенаправленность действий, растут волевые усилия, формируются любознательность, наблюдательность. Вовлечение дошкольника в трудовую деятельность, постоянное руководство им со стороны взрослого — непременное условие всестороннего развития психики ребенка. Большое влияние на умственное развитие оказывает обучение. К началу дошкольного возраста психическое развитие ребенка достигает такого уровня, при котором можно формировать двигательные, речевые, сенсорные и ряд интеллектуальных навыков, появляется возможность вводить элементы учебной деятельности. Важным моментом, определяющим характер учения дошкольника, является его отношение к требованиям взрослого. На протяжении дошкольного возраста ребенок учится усваивать эти требования и превращать их в свои цели и задачи. Успех учения дошкольника в значительной мере зависит от распределения функций между участниками этого процесса и наличия конкретных условий. Специальные исследования дали возможность определить эти функции. Функция взрослого заключается в том, что он ставит перед ребенком познавательные задачи и предлагает для их решения определенные средства и способы. Функция ребенка состоит в принятии этих задач, средств, способов и активном их использовании в своей деятельности. При этом, как правило, к концу дошкольного возраста ребенок осознает учебную задачу, овладевает некоторыми средствами и способами выполнения деятельности и может осуществлять самоконтроль.

В исследовании Е.Е. Кравцовой[1] показано, что новообразованием дошкольного периода развития является воображение. Автор считает, что в дошкольном возрасте можно выделить три стадии и одновременно три основных компонента этой функции: опора на наглядность, использование прошлого опыта и особая внутренняя позиция. Основное свойство воображения — способность видеть целое раньше частей — обеспечивается целостным контекстом или смысловым полем предмета или явления. Оказалось, что применяемая на практике система ознакомления детей с различными эталонами, происходящая на ранних возрастных этапах и предшествующая развитию воображения, противоречит логике развития центрального новообразования дошкольного возраста. Она построена в расчете на усвоение ребенком системы значений, в

[1] См.: *Кравцова Е.Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста / Вопросы психологии. 1996. № 6.

то время как актуальным на этом возрастном этапе является смыслообразование, которое обеспечивается развитием воображения.

Е.Е. Кравцова экспериментально показала, что дети с рано сформированной системой эталонов предлагают решение, основанное на классификации значений предметов: например, ложка и вилка, иголка и ножницы и т.п. Вместе с тем, когда их просят объединить предметы по другому, они не в состоянии этого сделать. Дети же с развитым воображением, как правило, объединяют предметы по смыслу, например: ложкой можно есть мороженное или бабушка иголкой вышивает скатерть, но они, в отличие от детей первой группы, способны объединять предметы и другим образом, переходя в конечном счете к традиционной классификации по значениям.

Выяснилось, что система обучения дошкольников, построенная в логике развития воображения, предполагает прежде всего создание общего контекста деятельности, в рамках которого приобретают смысл все действия и поступки отдельных детей и взрослых. Это означает, что представление об организации жизни дошкольников, где перемежаются серьезные занятия и игра, представляющие собой две отдельные сферы, не соответствует психологическим особенностям детей этого возраста. Гораздо эффективнее, как показали результаты исследований, создание единой, осмысленной и понятной жизни, в которой проигрываются интересные для ребенка события и он получает определенные знания, умения и навыки.

Особенности воображения отражаются и на логике обучения детей. Так оказалось, что, например, эффективное обучение дошкольников чтению и математике имеет совершенно иную логику по сравнению с обучением младших школьников. Дошкольников целесообразнее обучать читать целыми словами и лишь затем переходить к фонематическому анализу уже знакомых слов. При ознакомлении же с началами математики дети спонтанно учатся сначала выделять из множества его часть, вычитать, а только потом соединять две части в одно целое, складывать. Важное достоинство этого метода заключается в том, что такое обучение не требует специально организованных занятий и воспринимается детьми как самостоятельная деятельность. Многие родители, дети которых так учились читать и считать, полагали, что дети научились этому самостоятельно, без посторонней помощи. Объяснить полученные факты возможно лишь спецификой развития воображения, где целое воспринимается раньше частей.

Автор считает наиболее оптимальной такую организацию продуктивной деятельности, в процессе которой, во первых, вопрос содержания замысла, рисунка и технического воплощения решается в единстве и, во вторых, сама эта деятельность рассматривается в контексте других деятельностей дошкольника. Тогда оказывается, что у дошкольников изобразительная деятельность вовсе не решает задачу изображения реальных предметов. В основе обучения ребенка лежит метод дорисовывания, доделывания, опредмечивания, доосмысления, непосредственно связанный с особенностями воображения.

В работах Е.Е. Кравцовой было углублено представление об игре как ведущем типе деятельности дошкольника. Ведущей деятельностью в этом возрасте является не только сюжетно ролевая игра, как было принято считать вслед за Д.Б. Элькониным, но и последовательно сменяющие друг друга пять видов игр: режиссерская, образная, сюжетно ролевая, игра с правилами и снова режиссерская игра, но на качественно новом уровне развития. Как показали специально проведенные исследования, сюжетно ролевая игра действительно занимает центральное место в дошкольном возрасте. Вместе с тем способность ребенка к актуализации сюжетно ролевой игры обеспечивают, с одной стороны, режиссерская игра, в процессе которой ребенок учится самостоятельно придумывать и разворачивать сюжет, а с другой — образная игра, в которой он отождествляет себя с различными образами и тем подготавливает ролевую линию развития игровой деятельности. Другими словами, для того чтобы овладеть сюжетно ролевой игрой, ребенок вначале должен научиться самостоятельно придумывать сюжет в режиссерской игре и овладеть способностью к образно ролевой реализации в образной игре. Точно так же, как режиссерская и образная игра связаны генетической преемственностью с сюжетно ролевой, сюжетно ролевая игра, как показано в исследованиях Д.Б. Эльконина, развиваясь, создает основу для игры с правилами. Венчает развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте снова режиссерская игра, которая теперь вобрала в себя черты всех перечисленных ранее форм и видов игровой деятельности[1].

Развитие познавательной сферы дошкольника. В дошкольном возрасте под влиянием обучения и воспитания происходит ин

[1] См.: *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

тенсивное развитие всех познавательных психических процессов. Это относится к сенсорному развитию.

Сенсорное развитие — это совершенствование ощущений, восприятий, наглядных представлений. У детей снижаются пороги ощущений. Повышаются острота зрения и точность цветоразличения, развивается фонематический и звуковысотный слух, значительно возрастает точность оценок веса предметов. В результате сенсорного развития ребенок овладевает перцептивными действиями, основная функция которых заключается в обследовании объектов и вычленении в них наиболее характерных свойств, а также в усвоении сенсорных эталонов, общепринятых образцов чувственных свойств и отношений предметов. Наиболее доступными для дошкольника сенсорными эталонами являются геометрические формы (квадрат, треугольник, круг) и цвета спектра. Сенсорные эталоны формируются в деятельности. Лепка, рисование, конструирование больше всего способствуют ускорению сенсорного развития [4].

Мышление дошкольника, так же как и другие познавательные процессы, имеет ряд особенностей. Так, например, ребенку среднего дошкольного возраста во время прогулки около реки можно задать следующие вопросы:

— Боря, почему плавают в воде листочки?

— Потому что они маленькие и легкие.

— А почему плывет пароход?

— Потому что большой и тяжелый.

Дети этого возраста не умеют еще выделять существенные связи в предметах и явлениях и делать обобщающие выводы. На протяжении дошкольного возраста мышление ребенка существенно меняется. Это в первую очередь выражается в том, что он овладевает новыми способами мышления и умственными действиями. Развитие его происходит поэтапно, и каждый предыдущий уровень необходим для последующего. Мышление развивается от наглядно действенного к образному. Затем на основе образного мышления начинает развиваться образно схематическое, которое представляет промежуточное звено между образным и логическим мышлением. Образно схематическое мышление дает возможность устанавливать связи и отношения между предметами и их свойствами. Научными понятиями ребенок начинает овладевать в процессе обучения в школе, но, как показывают исследования, уже у детей дошкольного возраста можно сформировать полноценные понятия. Это происходит в том случае, если им дают внешнее сход

ство (средство), соответствующее данной группе предметов или их свойств. Например, для измерения длины — мерку (полоску бумаги). С помощью мерки ребенок вначале осуществляет внешнее ориентировочное действие, которое в дальнейшем интериоризируется. Развитие его мышления тесно связано с речью [17]. В младшем дошкольном возрасте на третьем году жизни речь сопровождает практические действия малыша, но она еще не выполняет планирующей функции. В 4 года дети способны представить ход практического действия, но не умеют рассказать о действии, которое нужно произвести. В среднем дошкольном возрасте речь начинает предшествовать выполнению практических действий, помогает их планировать. Однако на этом этапе образы остаются основой мыслительных действии. Только на следующем этапе развития ребенок оказывается способным решать практические задачи, планируя их словесными рассуждениями. Так, например, в исследовании А.А. Люблинской дошкольникам 3—6 лет предлагали составить картинку из плоскостных фигур на фоне сада, полянки, комнаты. Трехлетние малыши сразу приступали к действенному решению задачи, совершенно случайно соединяя фигурки. Они бывали очень довольны, если у них что то получалось: «Смотрите, что получилось!» Дети 6 лет, не начиная действовать, говорили: «Я сложу, как двое военных скачут друг за другом на лошадях».

На протяжении дошкольного возраста происходит дальнейшее развитие памяти, она все больше выделяется из восприятия. В младшем дошкольном возрасте еще в развитии памяти заметную роль играет узнавание при повторном восприятии предмета. Но все большее значение начинает приобретать способность к воспроизведению. В среднем и старшем дошкольном возрасте появляются достаточно полные представления памяти. Продолжается интенсивное развитие образной памяти. К примеру, на вопрос: «Ты помнишь, какая бывает собака?» — дети среднего дошкольного возраста описывают конкретный случай: «У нас была очень умная и пушистая собака». Ответы детей старшего дошкольного возраста носят обобщенный характер: «Собаки — друзья человека. Они сторожат дом, спасают людей при пожаре».

Для развития памяти ребенка характерно движение от образной к словесно логической. Развитие произвольной памяти начинается с возникновения и развития произвольного воспроизведения, а затем следует произвольное запоминание. Выяснение зависимости запоминания от характера деятельности дошкольников

(занятия по труду, слушание рассказов, лабораторный эксперимент) показывает, что различия в продуктивности запоминания в разных видах деятельности у испытуемых с возрастом пропадают. В качестве приема логического запоминания в работе использовалось смысловое соотношение того, что надо запомнить, со вспомогательным материалом (картинкой). В результате продуктивность запоминания увеличивалась вдвое.

Воображение ребенка начинает развиваться в конце второго — начале третьего года жизни. О наличии образов как результате воображения можно судить по тому, что дети с удовольствием слушают рассказы, сказки, сопереживая героям. Развитию воссоздающего (репродуктивного) и творческого (продуктивного) воображения дошкольников способствуют различные виды деятельности, такие как игра, конструирование, лепка, рисование. Особенность образов, которые создает ребенок, состоит в том, что они не могут существовать самостоятельно. Им нужна внешняя опора в деятельности. Так, например, если в игре ребенок должен создавать образ человека, то эту роль он берет на себя и действует в воображаемой ситуации (подробнее см. [43 и др.]). Большое значение в развитии творческого воображения имеет детское словотворчество. Дети сочиняют сказки, дразнилки, считалки и т.д. В младшем и среднем дошкольном возрасте процесс словотворчества сопровождает внешние действия ребенка. К старшему дошкольному возрасту оно становится независимым от внешней его деятельности.

В дошкольном возрасте, отмечает К.И. Чуковский, ребенок очень чувствителен к звуковой стороне языка. Достаточно ему услышать определенное звукосочетание, как оно тотчас же отождествляется с вещью и служит толчком к созданию образа. «Что такое Бардадым?» — спрашивают у четырехлетнего Вали. Он сейчас же отвечает без всяких раздумий: «Страшный, большой, вот такой». И показывает рукой в потолок. Характерной для дошкольника является возрастающая произвольность воображения. В ходе развития оно превращается в относительно самостоятельную психическую деятельность.

Начальные этапы формирования личности ребенка. Дошкольный возраст — начальный этап формирования личности. У детей возникают такие личностные образования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения. Соподчинение мотивов состоит в том, что деятельность и поведение детей начинают осуществляться на ос

нове системы мотивов, среди которых все большее значение приобретают мотивы общественного содержания, которые подчиняют другие мотивы. Изучение мотивов дошкольников дало возможность установить среди них две большие группы: личные и общественно значимые. У детей младшего и среднего дошкольного возраста преобладают личные мотивы. Они наиболее ярко проявляются в общении со взрослыми. Ребенок стремится получить эмоциональную оценку взрослого — одобрение, похвалу, ласку. Потребность в оценке у него настолько велика, что он часто приписывает себе положительные качества. Так, один школьник, порядочный трусишка, говорил о себе: «Я пошел в джунгли охотиться, вижу — тигр. Я его — раз — поймал и отправил в зоопарк. Правда, я смелый?» Личные мотивы проявляются в разных видах деятельности. Например, в игровой деятельности ребенок стремится обеспечить себя игрушками и атрибутами игры, заранее не анализируя самого процесса игры и не выясняя, понадобятся ли ему данные предметы в ходе игры. Постепенно в процессе совместной деятельности дошкольников у ребенка формируются и общественно значимые мотивы, выражающиеся в форме желаний сделать что то для других людей.

В дошкольном возрасте дети начинают руководствоваться в своем поведении нравственными нормами. Знакомство с нравственными нормами и понимание их ценности у ребенка формируется в общении со взрослыми, которые дают оценку противоположных действий (говорить правду — хорошо, обманывать — плохо) и предъявляют требования (надо говорить правду). Примерно с 4 лет малыши уже знают, что следует говорить правду, а обманывать плохо. Но знания, имеющиеся практически у всех детей этого возраста, не обеспечивают сами по себе соблюдения нравственных норм. В исследованиях Е.В. Субботского им рассказывалась история, герой которой мог получить конфету или игрушку, сказав неправду, и лишался этой возможности, если говорил правду. Беседы по поводу этого рассказа показали, что с 4 лет все малыши считали, что, независимо от желания получить конфету или игрушку, надо сказать правду, и уверяли, что они поступили бы именно так. Несмотря на эти правильные знания, большинство участвовавших в опытах пошли на обман, чтобы получить конфету.

В исследованиях (С.Г. Якобсон, В.Г. Шур, Л.П. Почеревина) было установлено, что дети, хотя и знают правила, часто нарушают нормы поведения, если соблюдение правил противоречит их желаниям. Так, ребятам, утверждавшим, что делить игрушки

не поровну плохо, предполагалось распределить их между собой и еще двумя детьми. Результаты показали, что большинство из них взяли себе больше игрушек. В момент распределения они как бы «забывают» норму.

Эксперименты дали возможность вычленить условия формирования нравственного поведения:

оцениваются не отдельные поступки, а ребенок в целом как личность;

эта оценка производится самим малышом;

оценка себя осуществляется путем одновременного сопоставления с двумя полярными эталонами (Буратино и Карабас или Белоснежка и злая мачеха), к которым у ребят должно быть создано противоположное отношение.

Усвоение ребенком норм и правил, умение соотнести свои поступки с этими нормами постепенно приводят к формированию первых задатков произвольного поведения, т.е. такого поведения, для которого характерны устойчивость, неситуативность, соответствие внешних поступков внутренней позиции [16, 24, 37 и др.].

Начавшийся в среднем дошкольном возрасте процесс формирования произвольного поведения продолжается в старшем. В этом возрасте ребенок в достаточной степени знает свои возможности, он сам ставит цели действия и находит средства для их достижения. У него появляется возможность планировать свои действия и производить их анализ и самоконтроль. Д.Б.Эльконин подчеркивает, что на протяжении дошкольного возраста ребенок проходит огромный путь развития — от отделения себя от взрослого («Я сам») до открытия своей внутренней жизни, самосознания. При этом решающее значение имеет характер мотивов, побуждающих личность к удовлетворению потребностей в общении, деятельности, в определенной форме поведения.

§ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Особое место в периоде дошкольного детства занимают шестилетки. Эта особенность связана прежде всего с проблемой обучения детей с 6 лет. Все психологи, работающие с шестилетними детьми, приходят к одному и тому же выводу: шестилетний первоклассник по уровню своего психического развития остается ребенком дошкольником. Тем не менее уже не первый год в нашей

стране, с середины 80 х гг., многие дети поступают в школу и включаются в систематическую учебную деятельность не с 7, а с 6 лет. В связи с этим до сих пор остается много вопросов, требующих специального обсуждения. Каковы специфические особенности психического развития шестилеток в условиях школьного обучения? Полезно ли именно школьное обучение с 6 лет и каким оно должно быть? Все ли дети могут учиться с 6 лет? И многие другие принципиальные вопросы по данной проблеме.

В конце XX столетия вышло довольно много интересной и полезной психологической, педагогической, методической литературы, в которой представлены и обобщены материалы фундаментальных исследований ученых, в том числе по анализу практического педагогического опыта школьных учителей, обучающих детей с шестилетнего возраста. Назовем некоторые из них: *Амонашвили Ш.А.* В школу с шести лет. М., 1986; *Бабаева Т.И.* Совершенствование подготовки детей к школе в детском саду. Л., 1990; *Коломинский Я.Л., Панько Е.А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М., 1988; *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 1996; *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995; *Овчарова Р.В.* Справочная книга школьного психолога. М., 1996; Особенности психического развития детей 6—7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988 и др. Исходя из конкретных задач читателя и реальных возможностей любой из названных первоисточников может быть весьма полезным.

Обратим же внимание на следующее важное положение. Дети шестилетнего возраста в силу их специфических особенностей в личностном, интеллектуальном, анатомо физиологическом развитии не могут полноценно развиваться в условиях жесткой, формализованной системы школьного обучения. Занятия учебной деятельностью требуют особых условий, а именно: «дошкольного» режима, игровых методов обучения и т.д. Вопрос о поступлении (или непоступлении) ребенка 6 лет должен решаться индивидуально, исходя из его психологической готовности к систематическому обучению в школе — достаточно высокого уровня развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Если какой цДибо компонент отстает в развитии, то это соответствующим образом будет влиять на другие стороны психики (они тоже могут отставать).

Именно психологическая готовность ребенка к школе и будет определять варианты перехода от дошкольного детства к младше

му школьному возрасту. Говоря о готовности к школьному обучению, психологи подчеркивают ее комплексный характер. Рассмотрим вопросы психологической готовности ребенка к школьному обучению подробнее.

Анатомо-физиологические особенности. Готовность ребенка к обучению в школе определяется прежде всего его анатомо физио логическим и психическим развитием, значительной анатомо физиологической перестройкой организма, которая обеспечивает вовлечение его в учебную деятельность и формирование ряда особенностей личности. В этом возрасте происходят качественные и структурные изменения головного мозга ребенка. Он увеличивается в среднем до 1 кг 350 г. Особенно сильно развиваются большие полушария, в первую очередь лобные доли, связанные с деятельностью второй сигнальной системы. Происходят изменения и в протекании основных нервных процессов — возбуждения и торможения: возрастает возможность тормозных реакций. Это составляет физиологическую предпосылку для формирования ряда волевых качеств дошкольника: повышается способность подчинять ся требованиям, проявлять самостоятельность, сдерживать импульсивные действия, сознательно удерживаться от нежелательных поступков. Большая уравновешенность и подвижность нервных процессов помогают ребенку перестраивать свое поведение в соответствии с изменившимися условиями, с возросшими требованиями старших, что важно для нового этапа его жизни — поступления в школу. Однако нужно учитывать и слабые стороны в анатомии и физиологии детей дошкольного возраста. Ряд исследований отмечают быстрое истощение запаса энергии в нервных тканях. Всякое перенапряжение опасно для ребенка, что обязывает учителя и родителей следить за строгим соблюдением его режима.

Костно мышечный аппарат детей до 10 лет отличается сравнительно большой гибкостью, что объясняется наличием в костях значительного количества хрящевой ткани и повышенной эластичностью клеток. Поэтому в младшем школьном возрасте встречаются случаи искривления позвоночника как следствие неправильной посадки. Это неблагоприятно влияет на рост и формирование грудной клетки, уменьшает жизненную емкость легких, что затрудняет развитие организма в целом. Злоупотребление упражнениями в письменном или других видах деятельности, в которых участвует рука, влечет за собой искривление ее костей. В дошкольном возрасте идет и медленное развитие мелких мышц, поэтому действия, требующие точности, для младшего школьника пред

ставляют трудность. Такие анатомо физиологические особенности детей, поступивших в школу, требуют пристального внимания учителя.

Очень важна личностная готовность, которая прежде всего предполагает формирование мотивационно потребностной сферы личности ребенка.

Важнейшее условие успешного учения в школе — наличие соответствующих мотивов учения, отношение к нему как к существенному, значимому делу, стремление к приобретению знаний, интереса к определенным учебным предметам. Предпосылкой возникновения этих мотивов служит, с одной стороны, формирующееся к концу дошкольного детства желание поступить в школу, приобрести почетное в глазах ребенка положение ученика, с другой — развитие любознательности, умственной активности, обнаруживающиеся в живом интересе к окружающему и стремлении узнать новое. Практика и специально проведенные психологические исследования показали, что желание учиться обычно появляется у дошкольников к 5—6 годам. И вместе с этим меняется и характер деятельности в детском саду. Огромное влияние на формирование мотивационно потребностной сферы дошкольника в этом направлении оказывает игра. Начиная со среднего дошкольного возраста ребенок с удовольствием играет в школу. Анализ этих игр показывает, что их содержание с возрастом меняется. В 4—5 лет дети обращают внимание на внешние моменты, связанные с учебой, — звонок, перемена, портфель и т.п. В 6—7 лет игра в школу наполняется учебным содержанием. Центральное место в ней занимает урок, на котором они выполняют учебные задания, — пишут буквы, решают примеры и т.д. В процессе этой деятельности и бесед с родителями, воспитателями у детей формируется положительное отношение к школе. Они хотят учиться. У старших дошкольников появляются мотивы, выражающиеся в стремлении занять новую для них позицию школьника. Эти мотивы могут быть личными («Хочу учиться, чтобы купить много книг»), а также общественно значимыми, среди которых имеются узкие мотивы, обращенные к своей семье («Вылечу бабушку», «Помогу маме»), и мотивы более широкого плана («Выучусь и стану врачом, чтобы все люди в нашей стране были здоровыми»).

Детей все меньше и меньше начинают привлекать занятия дошкольного типа, зато возрастает роль занятий школьного типа, повышается ответственность за порученное. И хотя детей, поступающих в школу, еще очень привлекают внешние атрибуты школь

ной жизни — новая обстановка, новое положение, отметки, форма и т.п., — все же главным для них становится именно учение как содержательная деятельность, предполагающая желание узнать новое, развивается познавательный интерес, который к 6 годам становится более стойким и выступает одним из основных мотивов деятельности ребенка, связанной не только с занимательностью, но и с интеллектуальной активностью. Все это и определяет отношение к учению как к серьезной общественно значимой деятельности. А сам факт поступления в школу выступает в основном как условие реализации этого желания. Здесь проявляются две главные потребности ребенка — познавательная, которая в процессе учения получает наибольшее удовлетворение, и социальная, выражающаяся в стремлении занять определенную «позицию» школьника. Личностную готовность к школе определяет также оценка дошкольником своих возможностей. На вопрос: «Что ты умеешь делать?» — дети в первую очередь называют умения, которые относятся к их будущей учебной деятельности. Они серьезно готовятся к школе и хотят, чтобы и их товарищи были к этому готовы.

Успех обучения в школе зависит от того, насколько у дошкольника будет сформирована произвольность поведения, что в первую очередь выражается в его организованности. Это проявляется в умении планировать свои действия, выполнять их в определенной последовательности, соотносить со временем. Уже в дошкольном возрасте ребенок оказывается перед необходимостью преодоления возникающих трудностей и подчинения своих действий поставленной цели. Это приводит к тому, что он начинает сознательно контролировать себя, управлять своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом. Уже в 3—4 года малыш активно учится управлять своими поступками. Однако следование определенным образцам при организации собственного поведения происходит неосознанно. В 4 5 лет отмечается произвольное управление своими действиями. Приобретение ребенком устойчивых форм поведения предполагает наличие умений по использованию конкретных внешних средств. Например, чтобы научиться выполнять действия по самообслуживанию (умывание, уборка постели, одевание), школьники охотно применяют в качестве вспомогательного средства набор картинок с изображением необходимых действий в определенной последовательности. Совершив то или иное из них, они закрывают соответствующую картинку крышечкой. Применение

такого средства показывает, что потребность ориентироваться на рисунок быстро исчезает, а умение правильно выполнять действия остается как устойчивая форма поведения. Кроме того, это дает возможность осуществлять самоконтроль в процессе выполнения требуемых действий (выполнил действие — закрыл соответствующую картинку крышечкой). Начавшийся таким образом процесс формирования опосредованного поведения продолжается в старшем дошкольном возрасте. Образцы, на которые ориентируется ребенок, становятся все более обобщенными и отвлеченными. Поведение приобретает личностный, внутренне обусловленный характер. Таким образом, к моменту поступления в школу происходят существенные изменения в волевой сфере: ребенок способен принять решение, наметить план действия, проявить определенное усилие при преодолении препятствий, оценить результаты своего действия. Значительно возрастает произвольность движений, которая проявляется и в преднамеренном выполнении задания, и в способности побороть непосредственное желание, отказаться от любимого занятия ради выполнения необходимого поручения.

Специально проведенные исследования (В.К. Котырло и др.) показали, что к 6—7 годам у ребенка намного возрастает стремление к преодолению трудностей, желание не пасовать перед ними, а разрешать их, не отказываться от намеченной цели. Умение управлять своим поведением во многом определяется развитием дисциплинированности, организованности и других волевых качеств, которые к моменту поступления в школу достигнут довольно высокого уровня развития. Восприятию волевых качеств способствует твердо установленный режим дня, соблюдение которого формирует чувство времени. Для этого дети должны научиться соотносить выполнение своих действий с определенными временными отрезками: одеться за 3 мин, убрать постель за 5 мин и т.д. Наиболее доступное средство усвоения дошкольником ориентировки во времени — песочные часы. Подбор подходящих для вырабатываемых форм поведения внешних средств и обучение способам их использования — важная задача воспитания в дошкольном возрасте. Нравственная готовность к школьному обучению предполагает прежде всего развитие таких качеств личности, которые помогают ребенку успешно учиться, управлять своим поведением, подчиняя его установленным нормам и правилам. Исследования отечественных психологов показали, что у детей достаточно заметно выражены притязания на определенное положение в дет

ском коллективе. Эмоциональное благополучие дошкольника во многом зависит от того, удовлетворяет его или нет то место, которое он занимает в коллективе сверстников, и как складываются его взаимоотношения со взрослыми. Удовлетворенность своим положением способствует формированию у детей уважения к старшим, дружеских чувств, умения считаться с интересами и желаниями других. В случае неудовлетворенности могут установиться конфликтные взаимоотношения.

Г. Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова рассматривают систему взаимоотношений ребенка с окружающим миром и выделяют показатели психологической готовности к школе, связанные с развитием различных видов отношений ребенка с окружающим миром: отношения к взрослому, отношения к сверстнику, отношения к самому себе. В сфере общения ребенка со взрослым важнейшими изменениями, характеризующими наступление готовности к школьному обучению, являются развитие произвольности. Специфические черты этого вида общения — подчинение поведения и действий ребенка определенным нормам и правилам, опора не на наличную ситуацию, а на все то содержание, что задает ее контекст, понимание позиции взрослого и условного смысла его вопросов.

Важнейшим аспектом, определяющим готовность ребенка к школьному обучению, является уровень его умственного развития. В отечественной психологии считается общепринятым, что развитие интеллекта происходит не спонтанно, а в процессе обучения и зависит прежде всего от содержания знаний и способов оперирования ими. Исследования, проводимые отечественными учеными (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Н.Н. Поддъяков и др.), позволили установить, что в основе умственного развития детей дошкольного возраста лежит усвоение ими различных видов познавательных ориентировочных действий, причем главная роль отводится перцептивным и мыслительным операциям. Констатировано, что интеллектуальная готовность к обучению в школе предполагает также овладение специфической структурой учебной деятельности. Исследования говорят о больших познавательных резервах и возможностях умственного развития дошкольников. Установлено, что при определенной организации обучения им доступно усвоение усложненного теоретического материала, тем самым изменены традиционные представления об их возрастных особенностях.

Н.Н. Поддъяков указывает, что центральным моментом формирования учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте является переориентировка сознания ребенка с конечного результата на способы выполнения, что предполагает осознание своих действий, развитие произвольности и самоконтроля. Оказалось, что ребенку в 6—7 лет доступно понимание общих связей процессов и закономерностей, лежащих в основе научных знаний. Однако достаточно высокого уровня познавательной деятельности дошкольники достигают, только если обучение в этот период направлено на активное развитие мыслительных процессов и является развивающим, ориентированным на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

Учителю начальных классов следует принять во внимание положение, выдвинутое отечественными психологами, о ведущей роли практической деятельности в развитии детей, о важной роли наглядно действенного и наглядно образного мышления — специфически дошкольных форм мышления. Ребенок должен быть подготовлен к ведущей деятельности — учебной в младшем школьном возрасте, что требует формирования соответствующих умений и обеспечивает «высокий уровень обучаемости», характерной его особенностью является умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности, овладеть навыками самоконтроля и самооценки.

Таким образом, в понятие «готовность к школьному обучению» включается и сформированность основных предпосылок и основ учебной деятельности.

Особенности ребенка, проявляющиеся в первые месяцы обучения. Следует отметить, что даже у подготовленных к школе детей в первый месяц обучения могут проявляться новые, подчас неожиданные свойства. Как показывают наблюдения, сложность учебной деятельности и необычность переживаний часто вызывают тормозную реакцию у подвижных и возбудимых ребят и, наоборот, делают возбудимыми спокойных и уравновешенных. Это происходит в результате смены условий жизни и деятельности, которая, по данным А.А. Люблинской, выражается в следующем:

- Меняется содержание жизни детей. В детском саду весь день был заполнен увлекательной и интересной деятельностью. Хотя и проводились учебные занятия, но даже в старшей группе они занимали только очень небольшую часть времени. Дошкольники много рисовали, лепили, играли, гуляли, свободно выбирали себе игру и товарищей, которые им больше нравились. Содержание же школь

ной жизни, особенно в первом полугодии, очень однообразно. Ученики должны ежедневно готовиться к урокам, выполнять школьные правила, следить за чистотой тетрадей и учебников, наличием письменных принадлежностей.

• Совершенно по новому складываются отношения с учителем. Для ребенка, посещавшего детский сад, воспитательница была самым близким человеком после мамы, ее «заместителем» в течение целого дня. Понятно, что отношения с ней отличались большей свободой, сосредоточенностью и интимностью, чем с учителем. Требуется время, чтобы между учащимся и педагогом установились деловые и доверительные отношения.

• Очень резко изменяется и положение самого ребенка. В детском саду в подготовительной группе дети были старшими, выполняли много обязанностей, часто помогали взрослым, поэтому и чувствовали себя большими. Старшим дошкольникам доверяли, и они выполняли порученные дела с гордостью и сознанием долга. Попав в школу, дети оказались самыми маленькими и потеряли занятую в детском саду позицию. Им труднее приспособиться к новым условиям.

Внимание учеников на этом этапе отличается узостью и неустойчивостью. Ребенок всецело прикован к тому, что делает учитель, и не замечает ничего вокруг. Вместе с тем, увлекшись выполнением задания, он может иногда отойти от поставленной цели, делать что захочется. Всякое случайно возникшее желание или посторонний раздражитель быстро отвлекают его. Например, увидев красивый карандаш, первоклассник может подняться, пройти по классу и взять его.

Дети в этот период вместо того, чтобы мыслить самостоятельно, быстро поддаются внушению, не проявляют собственной активности. Их общая скованность наблюдается и в общении с коллективом сверстников. Это объясняется тем, что в новой обстановке они не могут применить имеющиеся знания и опыт общения, накопленный до школы. На уроках и переменах тянутся к учителю или предпочитают сидеть за партами, не проявляя инициативы в играх и общении. Перечисленные особенности обнаруживаются не у всех детей в одинаковой степени. Это зависит от индивидуальных качеств, в частности от типа высшей нервной деятельности. Так, быстрее привыкают к школьной обстановке дети сильного, уравновешенного, подвижного типа. Учителю необходимо знать все эти особенности первоклассников, чтобы правильно наладить взаимоотношения с каждым из них и со всем коллективом.

Независимо от времени начала обучения в школе (с 6—8 лет), ребенок в какой то момент своей жизни проходит через кризис. Как и каждый кризис, кризис 7 лет не жестко связан с объективным изменением ситуации. Здесь важно то, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую включен. Меняется восприятие своего места в системе отношений — значит, меняется социальная ситуация развития, и он оказывается на границе (на пороге) нового возрастного периода. Напомним, что кризис 3 лет был связан с осознанием себя как активного субъекта в мире предметов. Произнося классическое «Я сам», ребенок стремится действовать в этом мире, изменять его. Кризис 7 лет — это рождение социального «Я» ребенка. Происходит перестройка эмоционально мотивационной сферы. В конце дошкольного детства намечается осознание им своих переживаний, что приводит к образованию устойчивых аффективных комплексов. Маленький школьник играет и еще довольно долго будет играть, но игра перестает быть основным содержанием его жизни. Все, что связано с игрой, становится менее существенным для него. И, напротив, все, что имеет отношение к учебной деятельности (например, отметки), оказывается ценным, важным (вновь имеем дело с переоценкой ценностей). Ребенок открывает для себя значение новой социальной позиции — позиции школьника, позиции, которая связана с высоко ценимой взрослыми выполняемой учебной работой.

По мнению Т.В. Ермоловой, С Ю. Мещерякова и Н.И. Гано шенко[1] основное содержание развития ребенка в дошкольном возрасте и на этапе кризиса 7 лет включает:

1. Основные изменения в личности ребенка с середины дошкольного возраста группируются в сфере социальных отношений, и основной причиной этого является расширение социальных связей ребенка с миром, обогащение опыта его общения с близкими взрослыми за счет контактов с ровесниками и посторонними людьми.

2. Социальная сфера жизни ребенка становится объектом его целенаправленного познания. Это ставит его перед необходимостью адекватного отражения этой сферы, ориентации в ней и вызывает к жизни такого рода деятельность, в которой ребенок может реализовать свою общественную сущность.

'См.: *Ермолова Т.В., Мещеряков С.Ю., Ганошенко Н.И.* Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет // Вопросы психологии, 1994. № 5.

3. Предметная деятельность утрачивает свое особое значение для ребенка, перестает быть той сферой, в которой он стремился утвердить себя. Ребенок начинает оценивать себя не столько с позиции успешности в конкретном деле, сколько с точки зрения своей авторитетности среди других в связи с тем или иным достижением.

4. Механизмом, обеспечивающим такого рода смещение акцентов в отношении ребенка к себе и к своим действиям, является смена формы общения с окружающими. Ближе к концу дошкольного возраста общение детей со взрослыми обретает внеситуативно личностную форму, максимально приспособленную к процессу познания ребенком себя в новом социальном качестве. Оценки и мнения окружающих людей, касающиеся не его деятельности, а его самого как личности, ориентируют дошкольника на восприятие и оценку окружающих в этом же качестве. Периферические области его образа себя «заполняются» новыми представлениями о себе, проецируемыми ему извне партнерами по общению. Ближе к семи годам они смещаются в ядро образа себя, начинают переживаться ребенком как субъективно значимые, ложатся в основу его самоотношения и обеспечивают его саморегуляцию в социальных контактах.

5. Изменение содержания ядерных и периферических областей образа себя можно считать собственно моментом перелома, кризиса в ходе личностного развития ребенка. Это изменение не может осуществиться как акт интроспекции, самоанализа, а протекает с опорой на некую деятельность, в которую проецирует свое «Я» ребенок и в которой это «Я» может выступить объектом оценки других людей. Будучи интериоризированы ребенком, эти оценки начинают выступать критериями его собственной самооценки. Такого рода деятельностью в конце дошкольного возраста, по всей видимости, становится социальное поведение детей в его ролевой форме.

6. Познание себя в социальном качестве в ходе осуществления ролевого поведения является наиболее адекватным. Именно в роли объективируется социальная цель, а принятие на себя роли означает заявку ребенка на определенную позицию в социуме, которая всегда в свернутом виде содержится в роли как особая цель.

7. К семи годам социальная сфера активности становится не только источником отношения ребенка к себе, но и тем условием, которое обеспечивает мотивацию его учения в начале школь

ной жизни: ребенок учится ради признания и одобрения его значимыми для него другими. Переживание собственной успешности в учебе как соответствия тому социальному статусу, на который претендует ребенок, видимо, и является главным показателем того, что он стал «субъектом» социальных отношений.

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л.С. Выготский назвал обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов (в учебе, системе взаимоотношений), которые каждый раз переживаются ребенком примерно одинаково, неизбежно приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса — чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или же чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Благодаря обобщению переживаний в 7 летнем возрасте появляется логика чувств: переживания приобретают новый смысл, между ними устанавливаются связи, появляется реальная возможность борьбы переживаний. Такое усложнение эмоционально мотивационной сферы приводит к тому, что возникает внутренняя жизнь ребенка. Внешние события своеобразно преломляются в сознании младшего школьника 7 лет, эмоциональные представления складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д. Например, отметка «четыре» для одного — источник радости, а для другого — разочарования и обиды; один воспринимает это как успех, другой — как неудачу. Внутренняя жизнь 7 летнего ребенка, в свою очередь, влияет на его поведение и на внешнюю канву событий. Существенной стороной внутренней жизни ребенка становится смысловая ориентировка в его собственных действиях. Ребенок начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Он может быть внешне уже не таким, как «внутренне» (и это при том, что на протяжении всего периода младшего школьного возраста еще в значительной мере сохраняются открытость, стремление выплеснуть свои эмоции на детей и близких взрослых и т.п.).

Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни младших школьников обычно становится кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности так же, как и склонность в детстве к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Литература

1. *Белкина В.Н.* Психология раннего и дошкольного детства: Учеб. пособие. Ярославль, 1998.

2. *Безруких М.М., Ефимова С.П.* Ребенок идет в школу. М., 1998.

3. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. М., 1995.

4. *Венгер Л.А.* и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. М., 1988.

5. *Венгер Л.А., Мухина В.С.* Психология: Учеб. пособие для уч ся пед. уч щ по спец. № 2002 «Дошкольное воспитание» и № 2010 «Воспитание в дошкольных учреждениях». М., 1988.

6. *Волков Б. С, Волкова Н.В.* Детская психология. Психическое развитие ребенка до поступления в школу. М., 2000.

7. Возрастная психология: детство, отрочество, юность. Хрестоматия / Сост. и ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. М., 1999.

8. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. М., 2000.

9. *Дональдсон М.* Мыслительная деятельность детей / Пер. с англ. М., 1985.

10. Дошкольник. Психология развития в литературных сюжетах: Учеб. пособие / Сост. Л.А. Регуш, О.Б. Долгинова, Е.В. Красная, А.В. Орлова. СПб., 2001.

11. Дневник развития ребенка от рождения до трех лет / А.М. Казьмин, Л.В. Казьмина. М., 2001.

12. Детский аутизм. Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. СПб., 2001.

13. *Егорова М.С., Зырянова Н.М., Пьянкова С.Д., Чертков Ю.Д.* Из жизни людей дошкольного возраста. Дети в изменяющемся мире. СПб., 2001.

14. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.

15. *Константинова И.* Как понять младенца. Ростов н/Д, 2000.

16. *Лешли Д.* Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы / Пер. с англ. М., 1991.

17. *Лисина М.И.* Генезис форм общения у детей // Возрастная и педагогическая психология / Сост. и коммент. О. Шуаре Марта. М., 1992. С. 210—229.

18. *Менчинская Н.А.* Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери. М., 1996.

19. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Игра с правилами в дошкольном возрасте. Екатеринбург, 1999.

20. Монтессори материал. Школа для малышей / Пер. с нем. М.Буториной; Ред. Е.Хилтунен. М., 1992. Ч. 1.

21. *Мухина В.С.* Детская психология: Учебник. М., 1999.

22. *Мухина В.С.* Близнецы: Дневник жизни близнецов от рождения до 7 лет. М., 1997.

23. *Мухина В.С.* Психология игры: Учеб. пособие. М., 2000.

24. *Непомнящая Н.И.* Становление личности ребенка 6—7 лет. М., 1992.

25. *Обухова Л.Ф., Шаграева О.А.* Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. М., 1999.

26. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2000.

27. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения/ И.В. Дубровина, Э.А. Минков, М.К. Бардышевская; Под ред. М.Н. Лазутовой. М., 1995.

28. *Поддьяков Н.Н.* Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград, 1994.

29. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. М.; Минск, 2001.

30. Психология дошкольника: Учеб. пособие / Сост. Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, М.Ю. Двоеглазова. М.; Воронеж, 2000.

31. Психология дошкольника: Хрестоматия/ Сост. Г.А. Урунтаева. М., 1998.

32. *Пухова Т.И.* Шесть кукол. Психологический анализ режиссерской игры в «семью» у дошкольников. М.; Обнинск, 2000.

33. *РеанА.А., Кастромина С.Н.* Как подготовить ребенка к школе. СПб., 1998.

34. *Савенков А. И.* Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособие. М., 2000.

35. *Смирнова Е.О.* Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие. М., 2000.

36. *Смирнова Е.О.* Психология ребенка. М., 1997.

37. *Спок Б.* Ребенок и уход за ним / Пер. с англ. М., 1991.

38. *Урунтаева Г.А.* Дошкольная психология: Учеб. пособие. М., 2001.

39. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства и ранний онтогенез: Учеб. пособие. М., 1999.

40. *Хухлаева О.В.* Маленькие игры в большое счастье: как сохранить психологическое здоровье дошкольника. М., 2001.

41. Шестилетние дети: проблемы и исследования. Межвуз. сб. науч. тр. Н.Новгород, 1998.

42. *Шпиц Р.А.* Психоанализ раннего детского возраста. М.; СПб., 2001.

43. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1999.

ПЛАН-ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Проведите самозачет, используя известную вам методическую процедуру (гл.1, план задание, п.1), по овладению системой следующих понятий.

Дошкольное детство, игра, комплекс оживления, кризис (возрастной), младенчество, наглядно-действенное мышление, новорожденность, норма (нравственная), образно-схематическое мышление, ориентировочный рефлекс, поведение, предметная деятельность, раннее детство, ролевая игра, самоконтроль, самосознание, самооценка, символизм, школьная зрелость.

2. На основе работ [5, с. 93 162 и 17, с. 210—229] подготовьте выступление перед родителями о содержании, формах и развитии общения в период дошкольного детства.

3. Используя монографию Д.Б. Эльконина «Психология игры», а также другие работы [14, 20, 28, 43], составьте развернутую блок схему, в которой была бы отражена психологическая сущность игры, ее роль в психологическом развитии и формировании личности ребенка.

4. Подготовьте лекцию для учащихся педколледжей по проблемам формирования самосознания, самооценки, нравственных представлений в период дошкольного детства. В качестве исходного материала может быть использована монография В.В. Зеньковского «Психология детства». В основу лекции положите результаты вашего собственного экспериментального исследования самосознания ребенка по методике Н.И. Непомнящей [24, с. 149 152].

ЭКСПЕРИМЕНТ

Цель: исследование самосознания дошкольников.

Ход работы. Эксперимент проводится в форме свободной, непринужденной беседы взрослого с ребенком, которая способствует возникновению у детей достаточно доверительного отношения к экспериментатору. Перед началом беседы создается доброжелательная атмосфера, взрослый демонстрирует положительное отношение к любым ответам ребенка, побуждая его этим к искренности. Всякий ответ экспериментатор просит ребенка обосновать, разъяснить, что тот понимает, употребляя те или иные обозначения. Тем самым выясняются причины предпочтений, оценок, трудностей детей, характер их отношений с другими. Особенности самосознания в основных сферах жизнедеятельности ребенка выявляются через сопоставление с соответствующими особенностями поведения детей в реальных ситуациях. Вопросы группируются по основным сферам жизнедеятельности ребенка. Первую группу (А и Б) составляют вопросы, относящиеся к ценностной сфере, вторую (В) из сферы деятельности, третью (Г) из сферы межличностных отношений.

А. Осознание своих предпочтений при ответах на общие вопросы:

- Что ты больше всего любишь?
- Что для тебя самое главное?
- Что ты больше всего любишь делать?
- Как считаешь, ты хороший мальчик **(девочка)? Почему?**
- А как считает воспитательница?

• Как считают другие дети? Почему?

Ответы на вопросы 4—6 и их обоснования выявляют содержание, которое вкладывает ребенок в такое постоянно употребляемое понятие, как «хороший». Кроме того, через различия в ответах на такие вопросы, заданные в обшей и более конкретной форме, а затем заданные в: а) прямой, открытой и б) скрытой, косвенной форме, выявлялись особенности оценки себя самим ребенком и представлений о такой оценке другими лицами.

• Ты себя считаешь умным мальчиком (девочкой)?

Ответы на этот вопрос и их обоснования позволяли раскрыть, что 6 летний ребенок понимает под словом «умный». Например, вкладывает в него типично «дошкольное» содержание (слушается, не дерется и т.п., либо хорошо занимается, все правильно делает, умеет читать и т.д.), т.е. набор качеств, значимых для подготовки к школе или начала обучения в ней.

Б. Осознание предпочитаемой сферы жизнедеятельности («неопределенный рассказ»)

Экспериментатор, чтобы создать мотивировку, говорит ребенку: «Ты уже большой, можешь многое делать и много уже умеешь. Вашей группе хотят поручить сделать разные дела. Но для этого необходимо: 1) узнать хорошенько, для кого надо делать, что делать, какие вещи, какими они должны быть; 2) подумать о том, что и как делать, что для этого нужно; 3) зачем все это надо как следует сделать; 4) сделав, отнести эти вещи тем, для кого делались».

Ребенок должен повторить рассказ взрослого. Уже при повторении он невольно акцентирует наиболее значимые для себя моменты ситуации, представленной в достаточно общей и неопределенной форме. Воспроизводя рассказ, дети могут часто что то пропустить и добавить то, чего не было; скажем, при значимости отношений с другими добавляют: «Отнести вещи тем, кому делали, и послушать, что те скажут, как их похвалят» и т.п. В таких случаях экспериментатор повторяет свой рассказ до тех пор, пока ребенок не начнет воспроизводить его, ничего не пропуская. После этого у него спрашивают: «Что бы ты больше всего хотел из этого делать?» Одни дети хотят делать одно, другие — иное, а некоторые все. По ответу на такой вопрос можно судить, какая сторона неопределенной ситуации, моделирующей возможную реальную ситуацию, наиболее значима для ребенка. Узнать, для кого делаешь, и отдать — при значимости отношений; делать все —

при значимости деятельности или «делания»; подумать — при значимости сферы познания, осознания.

При ответе ребенка, что он хочет делать все, экспериментатор варьирует свой рассказ, перечисляя, что сделают ребята из другой группы. При ответе же, что он будет делать все остальное, в зависимости от его обоснования своего ответа можно говорить о значимости для ребенка всех сфер жизнедеятельности, универсальности его ценности.

В. Осознание своей деятельности

Общие вопросы

- Что ты любишь больше всего делать? Почему? А что еще любишь делать? Почему? И т.д.
- Что у тебя лучше всего получается?
- Что хуже всего получается?

По всем вопросам проводится беседа, выясняется, почему ребенок отвечает именно так, что позволяет понять особенности осознания своей деятельности при таких общих вопросах.

Конкретные вопросы

Далее экспериментатор просит ребенка рассказать все, что дети делают дома, в детском саду, школе. Помогает ему вспомнить различные дела и занятия. После этого взрослый спрашивает, что из перечисленного он больше всего (меньше всего) любит, и просит обосновать свой ответ. Взрослый задает также и альтернативные вопросы: «Что ты больше любишь — убирать или дежурить, занятия или играть?» и т.п. Когда выясняется, почему ребенку нравится делать одно и не нравится делать другое, в его ответах обращается внимание на то, как он обосновывает свое позитивное или негативное отношение. Например, нравится лепка потому, что как хочешь, так и сделаешь; математика потому, что нужно как следует отвечать; конструирование — потому, что люблю руками делать, а на других занятиях надо думать, это я не люблю; не нравится «Родное слово» потому, что стесняюсь перед всеми ребятами придумывать рассказ. После такой беседы экспериментатор по очереди называет каждое из занятий, спрашивая ребенка, нравятся ли ему эти занятия. И все таки просит обосновать, почему что то нравится или не нравится. Затем ребенка спрашивают, какие игры он больше любит, почему, какое из домашних дел ему нравится. В его ответах фиксируется устойчивость предпочте

ний определенных видов деятельности, выявляются последовательность дел — от наиболее предпочитаемых к наименее, степень осознания предпочтений и их причины, осознание им своих возможностей, трудностей (т.е. осознание соотношения между «Я» идеальным и «Я» реальным). Полученные в беседе данные сопоставляются с особенностями реальной деятельности, выявленными с помощью наблюдений и анализа поведения ребенка в группе, характеристик воспитателей и родителей и по данным специальных экспериментов (см.: приложение, разд. IV).

Г. Осознание себя и других в отношениях с другими

Вопросы о личностных качествах:

- Как считаешь, ты добрый мальчик (девочка)? Почему?
- Что такое добрый человек?
- Что такое злой человек?
- Тебя хвалят? Кто? За что?
- Бывает, что тебя ругают? Кто? Когда? Почему?
- Кто тебе в группе больше всех нравится?
- Меньше всех нравится?
- Кого ты больше всего жалеешь?
- Если бы увидел(а), что мальчик (девочка) плачет, что бы ты сделал(а)? Что бы почувствовал(а)?
- Кто у вас в группе самый добрый?
- Кто самый злой?
- Есть такой человек, на которого ты хотел(а) бы быть похожим(ей)? (Если ребенок понимает этот вопрос как внешнее сходство, то взрослый объясняется, что имеет в виду.)

Затем задают такие вопросы, как: «А ты какой(ая)?» «Чем не такой(ая) же?» И т.д.

Все свои ответы он должен обосновать. При этом выясняется осознание им своих личностных качеств и отношения к себе, что понимает ребенок под такими словами, как «добрый» и «злой» и т.п., предпочтение им конкретных лиц, сопоставление себя с ними, наличие идеала, осмысляется или нет другой человек, а если осмысляется, то что при этом оказывается значимым, какие личностные качества, например, заступиться за друга для него важнее, чем то, что другой не шалит.

После беседы и ответов на вопросы взрослый просит ребенка вообразить ситуации, аналогичные тем, которые имели место реально в эксперименте на отношение «Я — другой». Ему напомина

ется о том, как он помогал малышу убрать и помыть детали «Конструктора». Затем говорится: «Если тебя спросят, ты хочешь помочь малышам или...» При этом перечисляются дела в порядке усиления их значимости для ребенка. По значимости при всех различиях предлагаемые дела можно выстроить следующим образом (от менее значимых к более): 1) что то доделать (предлагается, например, доделать вертушки, дописать палочки и кружочки и т.д.); 2) писать буквы, чтобы в школе успевать; 3) дело, которое он делать не хочет, но взрослый просит его сделать, говоря, например: «У тебя лучше получается» и т.п.; 4) дело, от которого ребенок отказывается, но взрослый говорит, что об этом просили воспитательница, один из родителей, дети, тот, на которого он хотел бы походить (дается в последовательности от более значимого к менее значимому лицу). Наиболее типичные приемы усиления значимости таковы: «Воспитательница будет недовольна, если ты этого не сделаешь», «Петя скажет, что ты плохой мальчик, потому что...», «Тебя будут ругать», «Тебе не разрешат играть с ребятами». (При ценностное™ отношений с другими и значимости отношения остальных к тебе такая оценка очень существенна.)

Воображаемые ситуации аналогичны реальным, имевшим место в эксперименте на отношение «Я — другой», в них также вводится дефицит времени, конфликт своей ситуации и другого. Но в данном эксперименте можно более тонко проанализировать значимость для ребенка отношения к нему разных лиц. Скажем, вводятся такие ситуации:

- Ребята писали палочки и не закончили. Что ты хочешь — закончить писать палочки или учиться писать буквы, чтобы в школе успевать?
- Воспитательница сказала, что нужно сделать то то и то то. (Предлагается дело, которое ребенок отказывается делать.)
- Предлагается сделать то, о чем просила воспитательница, или то, что хотела бы мама (два дела несовместимы), т.е. задается конфликт ситуаций.
- Предлагается сделать то, о чем просила воспитательница или мама (в зависимости от выбора в предыдущей ситуации), и то, что понравится детям, а ребенок этого делать не захочет, т.е. усиливается конфликт ситуаций.
- Предлагается сделать то, что ребенок делать отказывается, но что понравится тому, на кого хотел бы он походить.

Конфликт ситуаций может усиливаться и за счет роста негативной оценки значимых для ребенка лиц. Например, ему гово

рят, что воспитательница будет недовольна, будет ругать, скажет, что он плохой мальчик, если не сделает этого, или что дети не станут играть с ним. При конфликте ситуаций очень существенно, чтобы ребенок ответил на вопрос: «А что бы в такой то ситуации предпочел бы тот, на кого он хотел бы быть похожим?» При этом фиксируется, как меняется выбор испытуемого и меняется ли он вообще. При исследовании самосознания важно также фиксировать, как меняются выбор им ситуаций, содержание и степень осознанности этого выбора в зависимости от уровня неопределенности ситуации: от сугубо идеальных, общих ко все более конкретным. Следует иметь в виду, что расхождение противоречия в самосознании в зависимости от указанного действия — одна из специфических характеристик детей 6 лет.

5. Решите следующие психологические задачи и дайте в рабочей тетради ответы на вопросы:

А) Мальчик — старший дошкольник. В его поведении наблюдаются следующие моменты. Он, например, хочет есть, но возьмет суп и выльет его на пол. Если ему дают еду, то он от нее отказывается, но когда садятся за стол другие, мальчик обязательно начнет просить есть. Если мама куда нибудь уходит из дома, то и он просится с нею. Но стоит ей только сказать: «Ну, одевайся, идем», как мальчик отвечает: «Не пойду», как только мама возвращается за ним, снова отказывается идти. И так может повторяться многократно; причем ребенок в это время начинает плакать.

Вопросы: 1. Какие качества личности проявляются в поведении дошкольника? 2. Ваши рассуждения и предложения о том, как строить воспитательную работу с такими детьми?

Б) Юра пытается починить тележку. Сначала он просто прикладывает колесо к краю тележки рядом с концом оси. После многих проб колесо случайно надевается на торчащий конец оси. Тележка может ехать. Мальчик очень доволен. Воспитательница говорит: «Молодец, Юрик, сам починил тележку. Как ты это сделал?» Юра: «Починил, вот видите!» (Показывает, как вертится колесо.) «Как ты это сделал, покажи!» (Воспитательница незаметным движением сбрасывает колесо с оси.) Юра снова прикладывает его к тележке и сейчас уже сразу надевает его на ось. «Вот и починил!» — радостно заявляет мальчик, однако вновь не может сказать, объяснить, как же он это сделал.

Вопросы: 1. Определите примерный возраст ребенка. 2. Какие особенности мыслительной деятельности проявились в данном эпизоде? 3. Ваши предложения по развитию следующей ступеньки

в мыслительной деятельности таких детей, формированию нового качества в ней?

В) Наташе 5 лет 10 мес. Тетя предложила ей такую задачу: «Летели четыре птички, сели на деревья. Сели по одной — птичка лишняя, по две — дерево лишнее. Сколько было деревьев?» Девочка несколько раз повторила задачу, но не смогла ее решить. Тогда тетя вырезала из бумаги три дерева и четыре птички. С их помощью Наташа быстро и правильно решила задачу.

Вопросы: 1. Почему для решения задачи Наташе потребовались вырезанные из бумаги деревья и птички? 2. Какие особенности восприятия и мышления дошкольника проявились? 3. Как следует учитывать эти особенности в процессе обучения?

6. Используя периодизацию Д.Б. Эльконина и результаты вашего собственного исследования по нижеследующей методике [24, с. 152—154], подготовьте реферат по проблемам развития и взаимодействия мотивационно потребностной сферы и операционно технических возможностей ребенка в период дошкольного детства.

ИССЛЕДОВАНИЕ

Цель: выявление особенностей деятельности детей дошкольного возраста.

Ход работы. ***Первый этап.*** Ребенку рассказывают о том, что дети из младшей группы были в одном детском саду и увидели там вертушки (при этом показывается образец такой вертушки), что малышам очень хочется получить такие же, а в магазине их нет, что ребята из группы, которую посещает ребенок, уже большие и могут сделать их сами. Затем его спрашивают: «Хочешь сделать для малышей вертушки?» Получив утвердительный ответ, экспериментатор говорит, что девочки из младшей группы хотят, чтобы у них вертушки были сделаны из разноцветных полосок, а мальчики — чтобы они были сделаны из полосок одного цвета, но одна вертушка была бы синей, другая красной и т.д. При этом взрослый поясняет, что девочки любят, чтобы у них все было разноцветное, скажем, платьице одного цвета, бантики другого, а мальчики больше любят, чтобы все было одного цвета. Обозначим это как первое пожелание малышей. Кроме того, экспериментатор сообщает, что дети — большие выдумщики. Ребята, что повыше ростом, хотят, чтобы вертушки были сделаны из длинных полос, а те, кто пониже ростом, хотят вертушки, сделанные из коротких полос. Это второе их пожелание.

Экспериментатор повторяет инструкцию, как делать вертушки до тех пор, пока испытуемый не воспроизводит все правильно. При этом фиксируются отношение ребенка к заданию, его отношение к ситуации малышей (например, хочет ли ребенок действительно помочь малышам или принимает задание формально) и особенности восприятия инструкции (внимание при ее прослушивании, желание ее усвоить, что и как запоминается). Когда инструкция усвоена, взрослый рассказывает, как надо делать вертушку: режем полоски (при этом подчеркивает, что полоски должны быть ровными, поэтому резать их нужно аккуратно), затем тщательно их раскрашиваем, чтобы получились красивые вертушки, потом складываем 2—4 полоски, острым концом ножниц протыкаем дырочку и вставляем палочку (на столе среди прочего рабочего материала лежат заготовленные палочки). Перед изготовлением вертушки ребенку также говорят, что он может делать их по разному, например, либо нарезать побольше полосок, а потом их раскрашивать (или другие малыши их раскрасят), либо вырезать и раскрашивать полоски, а другие ребята их соберут или сам ребенок, но в следующий раз, либо вырезать, раскрасить полоски для одной вертушки, затем ее собрать, но тогда полосок будет нарезано немного.

Если малыш предпочитает нарезать побольше полосок, то это свидетельствует, что ведущим, выделяемым компонентом в предстоящей деятельности является объект, его получение; при выборе разрезания и раскрашивания — операция; стремление сделать всю вертушку свидетельствует о направленности деятельности на конечный продукт.

Второй этап. Когда ребенок приступает к действию, у него спрашивают, для кого он хочет делать. Этот вопрос время от времени повторяют, при этом фиксируют следующие особенности действия: а) соответствует ли избранный способ тому, что собирается делать малыш, или же компоненты, выделяемые до выполнения деятельности и в процессе ее осуществления, не совпадают, например, он говорил, что будет делать сразу вертушки, а сам нарезает много полосок или вырезает и раскрашивает их, но вертушек не собирает; б) отношение ребенка к различным этапам деятельности, качество выполняемых операций. Все эти данные позволяют выявить, какой компонент деятельности играет (наряду с другими условиями) регулирующую роль. Кроме того, фиксируется, насколько действия ребенка соответствуют пожеланиям малышей и его собственным намерениям. В случае расхожде

ния выясняют причины: забывание пожеланий малышей (как в этом случае влияет напоминание об этих пожеланиях); подчиненность материалу, что выражается по разному (например, ребенок решает резать длинные полоски, но от листа бумаги осталась короткая часть и поэтому режутся короткие полоски, либо бумага режется не по длинной, а по короткой стороне); подчиненность предыдущему действию, т.е. он вопреки своему намерению или замечанию взрослого продолжает делать то, что начал. Важно также фиксировать реакции, действия ребенка на указания взрослого по качеству вырезания, раскрашивания полосок, такие как: «Вот тут видишь, как неровно вырезана полоска, малышам такая вертушка не понравится»; «Вот тут остались незакрашенные беленькие пятнышки» и т.п.

Степень осознания ребенком своей деятельности определяется по следующим особенностям: а) соотносит результат с пожеланиями малышей и собственными намерениями. Скажем, забывает об одном или обоих пожеланиях малышей или же об этих пожеланиях помнит, но не соотносит с тем, что получилось; б) меняет собственные намерения, приспосабливая их к тому, что получилось; в) замечает, есть или нет расхождения намерений с тем, что получилось, и т.д. Значимость для него мотива «делать для малышей» определяется, во первых, по тому, вспоминает ли он о них во время работы (например, говорит, что малышам это понравилось бы, что не хочет обидеть девочек, и т.п.); во вторых, по тому, меняются ли действия ребенка при напоминании экспериментатора о пожеланиях малышей; если они меняются, то как.

Очень существенно обратить внимание, насколько в процессе эксперимента меняются, варьируются способы изготовления вертушек или же действия ребенка однообразны и даже стереотипны, в отношении каких аспектов деятельности происходит усовершенствование, накопление опыта (соотнесение с пожеланиями и намерениями, тщательность, удобство выполнения операций, эстетичность полосок, вертушек, скорость). Напомним, что малыш предупрежден, что времени у него не так уж много. Отмечается также, в отношении каких компонентов деятельности более выражены старательность, стремление усовершенствовать свои действия. Если таковые наблюдаются во всех компонентах, то можно предположить наличие универсальности в структуре деятельности, т.е. значимость всех компонентов. Чтобы выявить наиболее значимые компоненты, ребенку также, например, говорят, что другие дети будут собирать вертушку, а он должен нарезать полос

ки или их раскрасить. И так проделывается со всеми компонентами деятельности.

Третий этап. После 20—25 минут работы (и если ребенок не хочет ее прекратить) ему разрешается какое то время ее продолжить. Затем с ним проводится беседа и спрашивают: а) что ему больше всего понравилось делать (при этом перечисляются этапы деятельности); б) что он вообще больше любит делать (обычно дети называют что либо связанное с выполненной деятельностью); в) что бы он хотел делать в следующий раз; г) почему это делал и почему он хочет (если выражает такое желание) делать еще. Сопоставление ответов ребенка до выполнения деятельности (например, выбор предпочитаемого компонента деятельности), особенностей ее реального осуществления (какой компонент деятельности играл наряду с другими условиями регулирующую роль, специфика этих условий), особенностей рефлексии (осознания) деятельности при ее осуществлении, ответов на вопросы (а — в) в беседе по окончании деятельности дает довольно полное представление об особенностях осознания деятельной сферы. В частности, о различной степени отстраненности сознания от реальной деятельности либо включении в последнюю и даже противоречии в осознании деятельности в процессе ее осуществления, перед началом этого процесса и после. Эти моменты особо выделены в методике, так как подобного рода расхождения типичны для детей данного возраста и являются одной из существенных причин непроизвольности продуктивной деятельности. Наконец, ответы на вопросы, для чего, почему это делал ребенок, наряду с его поведением и репликами в процессе деятельности, а также с тем, насколько он учитывает пожелания малышей, как меняются его действия при напоминании о них со стороны экспериментатора, позволяют выявить, насколько значимы для данного ребенка другие, т.е. в какой степени «делать для других» мотивирует деятельность, стимулирует ее совершенствование. Одни дети на вопрос: «Почему ты хочешь делать вертушки?» — отвечают: «Потому, что мне это нравится делать», «Я люблю вырезать и раскрашивать», а другие: «Потому,, что я хочу сделать их для малышей». Чтобы проверить, насколько последний ответ не является формальным повторением инструкции или напоминанием взрослого во время работы, предлагаем создать конфликтную ситуацию, например, сказать ребенку, что у него есть немного времени, что у него лучше получается вырезать полоски, но малыши обидятся, если не будет раскрашенных полосок, или же сказать, что у него лучше по

лучаются вертушки для мальчиков, но девочки обидятся, если у них не будет вертушек, а затем спросить: «Что ты хочешь делать?» В этих случаях ответы (что подтвердилось в других экспериментах) действительно свидетельствуют о значимости других как мотивации деятельности. Наконец, для выявления особенностей самооценки в ряде случаев (если соответствующие данные не были получены в предыдущих экспериментах) задавались такие вопросы: «Хорошо ли у тебя получилось?», «Все ли у тебя получилось?», «Что у тебя лучше получилось?»

7. Подготовьте беседу с родителями детей старшего дошкольного возраста по проблеме психологической готовности ребенка к систематическому школьному обучению. За основу можно взять первоисточники [5, 9, 17, 24]. В качестве одной из многих экспресс диагностических процедур можно использовать следующую методику.

«ГРАФИЧЕСКИЙ ДИКТАНТ»

Цель: исследование произвольности как компонента психологической готовности ребенка к школе.

Ход работы. «Графический диктант» проводится одновременно со всеми учащимися класса в один из первых дней учебы. На тетрадном листе (каждому ученику выдается такой листок с указанием его имени и фамилии), отступив 4 клетки от левого обреза, ставятся одна под другой три точки (расстояние между ними по вертикали — 7 клеток). Педагог предварительно объясняет:

«Сейчас мы с вами будем учиться рисовать разные узоры. Нужно постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого вы должны внимательно слушать меня я буду говорить, в какую сторону и на сколько клеток провести линию. Проводите только те линии, которые я буду диктовать. Когда прочертите линию, ждите, пока я не скажу, куда направить следующую. Каждую новую линию начинайте там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаш от бумаги. Все помнят, где правая рука? Это та рука, в которой вы держите карандаш. Вытяните ее в сторону. Видите, она показывает на дверь (дается реальный ориентир, имеющийся в классе). Итак, когда я скажу, что надо провести линию направо, вы ее проведете вот так — к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки, проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провела линию на одну клетку направо. Теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки

вверх, а теперь — на три направо (слова сопровождаются вычерчиванием линий на доске)».

После этого предлагается перейти к рисованию тренировочного узора.

«Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуйте линию: одна клетка вниз. Не отрывайте карандаш от бумаги. Теперь одна клетка направо. Одна вверх. Одна клетка направо. Одна вниз. Одна клетка направо. Одна вверх. Одна клетка направо. Одна вниз. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами».

Во время работы над этим узором учитель ходит по рядам и исправляет допущенные детьми ошибки. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается, и он следит только за тем, чтобы ученики не переворачивали свои листочки и начинали новый с нужной точки. При диктовке необходимо соблюдать длительные паузы, чтобы они успевали закончить предыдущую линию, и их следует предупредить, что необязательно занимать всю ширину страницы. На самостоятельное продолжение узора дается полторы две минуты.

Последующий текст инструкции таков:

«Теперь поставьте карандаши на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна направо. Одна клетка вверх. Одна направо. Одна клетка вниз. Одна направо. Одна клетка вниз. Одна направо. А теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Перед выполнением заключительного узора преподаватель обращается к испытуемым со словами:

«Все. Этот узор не надо дальше рисовать. Мы займемся последним узором. Поставьте карандаши на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вниз. Одна направо. Две клетки вверх. Одна направо. Две клетки вниз. Одна направо. Три клетки вверх. Теперь продолжайте рисовать этот узор».

Анализируя результаты выполнения задания, следует порознь оценивать действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора. Первый показатель (под диктовку) свидетельствует об умении ребенка внимательно слушать и четко выполнять указания учителя, не отвлекаясь на посторонние раздражители; второй показатель — о степени его самостоятельности в учебной работе. И в первом и во втором случае можно ориентироваться на следующие уровни выполнения.

Высокий уровень. Оба узора (не считая тренировочного) в целом соответствуют диктуемым; в одном из них встречаются отдельные ошибки.

Средний уровень. Оба узора частично соответствуют диктуемым, но содержат ошибки; или один узор сделан безошибочно, а второй не соответствует диктуемому.

Уровень ниже среднего. Один узор частично соответствует диктуемому, другой не соответствует.

Низкий уровень. Ни один из двух узоров не соответствует диктуемому.

ОПРОСНИК ОРИЕНТИРОВОЧНОГО ТЕСТА ШКОЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ КЕРНА-ЙЕРАСЕКА

Цель: Оценить общую осведомленность ребенка.

Ход работы. Вопросы задаются ребенку индивидуально, каждый ответ оценивается соответствующим баллом.

1. Какое животное больше — лошадь или собака?

Лошадь = 0 баллов, неправильный ответ = 5 баллов.

2. Утром вы завтракаете, а днем ...

Обедаем. Мы едим суп, мясо = 0 баллов. Ужинаем, спим и другие ошибочные ответы = — 3 балла.

3. Днем светло, а ночью ...

Темно = 0 баллов, неправильный ответ = — 4 балла.

4. Небо голубое, а трава ...

Зеленая = 0 баллов, неправильный ответ = — 4 балла.

5. Черешни, груши, сливы, яблоки — это ...?

Фрукты = 1 балл, неправильный ответ = — 1 балл.

6. Почему раньше, чем пройдет поезд вдоль пути, опускается шлагбаум?

Чтобы поезд не столкнулся с автомобилем. Чтобы никто не попал под поезд (и т.д.) = 0 баллов, неправильный ответ = — 1 балл.

7. Что такое Москва, Ростов, Киев?

Города = 1 балл. Станции = 0 баллов. Неправильный ответ = 1 балл.

8. Который час показывают часы (показать на часах)?

Хорошо показано = 4 балла. Показаны только четверть, целый час, четверть и час правильно = 3 балла. Не знает часов = 0 баллов.

9. Маленькая корова — это теленок, маленькая собака — это маленькая овечка — это ...?

Щенок, ягненок = 4 балла, только один ответ из двух = 0 баллов. Неправильный ответ = — 1 балл.

10. Собака больше похожа на курицу или на кошку? Чем похожа, что у них одинакового?

На кошку, потому что у них 4 ноги, шерсть, хвост, когти (достаточно одного подобия) = 0 баллов. На кошку (без приведения знаков подобия) = — 1 балл. На курицу = — 3 балла.

11. Почему во всех автомобилях тормоза?

Две причины (тормозить с горы, затормозить на повороте, остановить в случае опасности столкновения, вообще остановиться после окончания езды) = 1 балл. Одна причина = 0 баллов. Неправильный ответ (например, он не ехал бы без тормозов) = — 1 балл.

12. Чем похожи друг на друга молоток и топор?

Два общих признака = 3 балла (они из дерева и железа, у них рукоятки, это инструменты, можно ими забивать гвозди, с задней стороны они плоские). Одно подобие = 2 балла. Неправильный ответ = 0 баллов.

13. Чем похожи друг на друга белка и кошка?

Определение, что это животные, или приведение двух общих признаков (у них по 4 лапы, хвосты, шерсть, они умеют лазить по деревьям) = 3 балла. Одно подобие = 2 балла. Неправильный ответ = 0 баллов.

14. Чем отличаются гвоздь и винт? Как бы ты узнал их, если бы они лежали здесь перед тобой?

У них есть разные признаки: у винта нарезка (резьба,) такая закрученная линия, вокруг зарубки) = 3 балла. Винт завинчивается, а гвоздь забивается, или у винта — гайка = 2 балла. Неправильный ответ = 0 баллов.

15. Футбол, прыжки в высоту, теннис, плавание — это ...?

Спорт, физкультура = 3 балла. Игры (упражнения), гимнастика, состязания = 2 балла. Неправильный ответ = 0 баллов.

16. Какие ты знаешь транспортные средства?

Три наземных транспортных средства, самолет или корабль = 4 балла. Только три наземных транспортных средства или полный перечень, с самолетом или с кораблем, но только после объяснения, что транспортные средства — это то, на чем можно куда нибудь передвигаться = 2 балла. Неправильный ответ = 0 баллов.

17. Чем отличается старый человек от молодого? Какая между ними разница?

Три признака (седые волосы, отсутствие волос, морщины, уже не может так работать, плохо видит, плохо слышит, чаще бывает болен, скорее умрет, чем молодой) = 4 балла. 1 или 2 различия = 2 балла. Неправильный ответ (у него палка, он курит и т.д.) = 0 баллов.

18. Почему люди занимаются спортом?

Две причины (чтобы быть здоровыми, закаленными, сильными, чтобы они были подвижнее, чтобы держались прямо, чтобы не были толстыми, они хотят добиться рекорда и т.д.) = 4 балла. Одна причина = 2 балла. Неправильный ответ (чтобы что нибудь уметь) = 0 баллов.

19. Почему это плохо, когда кто нибудь уклоняется от работы?

Остальные должны на него работать (или другое выражение того, что вследствие этого несет ущерб кто нибудь другой). Он ленивый. Мало зарабатывает и не может ничего купить = 2 балла. Неправильный ответ = 0 баллов.

20. Почему на конверт нужно приклеивать марку?

Так платят за пересылку, перевозку письма = 5 баллов. Тот, другой, должен был бы уплатить штраф = 2 балла. Неправильный ответ = 0 баллов.

После проведения опроса подсчитываются результаты по количеству баллов, достигнутых по отдельным вопросам. Количественные результаты данного задания распределяются по пяти группам:

1 я группа — плюс 24 и более;

2 я группа — плюс 14 до 23;

3 я группа — от 0 до 13;

4 я группа от минус 1 до минус 10;

5 я группа более минус 11.

По классификации, положительными считаются первые три группы. Дети, набравшие число баллов от плюс 24 до плюс 13, считаются готовыми к школьному обучению.

Таким образом, можно говорить, что методика Керна—Йерасека дает предварительную ориентировку в уровне развития готовности к школьному обучению.

Этот тест обладает рядом существенных достоинств для первоначального обследования детей: не требует продолжительного времени для проведения; может быть использован как для индивидуальных, так и для групповых обследований; имеет нормативы, разработанные на большой выборке; не требует специальных средств и условий для проведения.

Глава IV
ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

§ 1. ЛИЧНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В первые дни школьной жизни ребенок бывает настолько переполнен новыми впечатлениями, что даже у подготовленных к обучению детей проявляются порой совсем нетипичные для них особенности в поведении. Психологи выделяют ряд факторов, оказывающих влияние на поведение учащихся в начале обучения. К ним относится резкое изменение режима всего дня. Многие дети после занятий предоставлены сами себе, должны самостоятельно распределять свое время, что плохо им удается, дезорганизует и утомляет. Дополнительное утомление создает и то, что с приходом в школу ребенок все время занимается напряженной умственной деятельностью, тогда как в детском саду его день по преимуществу был заполнен увлекательной игрой. Влияют на него также и новые взаимоотношения. Вначале он поглощен только учебой, мало входит в контакт с одноклассниками и некоторое время чувствует себя чужим, а в детском саду в процессе коллективных игр постоянно общался со сверстниками. Вся жизнь в школе связана с личностью учителя, а позиция педагога по отношению к ребенку отличается от позиции воспитателя детского сада. Отношения с воспитателем были более интимными, он выполнял по отношению к ребенку в какой то степени функции родителей, а отношения с учителем складываются только в процессе учебной деятельности и являются деловыми и более сдержанными, что несколько сковывает начинающих учеников, создает напряжение.

Часто далек бывает для первоклассников и общешкольный коллектив. В нем они чувствуют себя пока еще беспомощными «малышами», тогда как в детском саду сами опекали и заботились о них. Все это влияет на поведение ребенка. Порой воспитатель детского сада, пришедший в школу посмотреть на своих воспитанников, не узнает некоторых из них. Радостные и оживленные превратились в тихих, заторможенных, неловких, и наоборот, спокойные и уравновешенные стали возбудимыми. Общее состояние школьника отражается и на особенностях протекания психических процессов. Внимание характеризуется узостью, неустойчивостью. Первоклассник может быть поглощен деятельностью учителя и не замечать окружающего, но наряду с этим неожиданный яркий раздражитель быстро отвлекает его от занятий. Проявляются и некоторые особенности памяти, случается, что дети забывают лицо учителя, расположение своего класса, парты.

В связи с вышесказанным для учителя в это время очень важно составить правильное представление о личности ученика и помочь ему полноценно включиться в новую жизнь.

Но вот переходный период закончен. Ребенок привык к школе, полностью включился в учебную деятельность.

Как же развивается личность школьника в процессе обучения? В основе развивающихся потребностей лежат те, которые принес ребенок из дошкольного детства. Сохраняется потребность в игре. Поэтому в первое время пребывания в школе существенным фактором для пробуждения интереса к обучению, для облегчения сложной учебной деятельности является введение игровой ситуации на уроке, использование дидактических игр. Остается такой же сильной, как у дошкольника, потребность в движении. Часто она мешает ребенку сосредоточиться на уроке, он постоянно испытывает желание подвигаться, походить по классу. Многие дети, сдерживая себя на .уроке, проявляют особую подвижность на перемене, причем так усиленно бегают и прыгают, что утомляются и этим снижают свою работоспособность на уроке. Вот почему учитель, так же как и воспитатель детского сада, должен уметь организовывать их досуг, включив подвижные игры на переменах, а также дать им возможность подвигаться и на уроке. Однако особо значима для дальнейшего развития личности младшего школьника, как и дошкольника, потребность во внешних впечатлениях. Именно на основе этой потребности быстро развиваются новые духовные потребности, в том числе и познавательные: потребность овладевать знаниями, умениями, навыками,

проникать в их сущность. Потребность во внешних впечатлениях, таким образом, в начале обучения остается основной движущей силой развития. В связи с развитием познавательной потребности возникают разнообразные мотивы учения.

Под влиянием новой ведущей деятельности у младших школьников формируется более устойчивая структура мотивов, в которой мотивы учебной деятельности становятся ведущими. Одни из них возникают в процессе обучения и связаны с содержанием и формами учебной деятельности, другие лежат как бы за пределами учебного процесса. Последние, в свою очередь, делятся на широкие социальные мотивы (хорошо работать, после окончания школы поступить в институт и т.д.) и личные. В них отражается стремление к собственному благополучию (заслужить похвалу взрослых, получить хорошую оценку).

Социальные мотивы представлены довольно широко уже у учащихся II—III классов. Дети говорят: «Хочу быть врачом, чтобы лечить людей», «В наше время нельзя не учиться», т.е. они знают о важности обучения, необходимости его для общества. Эти мотивы не всегда сразу соотносятся с процессами учебной деятельности, но они являются существенной предпосылкой для развития чувства долга перед обществом и при умелом руководстве педагога могут быть не только осознаваемыми, но и действенными. Ряд социальных мотивов возникает под влиянием учебной деятельности. Сначала похвала учителя, а затем и выставленная объективная оценка становятся все более и более значимыми для ученика, так как во многом обусловливают его благополучие, отношение учителя, близких. К III классу значимым фактором, стимулирующим успешное обучение, становится мнение коллектива. Это происходит потому, что у учащегося появляются свои интересы, своя сфера отношений со сверстниками. Вот почему к III классу положительные или отрицательные мотивы учения во многом зависят от «настроя» коллектива. Если в классном коллективе воспитано здоровое отношение к учению, то оно постепенно распространяется на всех, если же коллектив безразличен к успехам в учебе или отрицательно к ним относится, то отдельные ученики быстро поддаются этой обстановке. Задачи учителя, таким образом, — учитывать настрой класса и его влияние на учащихся.

По мере овладения учебной деятельностью развиваются и мотивы, заложенные непосредственно в процессе обучения. В первую очередь это интерес к овладению способами деятельности, процессу чтения, рисования, а в дальнейшем к самому учебному

предмету. Обычно первоклассники не могут еще выделить любимый учебный предмет. Они называют четыре, пять предметов, но на первое место ставят те из них, которые увлекли их способами действия. Так, материалы по учебным интересам, собранные студентами, показывают интерес учащихся к математике, рисованию, физкультуре, чтению, труду, т.е. к тем дисциплинам, где они действуют с предметами практически или в умственном плане. Во II классе круг учебных предметов, интересующих детей, сужается, а к III — доходит до двух и даже одного, т.е. ребят увлекает уже само содержание предмета. Но и интерес к предмету как мотив обучения также имеет свою динамику: сначала это увлеченность фактами и событиями, а в III классе — и интерес к раскрытию причинно следственных зависимостей (см. [5, 15]).

Особо следует выделить и подчеркнуть значимость интереса к самому процессу познания. По исследованиям Л.И. Божович, уже в дошкольном возрасте выделяются «маленькие исследователи» — дети, стремящиеся сами открывать для себя мир. Проявление такого интереса у ребенка означает его постоянную познавательную активность без всяких специальных стимулов. Отмечается, что для детей с ярко выраженным интересом к познанию сам этот процесс доставляет большое удовольствие. Ныне действующая программа для начальных классов предусматривает высокий уровень умственного развития детей, ставит своей целью в первую очередь пробудить их интерес к процессу познания как важнейшему в структуре учебных мотивов младшего школьника. Итак, разнообразные мотивы учения, причины, их вызывающие, и, соответственно, постоянная работа учителя по развитию положителных, социально значимых мотивов учения — первостепенный фактор в развитии личности младшего школьника.

В младшем школьном возрасте существенно развиваются и мотивы поведения, которые также начинают характеризовать личность ученика. Одним из нравственных мотивов поведения младшего школьника являются идеалы. В исследованиях психологов выявлено, что его идеалы имеют ряд особенностей. Во первых, они носят конкретный характер. Идеалами, как и в дошкольном возрасте, становятся главным образом героические личности, о которых ребенок слышал по радио, смотрел в кино, читал в книгах. Идеалы младшего школьника неустойчивы, быстро меняются под влиянием новых, ярких впечатлений. Еще одна особенность, характерная для его идеалов, проявляется в том, что он может поставить перед собой цель подражать героям, но, как правило,

подражает лишь внешней стороне их поступков. Даже правильно проанализировав содержание поступка, младший школьник не всегда соотносит его со своим поведением. Личность младшего школьника проявляется и формируется в общении. Потребность общения удовлетворяется главным образом в ведущей учебной деятельности, что и определяет его взаимоотношения. Учебная деятельность, являясь индивидуальной по своему существу, на первом этапе обучения затрудняет образование коллективных связей и взаимоотношений. По сравнению с дошкольным детством круг общения младшего школьника сужается. Как подчеркивалось выше, в первую очередь для него значима личность учителя, который вводит ребенка в учебную деятельность. Педагог для него — главный и беспрекословный авторитет. Именно на общение прежде всего с учителем и направлен младший школьник. В первое время обучения он также воспринимает одноклассников «через учителя» и обращает на них внимание, когда во время уроков преподаватель оценивает их, подчеркивает успехи или неудачи. Вот почему в начале обучения у учащихся отсутствует нравственная оценка своих товарищей, нет подлинных межличностных отношений, отсутствуют коллективные узы. Связи и отношения начинают складываться в процессе учебной деятельности и совершенствуются в общественной жизни. Учитель начинает давать школьникам индивидуальные и групповые общественные поручения. Постепенно выделяется классный актив. Процесс этот сложный и противоречивый, очень часто активные дети захватывают инициативу в общественной жизни, но мотив их деятельности — желание показать себя, выделиться. Учителю рекомендуется вовлекать в общественную жизнь самых различных детей, чтобы сформировать актив класса именно из ребят с общественными интересами, ответственных и инициативных.

На втором третьем году обучения отношение школьника к классному коллективу меняется. Эти изменения в первую очередь связаны с новым отношением к учебе и личности учителя, причем личность учителя становится менее значимой, но зато устанавливаются б^лее тесные контакты с товарищами, одноклассниками, с которыми вместе усваивают знания, участвуют в общественной жизни, связанной с играми, соревнованиями, походами. Постепенно в классном коллективе деловые связи и взаимоотношения начинают подкрепляться нравственной оценкой поведения каждого из ребят. Они начинают все глубже осознавать те или иные стороны личности сверстников.

Личные взаимоотношения уже в младшем школьном возрасте лежат в основе контактных дружеских группировок, так называемых «малых групп», и часто сложившиеся в них отношения становятся для ученика более значимыми. В малых группах, как правило, есть свои вожаки (лидеры). В них складываются свои нормы поведения, свои интересы. И если они противоречат требованиям уставных организаций, то между учащимися этой группы, с одной стороны, и учителем и активом класса с другой, может возникать «смысловой барьер», непонимание, отчужденность. Конечно, не следует думать, что малая группа обязательно антагонистическое ядро внутри классного коллектива. Напротив, большинство входящих в эти группы ребят, имея свои особые интересы, не перестают быть активными членами всего коллектива.

Учитель во всех случаях должен знать ценности малых групп своего коллектива, знать лидеров, умело влиять через них на членов группы, всегда учитывать ее мнение и желание при выборе актива. Особенности взаимоотношений в малых группах, межличностные отношения младших школьников должны быть предметом изучения педагога. Это поможет ему правильно выделить актив класса, облегчит его влияние на коллектив и отдельных учеников, поможет регулировать отношения детей в коллективе (см. [7]).

§ 2. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Чувства. Учебная деятельность изменяет содержание чувств младшего школьника и соответственно, определяет общую тенденцию их развития — все большую осознанность и сдержанность. Изменение эмоциональной сферы вызвано тем, что с приходом в школу горести и радости ребенка определяют не игра и общение с детьми в процессе игровой деятельности, не сказочный персонаж или сюжет прочитанной сказки, а процесс и результат его учебной деятельности, та потребность, которую он в ней удовлетворяет, и в первую очередь — оценка учителем его успехов и неудач, выставленная им отметка и связанное с ней отношение окружающих. Во внеучебное время игры продолжают доставлять удовольствие ребенку, но их содержание и сообразно связанные с ними чувства тоже становятся иными. Так, активная интеллектуальная деятельность на уроках, появляющаяся привычка к волевым усилиям пробуждают потребность и соответственно интерес к играм с правилами, настольным и спортивным играм. Они тре

буют смекалки, вносят элемент соревнования. Положительные чувства возникают теперь и от решения интеллектуальной игровой задачи, и в процессе спортивного соперничества. Продолжает развиваться сюжет ролевых коллективных игр в плане отражения разнообразных сторон общественной жизни. По мере усложнения сюжета, отражения в нем разных взаимоотношений между людьми, в процессе разрешения конфликтных ситуаций, возникающих по ходу игры (например, при распределении игровых ролей), развиваются нравственные чувства детей. Однако не следует переоценивать возможностей младших школьников. Осознание своих чувств и соответственно понимание чувств других людей (по исследованиям П.М. Якобсона) у них еще далеко не совершенны. Они часто еще не в состоянии правильно воспринимать мимику лица, выражающую то или иное чувство, неверно истолковывают выражение тех или других чувств окружающих, что влечет за собой и неадекватную ответную реакцию ребенка. Участие в учебной деятельности на уроках и общение с учителем и коллективом в процессе обучения требуют большой сдержанности в чувствах, что первое время дается ему с трудом. Однако повседневные школьные обязанности, требования, предъявляемые к детям учителем, а позже и коллективом, заставляют их вести себя все более сдержанно, при этом младшие школьники постепенно учатся контролировать свое поведение.

Моторные реакции, выражающие чувства, характерные для дошкольника и для первоклассника, начинают заменяться речевыми. К III классу заметно развивается речевая выразительность, обогащается интонация. Младший школьник начиная с I класса старается справиться с сильным волнением, например, сдержать слезы, уже может побороть свои желания, подчиняется требованиям учителя. В целом его общий эмоциональный тонус, настроение характеризуют жизнерадостность, бодрость, веселое оживление. Тем не менее неудовлетворение уровня притязаний в учебной деятельности может привести к аффектам в поведении и при отсутствии внимания учителя закрепляться как отрицательные черты характера (грубость, недоброжелательность и т.д.). Сохраняется также и большая впечатлительность. Драматические события, увиденные в театре, кино, пережитые в семье, приводят к страху, испугу и могут длительное время волновать ребенка, отвлекая от учебы.

По сравнению с ребенком дошкольного возраста у младшего школьника проявляется большая дифференцировка в направлен

ности чувств. Развиваются нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства. К III классу интенсивно формируются чувства товарищества, дружбы, коллективизма. Они развиваются в результате удовлетворения потребности ребят в общении, под влиянием жизни в коллективе сверстников и всей школы, совместной учебной деятельности. В начале обучения все перечисленные выше факторы влияют главным образом через личность учителя, являющегося авторитетом для первоклассника, позже под влиянием педагога и совместной учебной деятельности появляются товарищеские и дружеские контакты со сверстниками (сочувствие, радость, чувство солидарности). Эти взаимоотношения учеников способствуют развитию у них чувства коллективизма, проявляющегося в том, что каждый из них становится небезразличен к оценке товарищей по классу.

У младших школьников начинают интенсивно развиваться интеллектуальные чувства. Активное познание в процессе учебной деятельности связано с преодолением трудностей, успехами и неудачами, поэтому возникает целая гамма чувств: удивление, сомнение, радость познания и в связи с ними интеллектуальные чувства, ведущие к успеху в учебной деятельности, такие как любознательность, чувство нового. Возникновение интеллектуальных чувств связано с потребностью в познании нового в соответствии с познавательным интересом. В I классе их интерес вызывают факторы и события, а значит, для развития интеллектуальных чувств важно опираться на яркие представления, наглядность, и тогда радость и удовлетворение возникают у ребенка уже от проникновения в суть фактов, в причинно следственные зависимости.

Работа по экспериментальным программам для начальных классов дала возможность поднять теоретический уровень подачи учебного материала и требует большого умственного напряжения, что способствует повышению уровня развития интеллектуальных чувств. И если на этом фоне появляются слишком упрощенные задания, то у ребят возникает чувство недоумения, неудовлетворенности, пропадает стимул познания. Как показывает опыт школы, интеллектуальные чувства учащихся при правильной организации обучения становятся для них потребностью.

Эстетические чувства младшего школьника, как и у дошкольника, развиваются в процессе восприятия литературных произведений, причем самым благодатным материалом для их развития

является в первую очередь поэзия. В исследованиях ряда отечественных психологов подчеркивается, что благодаря этому виду литературных произведений (ритму, музыкальности, выразительности) у детей возникает эмоциональное отношение к стихам. Именно в поэзии чаще, чем в прозе, они улавливают эмоциональный характер описываемого пейзажа, тонко отмечают общий настрой, отношение автора к изображаемой им картине природы. Вместе с тем эстетическая сторона художественного произведения должна специально выделяться и подчеркиваться педагогами. Только при соответствующем обучении младшие школьники способны дать эмоциональную оценку доступного им музыкального произведения. Так же обстоит дело и с восприятием произведений живописи: без целенаправленного воспитания их эстетических чувств, без обучения пониманию художественной ценности картины дети интересуются лишь изображенным художником сюжетом.

Воля. В дошкольном возрасте выполнение ведущей деятельности ребенка — игры — совершается без обязательных волевых усилий. Малыш берет то одну, то другую игрушку и под влиянием возникшего желания начинает играть, так как его деятельность чаще всего связана с непосредственным удовлетворением потребностей. В процессе обучения ребенку необходимо постоянно действовать в соответствии с требованиями учителя или по образцу. Часто учебные действия, совершаемые им, непосредственно его потребностям не удовлетворяют и требуют применения волевых усилий. Так, ученик, желая заслужить похвалу учителя, получить хорошую оценку, выполняет упражнение, направленное на научение правильному написанию букв, или учит таблицу умножения, которая сама по себе его не привлекает.

Произвольность действий, формируясь в процессе обучения, становится новообразованием младшего школьного возраста. Но формирование произвольности, и особенно волевых действий, требующих преодоления внешних или внутренних препятствий, процесс длительный и сложный. Во время усвоения знаний, умений и навыков у младшего школьника не только совершенствуется сам волевой[1] акт, но и формируются волевые качества личности, причем совершенствование волевого акта в учебной деятельности происходит постоянно потому, что перед ним возникают все новые и более сложные цели, к достижению которых он стремится.

Â íà÷àëå îáó÷åíèÿ öåëü êàê ïåðâûé ýòàï âîëåâîãî àêòà âîçíèêàåò â ñîîòâåòñòâèè ñî ñëîâåñíûìè óêàçàíèÿìè, êîòîðûå íåïîñðåäñòâåííî èäóò îò ó÷èòåëÿ èëè ïîëó÷àþò èç ó÷åáíèêîâ è äîïîëíèòåëüíîé ëèòåðàòóðû. Â õîäå ïñèõè÷åñêîãî ðàçâèòèÿ ñ ïîÿâëåíèåì îïðåäåëåííûõ îòíîøåíèé ó÷åíèêà ê ñåáå è ê äðóãèì è âçàèìîîòíîøåíèé åãî ñ êîëëåêòèâîì ìëàäøèé øêîëüíèê ñîâåðøàåò òîò èëè èíîé âîëåâîé àêò óæå â ñîîòâåòñòâèè ñ ñîáñòâåííûì ïîòðåáíîñòíî-ìîòèâàöèîííîé ñôåðû — âàæíåéøåå óñëîâèå ôîðìèðîâàíèÿ åãî âîëåâîãî ïîñòóïêîâ è âîëåâîãî ÷åðò õàðàêòåðà. Ñóùåñòâåííîé âîëåâîé ÷åðòîé õàðàêòåðà ÿâëÿåòñÿ ñàìîñòîÿòåëüíîñòü. ×åì ìëàäøå øêîëüíèê, òåì õóæå îí óìåþò äåéñòâîâàòü ñàìîñòîÿòåëüíî. Îíè ñïîñîáíû óïðàâëÿòü ñîáé, ðóêîâîäñòâóÿñü âçãëÿäàìè è óáåæäåíèÿìè (èõ åùå íàäî ó ðåáÿò ñôîðìèðîâàòü), è ïîýòîìó ÷àñòî ïîäðàæàþò äóðàì. Â ñâÿçè ñ ýòèì ó÷èòåëü è îêðóæàþùèå ëþäè äîëæíû ïîêàçûâàòü èì ïîêîæèòåëüíûå ïðèìåðû ïîâåäåíèÿ.

Ðóêîâîäÿùàÿ ðîëü â ôîðìèðîâàíèè àäåêâàòíîãî ïîâåäåíèÿ øêîëüíèêîâ ïðåíäëæèò âçðîñëûì (ó÷èòåëþ, ðîäèòåëþ, ñòàðøèì òîâàðèùàì). Äðóãîé î÷åíü âàæíîé âîëåâîé ÷åðòîé ðàðàêòåðà ìëàäøåãî øêîëüíèêà ÿâëÿåòñÿ âûðàæåííàÿ ñïîñîáíîñòü òðåáîâàíèÿì âçðîñëûõ. Ïîçæå ó ìëàäøåãî øêîëüíèêà âîçíèêàåò óìåíèå ñäåðæèâàòüñÿ, ïîä÷èíÿòü ñâîè ïîñòóïêè æèçíè è ðàñïîðÿäêó ðåæèìó øêîëüíîé æèçíè è ðàáîòû, ñàìîñòîÿòåëüíî îðãàíèçóÿ âûïîëíåíèå äîìàøíèõ çàäàíèé è ñâîåãî äîñóãà. Ó íåãî òàêæå ïðîÿâëÿþòñÿ è ïðîòèâîïîëîæíàÿ ñäåðæàííîñòü îòðèöàòåëüíàÿ ÷åðòà õàðàêòåðà - èìïóëüñèâíîñòü. Èìïóëüñèâíîñòü êàê ðåçóëüòàò ïîâûøåííîé ýìîöèîíàëüíîñòè â ýòîì âîçðàñòå ïðîÿâëÿåòñÿ â áûñòðîì òðåë÷åíèè âíèìàíèÿ íà ÿðêèå íåîæèäàííûå ðàçäðàæèòåëè, íà âñå òî, ÷òî ñâîåé íîâèçíå çàõâàòûâàåò ðåáåíêà. Ê III êëàññó îíà âñòðå÷àåòñÿ ó äðóãèõ óæå ðåæå. Âìåñòà ñ òåì â íåêîòîðûõ ñëó÷àÿõ èìïóëüñèâíîñòü ñòàíîâèòñÿ èíäèâèäóàëüíîé îñîáåííîñòüþ ðåáåíêà.

Íàñòîé÷èâîñòü êàê âàæíåéøàÿ âîëåâàÿ ÷åðòà õàðàêòåðà ðàçâèâàåòñÿ ê III êëàññó è ïîçâîëÿåò ó÷àùèìñÿ äîáèâàòüñÿ óñïåõà â ó÷åáå äàæå ïðè áîëüøèõ òðóäíîñòÿõ. Ðð÷å âñåãî ýòà ÷åðòà ïðîÿâëÿåòñÿ ïðè âûïîëíåíèè äîìàøíèõ çàäàíèé, íà óðîêàõ òðóäà, âî âðåìÿ óáîðêè êëàññà, øêîëüíîãî ïîìåùåíèÿ, äâîðà. Ðàçâèòèå âîëåâîãî ÷åðò õàðàêòåðà ìëàäøåãî øêîëüíèêà òåñíî ñâÿçàíî ñ ðàçâèòèåì åãî íðàâñòâåííûõ êà÷åñòâ: êîëëåêòèâèçìà, ÷åñòíîñòè, ÷óâñòâà äîëãà, ïàòðèîòèçìà è äðóãèõ êà÷åñòâ (ïîäðîáíåå ñì. [5]).

объему материал, а потом его воспроизводят. Не владея мнемонической деятельностью, ребенок стремится к механическому запоминанию, что вообще не является характерной особенностью его памяти и вызывает огромные затруднения. Устраняется этот недостаток в том случае, если учитель обучает его рациональным приемам запоминания. Исследователи выделяют два направления в этой работе: одно по формированию приемов осмысленного запоминания (расчленение на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т.д.), другое — по формированию приемов воспроизведения, распределенного во времени, а также приемов самоконтроля за результатами запоминания.

Мнемоническая деятельность младшего школьника, как и его учение в целом, становится все более произвольной и осмысленной. Показателем осмысленности запоминания и является овладение учеником приемами, способами запоминания.

Важнейший прием запоминания — деление текста на смысловые части, составление плана. В многочисленных психологических исследованиях подчеркивается, что при запоминании ученики I и II классов затрудняются разбивать текст на смысловые части, они не могут вычленить существенное, главное в каждом отрывке, а если и прибегают к делению, то только механически расчленяют запоминаемый материал с целью более легкого заучивания меньших по величине кусков текста. Особенно трудно им делить текст на смысловые части по памяти, и делают они это лучше, лишь когда непосредственно воспринимают текст. Поэтому с I класса работа по расчленению текста должна начинаться с того момента, когда дети в устной форме передают содержание картины, рассказа. Составление плана позволяет им осмыслить последовательность и взаимосвязь изучаемого (это может быть план решения сложной по содержанию арифметической задачи или литературного произведения), запомнить эту логическую последовательность и соответственно воспроизвести.

В начальных классах применяются и другие способы, облегчающие запоминание, сопоставление и соотнесение. Соотносится обычно то, что запоминается, с чем либо уже хорошо известным, а сопоставляются отдельные части, вопросы внутри запоминаемого. Сначала эти способы используются учащимися в процессе непосредственного запоминания с учетом внешних вспомогательных средств (предметы, картины), а затем внутренних (нахождение сходства между новым и старым материалом, составле

ние плана и т.п.). Следует также отметить, что без специального обучения младший школьник не может использовать рациональных приемов заучивания, так как все они требуют применения сложных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения), которыми он постепенно овладевает в процессе обучения. Овладение младшими школьниками приемами воспроизведения характеризуется своими особенностями.

Воспроизведение — трудная для младшего школьника деятельность, требующая постановки цели, включения процессов мышления, самоконтроля.

В самом начале обучения самоконтроль у детей слабо развит и его совершенствование проходит несколько этапов. Сначала ученик может только многократно повторять материал при заучивании, далее он пытается проконтролировать себя, заглядывая в учебник, т.е. используя узнавание, затем в процессе обучения формируется потребность в воспроизведении. Исследования психологов показывают, что такая потребность возникает в первую очередь при заучивания стихотворений, а к III классу развивается потребность в самоконтроле при любом заучивании и совершенствуется мыслительная деятельность учащихся: учебный материал обрабатывается в процессе мышления (обобщается, систематизируется), что позволяет затем младшим школьникам более связно воспроизвести его содержание. В ряде исследований подчеркивается особая роль отсроченного воспроизведения в осмысливании учебного материала, который запоминается учащимися. В процессе запоминания и особенно воспроизведения интенсивно развивается произвольная память, и ко II—III классу ее продуктивность у детей, по сравнению с непроизвольной, резко возрастает. Однако ряд психологических исследований показывает, что в дальнейшем оба вида памяти развиваются вместе и взаимосвязанно. Это объясняется тем, что развитие произвольного запоминания и соответственно умения применять его приемы помогает затем анализу содержания учебного материала и его лучшему запоминанию. Как видно из вышеизложенного, процессы памяти характеризуются возрастными особенностями, знание и учет которых необходимы учителю для организации успешного обучения и умственного развития учащихся.

Внимание. Процесс овладения знаниями, умениями и навыками требует постоянного и эффективного самоконтроля детей, что возможно только при сформированное™ достаточно высокого уровня произвольного внимания. Как известно, у дошкольника

преобладает непроизвольное внимание, оно же в первое время обучения преобладает и у младших школьников. Вот почему развитие произвольного внимания становится условием дальнейшей успешной учебной деятельности школьника, а следовательно, и задачей первостепенной важности для учителя.

В начале обучения, как и в дошкольном возрасте, внимание ученика привлекает лишь внешняя сторона вещей. Внешние впечатления захватывают учащихся. Однако это мешает им проникнуть в суть вещей (событий, явлений), затрудняет и контроль над своей деятельностью. Если учитель постоянно заботится о руководстве развитием произвольного внимания младших школьников, то в течение их обучения в начальных классах оно формируется очень интенсивно. Этому способствуют четкая организация действий ребенка с использованием образца и также таких действий, которыми он может руководить самостоятельно и при этом постоянно себя контролировать. В качестве таких действий может выступать специально организованная проверка сделанных им или другими детьми ошибок или применение специальных внешних средств при фонетическом анализе. Так постепенно младший школьник учится руководствоваться самостоятельно поставленной целью, т.е. произвольное внимание становится у него ведущим. Развивающаяся произвольность внимания влияет и на развитие других свойств внимания, которые также еще очень несовершенны на первом году обучения.

Итак, объем внимания младшего школьника меньше, чем у взрослого человека, менее развито у него и умение распределять внимание. Особенно ярко неумение распределить внимание проявляется во время написания диктантов, когда надо одновременно слушать, припоминать правила, применять их и писать. Но уже ко II классу у детей наблюдаются заметные сдвиги в совершенствовании этого свойства, если учитель так организует учебную работу учащихся дома, на уроке и их общественные дела, чтобы они учились контролировать свою деятельность и одновременно следить за выполнением нескольких действий. В начале обучения проявляется и большая неустойчивость внимания. Развивая устойчивость внимания младших школьников, учителю следует помнить, что в I и II классах устойчивость внимания выше при выполнении ими внешних действий и ниже при выполнении умственных. Вот почему методисты рекомендуют чередовать умственные занятия и занятия по составлению схем, рисунков, чертежей.

Несовершенно у младших школьников и такое важное свойство внимания, как **переключение.** В начале обучения у них еще не сформированы учебные умения и навыки, что и мешает им быстро перейти от одного вида учебных занятий к другому, однако совершенствование деятельности учения уже ко II классу приводит к формированию у детей умения переключаться от одного этапа урока к другому, от одной учебной работы к другой. Вместе с развитием произвольного внимания развивается и непроизвольное, которое связано теперь не с яркостью и внешней привлекательностью предмета, а с потребностями и интересами ребенка, возникающими в ходе учебной деятельности, т.е. с развитием их личности, когда чувства, интересы, мотивы и потребности постоянно определяют направленность его внимания. Итак, развитие внимания учащихся связано с овладением ими учебной деятельностью и развитием их личности.

Воображение. В процессе учебной деятельности ученик получает много описательных сведений, и это требует от него постоянного воссоздания образов, без которых невозможно понять учебный материал и усвоить его, т.е. воссоздающее воображение младшего школьника с самого начала обучения включено в целенаправленную деятельность, способствующую его психическому развитию.

Для развития воображения младших школьников большое значение имеют их представления. Поэтому важна большая работа учителя на уроках по накапливанию системы тематических представлений детей. **В** результате постоянных усилий педагога в этом направлении в развитии воображения младшего школьника происходят изменения: сначала образы воображения у детей расплывчаты, неясны, но затем они становятся более точными и определенными; вначале в образе отображаются только несколько признаков, причем среди них преобладают несущественные, а ко II—III классу число отображаемых признаков значительно возрастает, причем среди них преобладают существенные; переработка образов накопленных представлений вначале незначительна, а к III классу, когда ученик приобретает гораздо больше знаний, образы становятся обобщеннее и ярче; дети уже могут изменить сюжетную линию рассказа, вполне осмысленно вводят условность; в начале обучения для возникновения образа требуется конкретный предмет (при чтении и рассказе, например, опора на картинку), а далее развивается опора на слово, так как именно оно позволяет ребенку создать мысленно новый образ (написание сочинения по рассказу учителя или прочитанному в книге).

При развитии у ребенка способности управлять своей умственной деятельностью воображение становится все более управляемым процессом, и его образы возникают в русле задач, которые ставит перед ним содержание учебной деятельности. Все указанные выше особенности создают почву для развития процесса творческого воображения, в котором большую роль играют специальные знания учащихся. Эти знания составляют основу для развития творческого воображения и процесса творчества и в последующие их возрастные периоды жизни.

Мышление. Особенности мыслительной деятельности младшего школьника в первые два года обучения во многом сходны с особенностями мышления дошкольника. У младшего школьника ярко выражен конкретно образный характер мышления. Так, при решении мыслительных задач дети опираются на реальные предметы или их изображение. Выводы, обобщения делаются на основе определенных фактов. Все это проявляется и при усвоении учебного материала. Процесс обучения стимулирует быстрое развитие абстрактного мышления, особенно на уроках математики, где от действия с конкретными предметами ученик переходит к умственным операциям с числом, то же самое имеет место и на уроках русского языка при усвоении слова, которое сначала не отделяется им от обозначаемого предмета, но постепенно само становится предметом специального изучения.

Современный уровень развития общества и сами сведения, почерпнутые ребенком из различных источников информации, вызывают потребность уже у младших школьников вскрывать причины и сущность связей, отношений между предметами (явлениями), объяснять их, т.е. мыслить отвлеченно. Ученые изучали вопрос об умственных возможностях младшего школьника. В результате ряда исследований выявилось, что умственные возможности ребенка шире, чем предполагалось ранее, и при создании соответствующих условий, т.е. при специальной методической организации обучения, младший школьник может усваивать абстрактный теоретический материал. Ныне действующие программы и учебники уже во многом учли эту возможность и при соответствующей методике обучения дают учащимся углубленные теоретические сведения, т.е. стимулируют развитие абстрактного мышления. На основе исследований В.В. Давыдова введено усвоение элементов алгебры для установления отношений между величинами. Эти отношения моделируются, выражаются как бы в очищенной от наслоений предметной форме и становятся ориентировочной

основой действия. Так, дети учатся выражать сначала отношения между предметами, отличающимися разной тяжестью, объемом, длиной, в графических отрезках, усваивают понятия «больше» и «меньше», переходя затем к абстрактным символам а>б, б<а и т.д. Младшие школьники начинают активно действовать с этими отношениями. Такие же сложные зависимости, требующие абстракции, устанавливают они и при усвоении грамматического материала, если учитель использует эффективные методы умственного развития.

В новых программах уделяется большое внимание формированию научных понятий. Предметные понятия развиваются от выделения функциональных признаков (раскрывающих назначение предмета) к перечислению ряда существенных и несущественных, но ярко выделяющихся свойств и, наконец, к выделению существенных свойств у группы предметов. В процессе овладения понятиями развиваются все мыслительные операции: анализ — от практически действенного, чувственного к умственному, от элементарного к углубленному; синтез — от практически действенного к чувственному, от элементарного к широкому и сложному.

Сравнение также имеет свои особенности. Вначале в сравнении учащиеся легко выделяют различия и труднее — сходство. Далее постепенно выделяется и сравнивается сходство, причем вначале яркие, броские признаки, в том числе и существенные.

У первоклассников сравнение иногда подменяется рядоположением. Сначала они перечисляют все особенности одного предмета, потом другого. План для последовательного сравнения общих и различных свойств им составлять еще трудно. Процесс сравнения требует систематического и длительного обучения учащихся.

Абстракция младшего школьника отличается тем, что за существенные признаки принимаются внешние, яркие. Дети легче абстрагируют свойства предметов, чем связи и отношения.

Обобщение в начальных классах характеризуется осознанием только некоторых признаков, так как ученик еще не может проникнуть в сущность предмета.

На основе развития мыслительных операций развиваются и формы мышления. Вначале учащийся, анализируя отдельные случаи или решая какие то задачи, не поднимается на пути индукции до обобщений, система отвлеченных умозаключений ему еще не дается. Далее младший школьник при действии с предметом в результате лично накопленного опыта может сделать правильные индуктивные умозаключения, но еще не может перенести их на

аналогичные факты. И наконец, умозаключение совершается им на основе знания общетеоретических понятий.

Дедуктивное умозаключение труднее дается младшему школьнику, чем индуктивное. Выделяется несколько этапов в развитии умения делать дедуктивный вывод. Вначале частное связывается с общим, не отражающим существенных связей. Далее, усвоив общие выводы, дети объясняют на их основе частные случаи, которые непосредственно наблюдают. И наконец, усвоив вывод, они могут объяснить самые разные факты, в том числе и те, которые в их опыте ранее не встречались. Как индуктивные, так и дедуктивные умозаключения постепенно свертываются, ряд суждений протекает у них в умственном плане.

В младшем школьном возрасте происходит осознание детьми собственных мыслительных операций, что помогает им осуществлять самоконтроль в процессе познания. В процессе обучения развиваются и качества ума: самостоятельность, гибкость, критичность и др.

Речь выполняет две основные функции: коммуникативную и сигнификативную, т.е. является средством общения и формой существования мысли. С помощью языка и речи формируется мышление ребенка, определяется структура его сознания. Сама формулировка мысли в словесной форме обеспечивает лучшее понимание объекта познания.

Обучение языку в школе — это управляемый процесс, и у учителя есть огромные возможности значительно ускорить речевое развитие учащихся за счет специальной организации учебной деятельности. Поскольку речь — это деятельность, то и учить речи нужно как деятельности. Одно из существенных отличий учебной речевой деятельности от речевой деятельности в естественных условиях состоит в том, что цели, мотивы, содержание учебной речи не вытекают непосредственно из желаний, мотивов и деятельности индивида в широком смысле слова, а задаются искусственно. Поэтому правильно задать тему, заинтересовать ею, вызвать желание принять участие в ее обсуждении, активизировать работу школьников — одна из главных проблем совершенствования системы развития речи.

Сформулируем общие задачи учителя в развитии речи учащихся: а) обеспечить для них хорошую речевую (языковую) среду (восприятие речи взрослых, чтение книг и т.д.); б) создавать на уроке ситуации общения, речевые ситуации, определяющие мотивацию собственной речи детей, развивать их интересы, по

требности и возможности самостоятельной речи; в) обеспечить правильное усвоение учениками достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизировать употребление слов, образование форм, построение конструкций; г) вести постоянную специальную работу по развитию речи на различных уровнях: произносительном, словарном, морфологическом, синтаксическом, на уровне связной речи; д) создать в классе атмосферу борьбы за высокую культуру речи, за выполнение требований к хорошей, правильной речи; е) развивать не только речь говорение, но и аудирование.

Важно учитывать различия устной и письменной речи. Письменная принципиально новый вид речи, которым ребенок овладевает в процессе обучения. Овладение письменной речью с ее свойствами (развернутость и связность, структурная сложность) формирует умение преднамеренного изложения своей мысли, т.е. способствует произвольному и осознанному осуществлению устной речи. Письменная речь принципиально усложняет структуру общения, так как открывает возможность обращаться к отсутствующему собеседнику. Развитие речи требует долгой, кропотливой систематической работы младших школьников и учителя (см. [10, 12, 13]). Развитие эмоционально волевой сферы и познавательной деятельности определяют и новообразования его личности: произвольность действий и поступков, самоконтроль, рефлексию (самооценку своих действий на основе соотнесения с замыслом). Завершая характеристику психологии младшего школьника, считаем необходимым напомнить, что главным новообразованием этого возраста является овладение учебной деятельностью. В современных условиях мы бы отметили и важность формирования основ широкого использования компьютерных средств, развития экологической и экономической его культуры. Об актуальности этих проблем свидетельствует то, что они обсуждаются на международном уровне и реализуются в практической работе с детьми.

Г.А. Цукерман[1] выделяет четыре группы младших школьников, по разному включенных в учебную деятельность: «группа прорыва», «резерв группы прорыва», «трудолюбивые» и «не проявившие себя».

[1] См.: *Цукерман Г.А.* Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 3 18.

«Группа прорыва» — активные субъекты учебной деятельности, это дети, наиболее ярко раскрывающиеся на тех уроках (вне зависимости от предмета изучения и личности преподавателя), где ставится новая учебная задача, лидирующие в поиске решения. Они азартно обмениваются мнениями, предлагают и проверяют всевозможные догадки и находятся в состоянии счастливого возбуждения, пока не найдут решения. По исходным показателям интеллектуального развития дети данной группы с самого начала значимо превосходят остальных одноклассников. Низкое интеллектуальное развитие (существенно ниже среднего в классе) может оказаться серьезным препятствием для быстрого попадания в «группу прорыва», высокое интеллектуальное развитие (существенно выше среднего в классе) является фактором, не столько обеспечивающим, сколько облегчающим попадание в «группу прорыва».

Полученные данные показывают, что «группа прорыва» растет на протяжении первого года обучения (с 40 до 70% учащихся) и остается относительно стабильной во II классе.

Группа, названная «резервом группы прорыва», во многом напоминает первую категорию, но отличается от нее одним важным признаком. Эти дети обнаруживают все признаки вовлеченности и увлеченности решением учебных задач лишь в одном из учебных предметов.

Группа «трудолюбивых» учеников проявляет наивысшую активность и усердие не на этапе постановки учебной задачи и поиска способа действия, а на этапе отработки, упражнения в уже найденном методе.

Группа «не проявивших себя» чрезвычайно разнородна, она неустойчива и противоречива.

Г.А. Цукерман установлены эмоционально личностные характеристики ребенка, определяющие его как субъекта учебной деятельности. Это:

а) появление у ребенка наряду с познавательной направленностью первых признаков направленности на самоизменение, способности ставить задачи самоизменения;

б) рефлексивная, слегка заниженная самооценка, задающая следующую формулу детского поведения: «Я не знаю, получится ли у меня, но рискну попробовать!»;

в) рефлексия не только в интеллектуальной, но и в эмоциональной сфере (понимание эмоциональных последствий поступка), а также в коммуникации и кооперации (развитие обращенного действия, учитывающего иную позицию партнера).

То есть на самых начальных этапах организации учебной деятельности учить себя с помощью учителя, стать субъектами коллективно распределенной учебной деятельности легче всего тем детям, которым, в силу особенностей их развития, нужна минимальная помощь взрослых. Однако когда в классе уже начал складываться коллективный субъект учебной деятельности, в него могут включаться и другие дети. Включение тем успешнее, чем полнее учитель обеспечит условия для развития тех особенностей самосознания, которые обеспечивают самостоятельную постановку задач самоизменения.

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Личностно гуманная основа педагогического процесса. М., 1990.

2. *Блонский П.П.* Психология младшего школьника / Под ред. А.И. Липкиной и Т.Д. Марцинковской. М.; Воронеж, 1997.

3. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М., 1999.

4. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия / Сост. и ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. М., 1999.

5. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. педвузов по спец. № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина и др.; Под ред. М.В. Гамезо и др. М., 1984.

6. *Волков Б.С.* Психология младшего школьника: Учеб. пособие. М., 2000.

7. Диагностика школьной дезадаптации: Для школьных психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения / С.Н. Лусканова и др. М., 1995.

8. *Зак А.З.* Различия в мыслительной деятельности младших школьников. М.; Воронеж, 2000.

9. *Коноваленко С.В.* Развитие познавательной деятельности у детей от шести до девяти лет: Практикум для психологов и логопедов. М., 1998.

10. Коррекция личности ребенка с проблемами в развитии на уроках чтения /Авт. сост. А.А. Пахомова и др. СПб., 1995.

11. *Кулагина И.Ю.* Личность школьника: от задержки психического развития до одаренности: Учеб. пособие. М., 1999.

12. *Локалова Н.П.* Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. М., 1993.

13. *Ляудис В.Я., Негурэ И.П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М., 1994.

14. *Манойлова М.А.* Шестилетний ученик. Псков, 1999.

15. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. М., 1984.

16. *Менчинская НА.* Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери. М., 1996.

17. *Нижегородцева И.В., Шадриков В.Д.* Психолого педагогическая готовность ребенка к школе. М., 2001.

18. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие. М., 2000.

19. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. Минск; М., 2001.

20. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия / Под ред. Ю.З. Гильбуха. Киев, 1993.

21. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1997.

ПЛАН-ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Для закрепления материала по теме проведите самозачет и оцените качество усвоения нижеперечисленных понятий:

адаптация, внутренний план действий, интерес, кризис детства, мировоззрение, моделирование, мотив, намерение, направленность личности, позиция личности, поступок, психологическая готовность к. школе, рефлексия, самооценка, теоретическое мышление, убеждение, учебная деятельность, ценностные ориентации, эмпирическое мышление.

2. Решите следующие психологические задачи и дайте в письменной форме ответы на вопросы:

а) На уроках русского языка в I классах написаны на доске слова: «вода», «водитель», «водица», «водить», «наводнение». В одном классе дается задание: «Написанные на доске слова распадаются на две группы. Подумайте, как можно разбить эти слова на группы. Каждую группу выпишите в тетради в отдельный столбик». В другом классе задание сформулировано иначе: «Прочитайте внимательно все слова, написанные на доске, разбейте их на две группы по смыслу, запишите каждую группу слов в отдельный столбик (один столбик в левой стороне тетради, другой — в правой)».

Вопросы:

- С какой целью предлагаются эти задания?
- Какие мыслительные операции предполагает выполнение этих заданий?
- Какое задание более эффективно для решения развивающих задач обучения?

б) На уроках в I классе нередко можно слышать, как ученики докладывают учителю: «А Ира не те столбики решила, ей Валя не

òàê ïîêàçàëà» èëè «Âåðà ñîâñåì íå ðåøèëà» è ò.ï. Äðóãèå, óâëåêà ó òîâàðèùà íåâåðíîå ðåøåíèå, ãðîìêî âîñêëèöàþò: «À ó íåãî îøèáêà!» — èëè ñðåäè òèøèíû êëàññà âñòàþò è âçâîëíîâàííî óêàçûâàþò: «À Âîëîäÿ òðè ïðèíåðà ïðîïóñòèë».

Âîïðîñû:

- ×åì ìîæíî îáúÿñíèòü òàêèå ïîñòóïêè ïåðâîêëàññíèêîâ?
- Êàê äîëæåí ïîñòóïàòü ó÷èòåëü â òàêèõ ñëó÷àÿõ, ÷òîáû åãî äåéñòâèÿ ýôôåêòèâíî âëèÿëè íà ðàçâèòèå ëè÷íîñòè ðåáåíêà è åãî âçàèìîîòíîøåíèÿ ñ îäíîêëàññíèêàìè?

â) Íàáëþäåíèÿ ïîêàçàëè, ÷òî íåêîòîðûå ìëàäøèå øêîëüíèêè íå îòíîñÿò ëèñòâåíèöó ê õâîéíûì äåðåâüÿì, ïîòîì ÷òî åå íàçâàíèå ÿêîáû ïðîòèâîðå÷èò ýòîìó; ïîìèäîð íå îòíîñÿò ê îâîùàì, òàê êàê ïî âíåøíåìó âèäó îíè íå ïîõîæè íà ìîðêîâü è ñâåêëó.

Âîïðîñû:

- Îáúÿñíèòå, ïî÷åìó ïðîèñõîäÿò ïîäîáíûå îøèáêè?
- Êàêàÿ ìûñëèòåëüíàÿ îïåðàöèÿ íåäîñòàòî÷íî ðàçâèòà ó ýòèõ ó÷àùèõñÿ?

ã) Ó÷åíèêè ìëàäøèõ êëàññîâ ïèøóò äèêòàíòû, èçëîæåíèÿ, ñïèñûâàþò óïðàæíåíèÿ ñ êíèãè. Íåðåäêî ïðè ýòîì äåëàþò îøèáêè. Íî, ïðîâåðÿÿ ñâîþ ðàáîòó, îíè ÷àñòî èõ íå âèäÿò è ïðîïóñêàþò, õîòÿ õîðîøî çíàþò ïðàâèëà.

Âîïðîñû:

- ×åì îáúÿñíèòü òàêèå ÿâëåíèÿ?

240 368.æêîíîìåð.23ûc (ó) T041 Tc (ïâ0682 Tw 1.0 âíåøí«å) ñÿ

С детьми второй и третьей групп необходимо проведение дополнительных занятий по развитию речи.

ТЕКСТЫ ДЛЯ АНАЛИЗА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

ЛГУН(Л.Н. Толстой)

Мальчик стерег овец и, будто увидав волка, стал звать: «Помогите, волк! Волк!» Мужики прибежали и видят: неправда. Как сделал он так и два и три раза, случилось — и вправду набежал волк. Мальчик стал кричать: «Сюда, сюда, скорее, волк!» Мужики подумали, опять по всегдашнему обманывает, — не послушали его. Волк видит — бояться нечего: на просторе перерезал все стадо.

КТО КАК ОДЕТ(Э. Шим)

Дни стали ненастные, по ночам холодно. И на огороде стали овощи убирать, чтобы не погибли, не померзли.

Сначала убрали огурцы голыши. Потом лук в бумажных рубашках. Потом бобы — в шерстяных чулочках. Убрали репу, брюкву, редьку, морковку, свеклу, горох, турнепс и разную петрушку.

Одна капуста оставалась. Ее позже всех убирают. Я не знал почему, а потом догадался. У нее, у капусты, семьдесят одежек и все без застежек. Она холода не боится!

СКАЗКА О ТРЕХ БРАТЬЯХ (Е. Пермяк)

...Наградил как то трех братьев великий волшебник по имени Труд счастливыми часами за хорошую работу и сказал:

— Всякий, кому даны эти часы, сам по себе может распоряжаться своей жизнью, своим временем. Хочешь — работай, хочешь — гуляй. Хочешь на дуде играй, хочешь ногу пинай. Позволяют эти часы, пока завод в них не кончится.

Тогда старший брат спрашивает: «А чем заводить, товарищ великий волшебник Труд?»

АФГАНСКАЯ СКАЗКА

Шли осел и лошадь с базара. Так случилось, что осел был навьючен выше головы, а лошадь бежала налегке. Шли они, шли, прошли полдороги. Устал осел, кряхтит, еле дышит.

Будь другом, попросил он лошадь, помоги мне! Возьми часть груза!

Но лошадь и ухом не повела.

Дорога шла в гору. Осел чувствует, что вот вот упадет, и опять просит лошадь: помоги!

— Ладно, — согласилась лошадь, — кое что я возьму на себя: ты неси груз, а я уж, так и быть, буду за тебя кряхтеть и отдуваться.

Осел прошел десяток шагов и упал. Делать нечего, разгрузил хозяин осла и всю поклажу взвалил на лошадь.

Теперь осел бежал налегке, а лошадь кряхтела и отдувалась за двоих. Не зря говорят: в одиночку и порознь — вдвое труднее, вдвоем и вместе — вчетверо легче.

ЗАНОЗА (Ф. Кривич)

Нам, кажется, по пути, — сказала Заноза, впиваясь в ногу. — Вот и хорошо: все таки веселее в компании.

Почувствовав боль, мальчик запрыгал на одной ноге, и Заноза заметила с удовольствием:

— Ну вот, я же говорила, что в компании веселее.

ЗЛАКИ (Ф. Криви,О

— Жизни нет от этого Бурьяна! — возмущался Колос. — Чтоб его град побил, чтоб его молния испепелила!

— Что ты говоришь! — вразумляет Колос его товарищ. — Случится пожар, то мы сгорим, никого не останется, все сгорим!

— Зато на нашем месте вырастут новые колосья, — не унимался Колос.

— А если вырастет Бурьян?

БЫЛИНКА И СОЛНЦЕ (Ф. Кривин)

Былинка полюбила Солнце. Но где Солнцу разглядеть какую то Былинку. Да и хороша пара — Былинка и ...Солнце! Но Былинка об этом не думала. Она тянулась к Солнцу изо всех сил, тянулась, тянулась и из Былинки превратилась в цветущую Акацию. Красивая Акация, замечательная Акация. Кто теперь узнает в ней прежнюю Былинку? Вот что делают с нами надежда и высокие чувства.

ВЕЧЕРНИЙ ЧАЙ (Ф. Кривин)

Когда Чайник, окончив свою кипучую деятельность на кухне, появляется в комнате, на столе все приходит в движение. Весело звенят, приветствуя его, чашки и ложки, почтительно снимает крышку сахарница. И только старая плюшевая скатерть презрительно морщится и спешит убраться со стола, спасая свою незапятнанную репутацию.

ПЕНЬ (Ф. Кривин)

Пень стоял у самой дороги, и прохожие часто спотыкались об него.

— Не все сразу, не все сразу, — недовольно скрипел Пень. — Приму сколько успею: не могу же я разорваться на части! Ну и народ — шагу без меня ступить не могут.

* * *

С поляны коршун поднялся,
Высоко к небу он взвился.
Все выше, дале вьется он
И вот ушел за небосклон.
Природа мать ему дала
Два мощных, два живых крыла —
А я здесь в поте и в пыли
Я, царь земли, прирос к земли!..
(Ф.Тютчев)

Волны и люди
Волны катятся одна за другой
С плеском и шумом глухим;
Люди проходят ничтожной толпой
Также один за другим.
Волнам их воля и холод дороже
Знойных полудня лучей;
Люди хотят иметь души ... и что же?
Души в них волн холодней!
(М. Лермонтов)

4. Составьте характеристику специфических особенностей общения младшего школьника, используя рекомендуемую литературу [1, 5] и результаты проведенного вами исследования по предлагаемой методике.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ

Вводные замечания. Трудности общения ребенка со сверстниками, взрослыми нередко становятся причиной задержки его личностного развития, низкого статуса в классном коллективе, дезадаптации и тревожности. Поскольку общительность в младшем

школьном возрасте только складывается, непосредственная помощь в ее становлении со стороны учителя является крайне необходимой. Диагностика общительности в большинстве методик основана на самооценке испытуемого, что в наименьшей степени является адекватным возрастным особенностям младшего школьника. Здесь наиболее подходит метод наблюдения, который может охватить широкий диапазон характеристик, оценивание которых не под силу младшим школьникам.

Процедура наблюдения

Изучение общительности предполагается вести по следующим признакам:

- Потребность в общении.
- Контактность.
- Способность понимать другого человека.
- Способность к сочувствию, сопереживанию.
- Умение пользоваться средствами общения.

В процессе наблюдения следует подбирать ситуации, соответствующие показателям, указанным в схеме наблюдения. Ситуации также полезно специально организовывать. Наблюдения можно дополнять сведениями, полученными из уточняющих бесед с детьми.

Промежуточные результаты наблюдения нужно тщательно фиксировать, что позволит в итоге получить достоверные результаты.

Обобщенные результаты наблюдения по каждому показателю (1—20) следует фиксировать крестиком в соответствии со степенью развитости того или иного качества у испытуемого. Высшая степень развитости качества отмечается семью баллами, низшая — одним баллом.

Схема наблюдения

№ п/п	Показатели	Баллы 7 6 5 4 3 2 1	Показатели
1	2.	3	4
1	Имеет много друзей		Непопулярен
2	Отсутствуют недоброжелатели, недруги		Многие его недолюбливают
3	Любит быть на людях, ищет новых друзей		Замкнут, общается с узким кругом друзей

1	2	3	4
4	Не боится выступать перед людьми в новой обстановке		Робкий, застенчивый
5	Открытый		Скрытный
6	Отзывчивый		Черствый
7	Ориентируется преимущественно на собственное мнение		Озабочен мнением окружающих о себе
8	Дает или дарит свои вещи сверстникам		Никогда ничего не дает сверстникам
9	Радуется хорошей отметке сверстника		Равнодушен к отметкам сверстника
10	Выполняет работу за других (опоздавших, больных...)		Никогда не делает работу за других
11	Часто говорит «спасибо»		Никогда не благодарит за услугу
12	Делится с другими своими переживаниями		Никогда не делится своими переживаниями
13	Умеет по лицу распознавать плохое настроение		Не умеет распознавать плохое настроение
14	Всегда внимательно слушает товарищей, не перебивает		Всегда перебивает товарищей, не слушает собеседника
15	Хорошо определяет по лицу состояние безразличия		Не может определить по лицу состояние безразличия
16	Хорошо различает позы враждебности		Не способен определить позу враждебности
17	Понимает позу превосходства		Не способен понимать позу превосходства
18	Свободно общается со взрослыми		Стесняется общаться со взрослыми
19	Уходя, всегда прощается		Никогда не прощается
20	Хорошо владеет собой, может сдерживать проявление чувств		Несдержан, не способен владеть своими чувствами

Обработка результатов

Вычислите общую сумму баллов по всем двадцати показателям. Эта сумма будет характеристикой общительности как черты личности испытуемого. Наивысшая сумма может быть 140, наименьшая 20.

Сумма баллов по показателям 1,2,4,18 покажет степень контактности ребенка. Сумма баллов по показателям 3,5,7,12 характеризует степень выраженности потребности в общении, по показателям 6,8,9,10 — эмпатии, по показателям 13,15,16,17 понимание другого человека, а показатели 11,14,19,20 — степень владения элементарными средствами общения. По каждому из показателей 1—5 сумма баллов может колебаться от 4 до 28.

5. Используя рисуночный тест для определения эмоционального состояния ребенка в системе межличностных отношений, по результатам исследования сделайте краткие выводы и предложите собственные психолого педагогические рекомендации по оказанию необходимой психологической поддержки нуждающимся в ней детям.

Рисуночный тест для определения эмоционального отношения ребенка

Не каждый младший школьник способен четко сформулировать в словесной форме понимание отношений, ощущений, чувств. Это можно сделать с помощью небольшого рисуночного теста, которым довольно широко пользуют американские педагоги и который весьма охотно взяли на вооружение учителя России.

Учитель на доске рисует шесть схематических рожиц. Любой ребенок, даже не умеющий рисовать, сможет легко их изобразить. Эти схематические изображения будут служить ребятам ответами на вопросы учителя. Объяснение им сути задания может быть следующим: «Посмотрите, какие рожицы я нарисовала. Скажите мне, пожалуйста, они одинаковые или разные?»

Обычно следуют ответы: «Одни из них веселые, а другие — нет» и т.п. Задайте детям еще один вопрос: «Как вы считаете, какие чувства испытывает человек, когда лицо у него радостное, улыбающееся, вот как это (указываете на изображение)? А что чувствует, когда лицо грустное, печальное?» Если дети испытывают затруднение при ответах, то можно пояснить доступными примерами содержание эмоциональных переживаний, условно переданных в нарисованных рожицах. Разбудите их воображение, которым так богаты дети! Затем можно перейти к выполнению задания. Оно заключается в следующем: две веселые рожицы будут означать, что человек испытывает приятные и радостные чувства, он очень доволен; две грустные — что человеку невероятно грустно, у него плохое настроение или он чем то очень недоволен. Одна радостная рожица означает, что человек испытывает хорошие чувства, но не в значительной степени. А одна грустная рожица будет означать, что ему скорее грустно, чем радостно, но мрачных чувств он все же не испытывает. Объясняя ребятам суть задания, учитель должен стремиться к тому, чтобы они поняли различную степень эмоций, выражаемых в рисунках.

Далее детям предлагается следующее: учитель называет слова, означающие что то знакомое и известное им, а они, в свою очередь, подумав, какие чувства у них при этом возникают (исключительно хорошие, весьма неприятные, просто хорошие или не очень хорошие), рисуют на листочке рожицы, наиболее точно отражающие их чувства.

Явления, отношение детей к которым учитель хочет выяснить, могут быть самыми разными. Например, сам ребенок. Когда учитель произносит «Я», следует пояснить, что речь идет о самом ребенке. Попросите их произнести про себя или шепотом «Я» и выразить свои чувства соответствующей картинкой. Таким же образом педагог может узнать об отношении ребенка к своим одноклассникам, учителю, семье, попросив его употребить вместо местоимения «я» соответствующее словосочетание («мои одноклассники», «мой учитель», «моя семья» и др.). Дети быстро уясняют суть задания и выполняют его быстро и охотно.

Какова же информация, получаемая учителем в результате выполнения этого теста? При его одноразовом применении можно сказать, какие чувства испытывает ребенок в настоящий момент по отношению к тому или иному явлению. Эти чувства могут быть и ситуативными, т.е. отражающими его сиюминутное эмоциональное состояние. Но за этими ответами могут стоять и давние

глубокие переживания ребенка. Поэтому целесообразно регулярно использовать этот тест, чтобы получить некоторую динамику эмоциональных отношений ребенка. Так, например, если он постоянно передает учителю листочки с одними унылыми рожицами, это уже серьезный повод задуматься и попытаться выяснить причины такого состояния. Картинки ребят могут дать педагогу информацию о том, что кто то из них «не в ладах» с самим собой, у кого то трудно складываются отношения с товарищами по классу, у третьего — неблагоприятные отношения в семье, а кто то из них не удовлетворен взаимоотношениями с учителем... Имея информацию, которую дает этот несложный тест, педагог может придать индивидуальной работе с детьми большую целенаправленность.

Напомним, что весьма успешно используется исследователями, воспитателями и социометрическая методика в ее различных модификациях, информацию о которой можно извлечь из курса общей психологии, а также в кн.: Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. М., 1984.

ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Выяснение мотивов учения вообще и мотивов учения младших школьников особенно — очень трудное дело. Во первых, не всегда легко самому ученику осознать, что его побуждает учиться, а во вторых, некоторые мотивы могут быть замаскированы. В связи с этим при изучении мотивов учения желательно применять не одну методику, а несколько разнообразных.

С целью выявления того, как ребенок осознает свое отношение к школе, учителю, может быть проведена индивидуальная беседа по таким примерно вопросам:

1. Хочешь ли ты идти в школу? Почему?
2. Где ты больше хочешь учиться в школе или дома? Почему?
3. Если бы тебе сказали, что можно еще год побыть дома, ты обрадовался бы или нет? Почему?

В дальнейшем, когда ребенок уже учится, вопросы следует несколько изменить. Можно предложить следующие вопросы:

1. С желанием ты ходишь в школу или нет? Почему?
2. Какие уроки тебе больше всего нравятся? Почему?
3. Какие уроки не нравятся? Почему?
4. Зачем ты учишься? Мог бы ты не учиться?

5. Если бы тебе сказали, что в школу ходить не надо, ты обрадовался бы или огорчился? Что бы ты стал делать?

6. Если бы тебе предложили учиться во время каникул, обрадовался бы ты или огорчился? Почему?

Ответы на эти вопросы можно обработать качественно или количественно, оценивая ответы в баллах. Например, на вопрос: «Хочешь ли ты идти в школу? Почему?» — могут быть различные ответы: «очень хочется» с обоснованием «почему» — 3 балла; «хочется» без обоснования «почему» — 2 балла; «не очень хочется» — 1 балл; «не хочется» — 0.

На вопрос: «Где ты больше хочешь учиться: в школе или дома? Почему?» — могут быть такие ответы: «в школе» — 3 балла; и «в школе и дома» — 2 балла; «дома» — 1 балл.

На вопрос: «Если бы тебе сказали, что можно еще год побыть дома, ты обрадовался бы или нет? Почему?» могут быть такие ответы: «огорчился» — 2 балла; «не очень огорчился» — 1 балл; «обрадовался» —0.

Отношения ребенка к школе, к учению проявляются и в сочинениях. Для выяснения мотивации можно предложить детям следующие темы сочинений:

«Как я учусь»

План

1. Для чего я учусь?
2. Что мне больше всего нравится в учебе? Почему?
3. Какие предметы люблю, а какие не люблю? Почему?

«Может ли учитель перевести меня в следующий класс»

План

1. Доволен ли я своим учением?
2. Чему я научился?
3. Что мне еще не удается?
4. Как я думаю преодолеть встретившиеся трудности?

«Все ли я сделал, чтобы учиться хорошо»

План

1. Как я оцениваю свою активность на уроке?
2. Что мне мешает быть более активным?

3. При каких условиях я был бы более активен?

4. Какая помощь мне нужна, чтобы учиться лучше?

Для выяснения места познавательных интересов (их широты, связи с содержанием учебных предметов) в системе мотивации детям без специального предупреждения и подготовки можно предложить написать в классе в течение одного урока сочинение на одну из тем (по выбору): 1. Что я знаю о слове. 2. Что я знаю о математике. 3. Чем я люблю заниматься. 4. Мой выходной день.

Учащимся объясняется, что работа требуется для научных целей и отметки за нее выставляться не будут. При анализе учитывается выбор темы сочинения и характер интересов (развлекательный, познавательный, широкий; интерес, связанный со школьной программой).

С целью выявления осознанности круга мотивов, побуждающих ребенка учиться, можно создать такую экспериментальную ситуацию. Детям читается рассказ.

«Однажды на перемене в школе между ребятами завязался разговор о том, для чего они учатся. «Я считаю своей обязанностью ходить в школу учиться», - сказала Галя. «А мне нравится в школе писать, считать и получать хорошие отметки», - сказал Яша. «А я люблю думать, рассуждать на уроках», - заявил серьезно Коля. «Каждый из нас должен стать культурным и развитым человеком, а для этого необходимо учиться», - сказала Даша.

Ваня вдруг заявляет, что обязательно поступит в авиационный институт и будет строить новые самолеты.

Неожиданно раздается тихий голос Вали: «А меня мама заставляет ходить в школу. Она говорит, что я иду на работу и ты иди в школу - это твоя работа».

А что ты хочешь сказать? Для чего ты учишься?»

Для выяснения отношения ребенка к школе в подготовительной группе детского сада можно провести такой эксперимент. Из различных детских книг, журналов, газет подобрать такие картинки, на которых изображены разные по своему характеру ситуации: здание школы и дети, играющие около нее или идущие в школу; учебные принадлежности, которые необходимы первоклассникам; первый класс, дети сидят и слушают учителя; ученик с табелем в руках. Это, с одной стороны. А с другой — картинки, изображающие игру детей во дворе, игру в футбол, в хоккей, велосипед, автомашину игрушку, различные запасные части от автомашин, отвертки, молоток и разные другие предметы.

Первая серия. Все картинки разложены на столе в смешанном виде, и детям предлагается выделить из них те, которые им нравятся, которые их привлекают. Детей спрашивают, почему они выбрали ту или иную картинку, чем она их привлекает.

Вторая серия. На столе разложены те же картинки, и детям предлагается выбрать несколько из них и составить по ним рассказ. По предложению экспериментатора испытуемым надо составить рассказ и по тем картинкам, которые они не выбрали.

Третья серия. Все картинки на столе. Дети должны выбрать картинки с изображением тех ситуаций, в которых они очень бы хотели участвовать. Например, картинку «Игра в футбол» выбирает тот, кто хотел бы играть в футбол. Испытуемый объясняет, почему он выбрал эту и не выбрал другую картинку.

Эта методика позволяет судить о характере направленности ребенка (учебная, игровая и др.).

Создание воображаемых экспериментальных ситуаций можно использовать как дополнительный прием для выявления мотивов долга и ответственности, которые младшие школьники плохо осознают. Реально их долг и ответственность проявляются в выполнении требований учителя, требовательности к самому себе. В связи с этим критическая оценка ребенком своего отношения к учебе, своих ошибок, неудач может быть косвенным показателем мотивов долга и ответственности. Предполагается, что дети, для которых характерны мотивы долга и ответственности, должны проявлять большую самокритичность, видеть свои личные ошибки, не относить их за счет других людей и обстоятельств. В ходе эксперимента им предлагается представить конкретную школьную ситуацию и объяснить причину своего поведения в подобной ситуации. Предлагается десять ситуаций, связанных с невыполнением учащимися каких либо заданий учителя, школьных правил поведения. Возможные причины невыполнения двух видов: сам ученик, его особенности (субъективные); другой человек, обстоятельства (объективные причины).

Процедура исследования: каждому ученику в отдельности предъявляется карточка, на которой написано событие и его возможные причины (всего **10** карточек).

1. Я не выполнил поручение, потому что: я неорганизованный; у нас дома была уборка.

2. Я не выучил стихотворение, потому что: забыл о задании; не нашел книжки с этим стихотворением.

3. Я не выполнил обещание, потому что: ходил с родителями в гости; забыл о своем обещании.

4. Я отвлекался на уроке, потому что: у меня нет усидчивости, хорошего внимания; сосед мешал работать.

5. Я не справился с контрольной работой, потому что: плохо выучил правила; сосед просил подсказать ему.

6. Я опоздал на урок, потому что: медленно собирался; часы подвели.

7. Я не выполнил задание учителя, потому что: задание было очень трудное; я ненастойчивый.

8. Я не решил задачу, потому что: был невнимательным; забыл дома ручку.

9. Учебник забыл дома, потому что: я рассеянный; маленький братик или сестренка все берет и перекладывает.

10. Я плохо вел себя на уроке, потому что: я не всегда дисциплинированный; урок был неинтересный[1].

Многочисленные исследования говорят о том, что дети часто (в 2,5 раза чаще) ставят свои неудачи, нарушения правил в зависимость от обстоятельств, от других людей, не проявляя достаточной самокритичности, не связывая отношение к учению со своими особенностями.

Для изучения места тех или иных мотивов в системе мотивации учения детей может быть применен педагогический эксперимент. **Педагогический эксперимент** — это целенаправленное изменение педагогического процесса, специальное конструирование педагогических ситуаций, в которых изучаемое явление обнаруживается наиболее отчетливо.

Педагогическим экспериментом в области изучения мотивов может быть методика столкновения мотивов. Ее суть заключается в том, что учащиеся оказываются перед необходимостью выбора одного из двух мотивов благодаря организации различных ситуаций.

Ситуация 1. Задача 1 интересна тем, что при ее решении нужно мыслить, рассуждать, однако отметка за ее решение ставиться не будет. Задача 2 менее интересна, но за ее решение будет поставлена отметка в журнал. В этой ситуации столкновение двух мотивов — интереса к мыслительной деятельности и стремления получить отметку.

[1] Целесообразно иметь карточки для девочек и мальчиков отдельно (по форме обращения).

Ситуация 2. Задача 1 интересна тем, что при ее решении надо рассуждать, мыслить, но она нетрудная. При решении задачи 2 придется преодолевать большие трудности. Отметки за решение той и другой задачи будут ставиться одинаково. Задание считается выполненным, если решена одна из них. В этой ситуации обнаруживается столкновение мотивов — интереса к мыслительной деятельности и стремления к преодолению трудностей.

Ситуация 3. За решение задачи 1 будет поставлена отметка в журнал. За решение задачи 2 отметка ставиться не будет: решая ее, дети просто тренируются, учатся решать задачи. То есть сталкиваются следующие мотивы: стремление получить отметку и стремление приобрести умение решать задачи.

Ситуация 4. Задачи 1 и 2 одинаковы по трудности. Отметка за их решение ставиться не будет. Дети могут выбрать любую. Но тот, кто возьмет задачу 1, должен решать ее совершенно самостоятельно, а при решении задачи 2 ребенок в случае затруднения может рассчитывать на помощь учителя. Сталкиваются мотивы избегания неприятностей и стремления к преодолению трудностей.

Следующая серия методик непосредственно связана с учебным процессом и может быть использована в массовой школе как в целях диагностики учебно познавательных мотивов, так и в целях их формирования. Создание разнообразных экспериментальных ситуаций вполне возможно в самом учебном процессе.

Так, интеллектуальная активность, любознательность, пытливость ребенка проявляются прежде всего в постановке вопросов. Естественно, что их характер может быть разным: вопросы, направленные на дополнение или поиск недостающей информации, на установление взаимосвязей, свидетельствуют об интеллектуальной активности, познавательном интересе ученика на одном уровне; вопросы, направленные на воспроизведение информации, тоже могут говорить о познавательной активности, интересе, но уже на более низком уровне.

Постановка учащимися вопросов не только демонстрирует тот или иной уровень интеллектуальной активности, но и выполняет формирующую функцию средство активизации мыслительной деятельности младших школьников, средство стимулирования их познавательной активности.

С целью диагностики уровня познавательной активности и познавательного интереса можно применять такие задания: письменно составить вопросы по пройденной теме, которые отражают основное ее содержание; задать вопросы по теме, которые только

начинают изучать; сообщить в письменной форме, какие дополнительные сведения хочет получить ученик о предметах и явлениях, с которыми ранее встречался в жизни.

Интеллектуальная активность (интеллектуальная инициатива, творчество) проявляется в самостоятельном составлении задач, упражнений. На уроке математики это могут быть такие задания: а) составить несколько задач, которые отражают основное содержание пройденной темы; б) составить задачи для контрольной работы по пройденной теме; в) составить задачи для математического сборника.

Для того чтобы установить уровень усвоения темы и интеллектуальной активности, все составленные задачи можно классифицировать и оценивать следующим образом:

1) стандартные — одинаковые по типу с теми, которые решались в классе (1 балл); 2) интересные, отличающиеся от стандартных важными особенностями, не рассмотренными на уроках (2 балла); 3) оригинальные — принадлежащие к видам, не изученным в школе, или представляющие обобщение, или существенные изменения рассмотренных типов (3 балла); 4) не по теме — не имеющие непосредственного отношения к рассматриваемой теме (0 баллов); 5) неинтересные стандартные, буквально повторяющие решенные в классе (0,5 балла).

Показателями интеллектуальной активности (интеллектуальной инициативы) будет наличие и число интересных и оригинальных задач.

Для диагностики интеллектуальной активности и в целях ее формирования можно создать такие экспериментальные ситуации.

Ситуация 1. Детям предлагается для письменного ответа ряд вопросов заданий, на которые очень трудно ответить. Их просят объяснить лексическое значение малознакомых слов, объяснить причины какого либо явления, описать малознакомый предмет, т.е. задание заведомо трудное для младшего школьника. Для того чтобы выполнить это задание, нужен поиск новой информации.

На следующий день эксперимент неожиданно повторяется: детям предлагается продолжить работу. Предполагается, что самые пытливые, любознательные из них будут самостоятельно отыскивать недостающую информацию в учебниках, книгах и т.д.

Ситуация 2. Детям предлагается рассмотреть малознакомый предмет и задать о нем любые вопросы. Инструкция формулируется следующим образом: «Что бы ты хотел(а) еще узнать, о чем спросить по этому объекту? Вопросы напиши на листочке».

Далее проанализировать полученные вопросы с точки зрения того, что в них отражено: а) углубленный поиск информации о предмете; б) стремление получить уточняющие сведения.

В дальнейшей учебной работе учащихся следует познакомить с правильными ответами.

Мотивация содержанием и мотивация процессом не занимают ведущего места в структуре мотивации младшего школьника. Вместе с тем они играют важную роль в формировании умения учиться. Диагностика этих мотивов помогает выявить различные уровни (от низкого к высокому).

В мотивации содержанием: 1) интерес — занимательность; 2) интерес к фактам, правилам; 3) интерес к сути явлений, их происхождению (узнавать, откуда произошли числа, почему предмет называется определенным словом и др.).

Младшего школьника может привлекать либо сам процесс совершения действия, либо возможность творить. В связи с этим можно выделить три уровня: 1) исполнительский (решать задачи по математике, выполнять упражнения по русскому языку и т.д.); 2) поисково исполнительский (выводить правила по математике и русскому языку); 3) творческий (самому придумывать задачи по математике, составлять упражнения по русскому языку).

Для выявления уровня развития интереса к содержанию и процессу учения весьма успешно может быть использована методика М.В.Матюхиной «Выбор любимых занятий на уроке»[1]. Косвенно, по тому, какие занятия выбирает ребенок, можно судить о мотиве, поскольку, если даже мотив не осознается, он проявляется в переживаниях, в желании что то делать или не делать.

Обследование проводится индивидуально, чтобы исключить влияние других детей. Каждому ученику I, II, 111 классов (по системе I—III) предъявляется следующий бланк:

I. Напиши фамилию, имя.

II. Прочитай все пункты от 1 до 12.

III. Выбери (подчеркни), что ты больше всего любишь (сделай 4 выбора):

1. Слушать, когда учитель приводит интересные примеры.

2. Выводить правила на уроках математики.

3. Выполнять упражнения по русскому языку.

4. Узнавать, откуда произошли числа.

[1] Описание методики по кн.: *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. М., 1984. С. 49 52.

5. Самому (самой) составлять упражнения по русскому языку.
6. Решать задачи по математике.
7. Узнавать, почему предмет называется определенным словом.
8. Самому (самой) составлять задачи.
9. Узнавать правила написания слов.
10. Слушать, когда учитель рассказывает что то необычное.
П. Узнавать о математических действиях.
12 Выводить правила на уроках русского языка.

Перечень составлен таким образом, что число занятий, связанных с содержательной стороной (пп. **1, 2,** 7, **9-11),** равно числу занятий, связанных с процессуальной стороной (пп. **2,** 3, 5, 6, 8, **12).** В каждой из этих двух групп можно выделить подгруппы равных уровней: выбор учащимся **1** го и **10** го пунктов — свидетельство того, что его привлекает занимательность на уроке; **9** го и **11** го факты; **4** го и 7 го суть явлений; 3 го и 6 го сам процесс действий; **2** го и **12** го поисково исполнительная деятельность; 5 го и 8 го — творческая деятельность.

Возможно определение индивидуального уровня учебных интересов каждого ученика и класса в целом. С этой целью каждый выбор оценивается в баллах от **1** до 3:

а) выбор занятий по пп. **1,** 3, 6, **10** оценивается по одному баллу; следовательно, максимальная сумма £ ШЛ.) может равняться **4** баллам;

б) выбор занятий по пп. **2, 9, 11, 12** по **2** балла ($E^{ЛШ}$ = 8 баллов);

в) выбор занятий по пп. **4,** 5, 7, 8 по 3 балла за каждый ($SMAX$ = **12** баллов).

Таким образом, каждый ребенок может набрать от **4** до **12** баллов. На основе индивидуальных показателей можно составить картину по классам — с **I** по **III:** средний уровень; привлекательность занятий по русскому языку и математике; возможную необходимость внесения изменений в методику их преподавания.

Для выявления интереса школьника к предмету может быть применена «Методика с конвертами». Ребенку предлагается выбрать конверт, на котором написано название учебного предмета (русский язык, математика, природоведение, изобразительное искусство и т.д.). После этого из ряда карточек с заданиями (например, решить задачу; самостоятельно составить задачу; узнать об определенных математических операциях; узнать о происхождении чисел и др.) выбрать ту, на которой написано наиболее привлекательное для него. Это позволяет выяснить, что же при

влекает ребенка: процессуальная сторона учения (решить, составить...) или содержательная (узнать о чем то...); сам процесс решения (на исполнительском уровне) или самостоятельное составление задач, что характеризует уже творческий уровень.

Высокий уровень развития учебно познавательных мотивов связан с формированием теоретического интереса к способам деятельности. Для выявления этого мотива также существуют различные методики. Одна из них — «Выбор задачи способа» разработана А.К. Дусавицким на математическом материале для III класса (по системе I—III)[1].

Детям предлагаются простые математические задачи трех типов: I тип — произвести простое арифметическое действие; II тип — та же операция, но в условиях содержится какая то новая для ученика информация; III тип — решение третьей задачи дает возможность овладеть общим способом, с помощью которого наиболее просто решались две задачи данной серии (например, определить признаки делимости на 3). «Задача способ» отличается от всех остальных трудоемкостью операций, однако доступных самым слабым учащимся.

Примеры этих задач:

I тип. Можно ли разместить 783 машины поровну в 3 гаражах?

II тип. Знаете ли вы чемпиона хвостатых в животном мире?

По японской легенде, царь зверей разделил хвосты между всеми животными. А для трех японских кур у него осталось 2170 см хвостов. Удалось ли курам разделить хвосты поровну, и какой же длины оказался хвост у чемпиона хвостатых одной японской курицы?

III тип («задача способ»).

Есть простой способ, которым можно определить, делится ли любое число на 3, не производя деления. Узнают это по такому правилу (в правиле некоторые слова пропущены):

«Если сумма цифр любого числа ... на ... , то это число ... на 3».

Если хочешь узнать, какие слова пропущены в правиле, сделай следующее (ответы запиши):

1. Проверь, делится ли число 771 на 3; 771:3= ? Напиши, да или нет.

2. Найди сумму цифр этого числа. 7 + 7 + 1 = ? Запиши ее.

[1] Описание методики дается по кн.: *Матюхина М.В.* Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников. Волгоград, 1983. С. 38 40.

3. Проверь, делится ли эта сумма на 3; (7 + 7 + 1):3= ? Напиши, да или нет.

4. Теперь перепиши правило, вставив в него пропущенные слова. «Если сумма цифр любого числа ... на то это число ... на 3».

5. Пользуясь этим правилом, определи (не производя деления!), делится ли на 3 число 2808. Напиши ответ, да или нет.

Проведение эксперимента: учащихся просят отобрать для математического задачника самые интересные задачи. Необходимо подчеркнуть, что речь идет только о самых интересных (количество же выбранных не имеет значения). Эти задачи каждый должен попытаться решить. Если кто то не сможет решить выбранную задачу или решит ее не до конца, пусть не волнуется: важно, чтобы решались именно те, которые по настоящему заинтересовали их.

При анализе результатов учитываются следующие показатели:

а) выбрал ли ученик «задачу способ» и правильно ли ее решил;

б) выбрал ли он «задачу способ» первой или решал до нее задачи других номеров;

в) применил ли в задачах, выбранных после «задачи способа», выведенный способ;

г) запомнил ли этот способ (проверка проводится индивидуально через несколько дней после эксперимента);

д) понравилась ли ученику «задача способ» и почему?

Таким образом, условия эксперимента позволяют получить данные о содержании интересов учащихся: направлены ли они на способы деятельности или на результаты.

В учебном процессе может быть широко использовано и наблюдение по определенному плану. Вот примерный план изучения интеллектуальной активности школьников на уроке:

1. Как включается в учебный процесс: по принуждению учителя или одноклассников; просьбе; собственной инициативе.

2. Какова сосредоточенность внимания на уроке: слушает невнимательно; слушает под контролем учителя; слушает внимательно, сосредоточиваясь сам.

3. Задает ли вопросы, дополняет ли ответы товарищей: не задает, не дополняет, задает по просьбе учителя; собственной инициативе.

4. Характер вопросов: уточняющие; направленные на познание сути явлений.

5. Какую учебную задачу выбирает: самую трудную; средней трудности; легкую.

6. Как решает задачу: ждет, когда начнут решать на доске или подскажет учитель или одноклассник; начинает решать сразу самостоятельно; решает разными способами.

Формирование мотивов учения тесно связано с тем, как сам ребенок осознает процесс своего учения, свои успехи и неудачи, т.е. с уровнем развития самооценки. Завышенная самооценка мешает ему критически подойти к оценке своего отношения к учению. Заниженная самооценка создает неуверенность в своих силах и мешает ребенку проявить высокий уровень активности. Адекватная самооценка позволяет ему самокритично подойти к своей деятельности, увидеть, что известно, что еще удается с трудом, над чем еще надо работать.

В целях диагностики и формирования самооценки можно практиковать письменный анализ учеником своей работы по таким вопросам:

1. Как я работал на уроке (активно, не очень активно, с интересом, без интереса и др.)?
2. Что было трудно при выполнении задания?
3. Что я еще не понял?
4. Как я справился с работой?

Эта работа может выполняться на отдельных листочках или в специальной тетради «Моя учеба», в которой дети периодически делают соответствующие записи. Анализ этих записей позволяет судить об уровне самооценки и ее изменении.

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ФИЛЛИПСА

Цель: изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «да» или «нет».

Инструкция: «Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. На листе для ответов вверху запишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если вы согласны с ним, или «—» если не согласны».

ТЕСТ-ОПРОСНИК

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?

2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?

3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?

4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости, оттого что ты не знаешь урок?

5. Случалось ли, что кто нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?

6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?

7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?

8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?

9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?

10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?

11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?

12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?

13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?

14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?

15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?

16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?

18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

19. Будут ли«твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?

20. Похож ли ты на своих одноклассников?

21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?

22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнил?

23. Ñíèòñÿ ëè òåáå èíîãäà, ÷òî òû â øêîëå è íå ìîæåøü îòâåòèòü íà âîïðîñ ó÷èòåëÿ?

24. Âåðíî ëè, ÷òî áîëüøèíñòâî ðåáÿò îòíîñèòñÿ ê òåáå ïîäóæåñêè?

25. Ðàáîòàåøü ëè òû áîëåå óñåðäíî, åñëè çíàåøü, ÷òî ðåçóëüòàòû òâîåé ðàáîòû áóäóò ñðàâíèâàòüñÿ â êëàññå ñ ðåçóëüòàòàìè òâîèõ îäíîêëàññíèêîâ?

26. ×àñòî ëè òû ìå÷òàåøü î òîì, ÷òîáû ïîìåíüøå âîëíîâàòüñÿ, êîãäà òåáÿ ñïðàøèâàþò?

27. Áîèøüñÿ ëè òû âðåìåíàìè âñòóïàòü â ñïîð?

28. ×óâñòâóåøü ëè òû, ÷òî òâîå ñåðäöå íà÷èíàåò ñèëüíî áèòüñÿ, êîãäà ó÷èòåëü ãîâîðèò, ÷òî ñîáèðàåòñÿ ïðîâåðèòü òâîþ ãîòîâíîñòü ê óðîêó?

29. Êîãäà òû ïîëó÷àåøü õîðîøèå îòìåòêè, äóìàåò ëè êòî-íèáóäü èç òâîèõ äðóçåé, ÷òî òû õî÷åøü âûñëóæèòüñÿ?

30. Õîðîøî ëè òû ñåáÿ ÷óâſòâóåøü ñ òåìè èç òâîèõ îäíîêëàññíèêîâ, ê êòòîðûì ðåáÿòà îòíîñÿòñÿ ñ îñîáûì âíèìàíèåì?

31. Áûâàåò ëè, ÷òî íåêîòîðûå ðåáÿòà â êëàññå ãîâîðÿò ÷òî-òî, ÷òî òåáÿ çàäåâàåò?

32. Êàê òû äóìàåøü, òåðÿþ ëè ðàñïîëîæåíèå òå èç ó÷åíèêîâ, êîòîðûå íå ñïðàâëÿþòñÿ ñ ó÷åáîé?

33. Ïîõîæå ëè íà òî, ÷òî áîëüøèíñòâî òâîèõ îäíîêëàññíèêîâ íå îáðàùàþò íà òåáÿ âíèìàíèå?

34. ×àñòî ëè òû áîèøüñÿ âûãëÿäåòü íåëåïî?

35. Äîâîëåí ëè òû òåì, êàê ê òåáå îòíîñÿòñÿ ó÷èòåëÿ?

36. Ïîìîãàåò ëè òåïÿ ìàìà â îðãàíèçàöèè âå÷åðîâ, êàê äðóãèå ìàìû òâîèõ îäíîêëàññíèêîâ?

37. Âîëíîâàëî ëè òåáÿ êîãäà-íèáóäü, ÷òî äóìàþò î òåáå îêðóæàþùèå?

38. Íàäååøüñÿ ëè òû â áóäóùåì ó÷èòüñÿ ëó÷øå, ÷åì ðàíüøå?

39. Ñ÷èòàåøü ëè òû, ÷òî îäâàäåøüñÿ â øêîëó òàê æå õîðîøî, êàê è òâîè îäíîêëàññíèêè?

40. ×àñòî ëè òû çàäóìûâàåøüñÿ, îòâå÷àÿ íà óðîêå, ÷òî äóìàþò î òåáå â ýòî âðåìÿ äðóãèå?

41. Îáëàäàþò ëè ñïîñîáíîñòè ó÷åíèêè êàêèì-òî îñîáûì ïðàâèì, êîòîðûõ íåò ó?

5) Посчитать количество учащихся, имеющих несовпадений по определенному фактору > 50% и > 75% (для всех факторов).

6) Представить сравнительные результаты при повторных замерах.

7) Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора)

1. Общая тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживание социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения — негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации обоих возможностей.

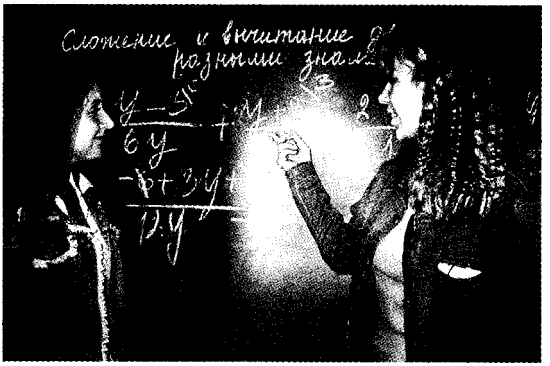
5. Страх ситуации проверки знаний — негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке твоих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу — особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Глава V
ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА И СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА



Традиционно сложилось так, что периоды подростничества (среднего школьного возраста) и ранней юности (старшего школьного возраста) рассматривались самостоятельно, обособленно. Совместное их рассмотрение в одной главе обусловлено тем, что границы их становятся все более и более размытыми, а типы ведущей деятельности, по существу, перекрываются. Такова жизнь, такова практика жизни подавляющего большинства подростков и юношей в нашей стране. В какой мере это оправданно с точки зрения психологической теории, должны показать специальные исследования ближайших лет.

Отличия подростков и юношей от младших школьников пока еще сохранились.

§1. СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ

Исследования отечественных психологов показывают, что если существенные изменения в психологическом развитии младшего школьника связаны прежде всего с учебной деятельностью, то в психологическом развитии подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе социальных взаимоотношений с окружающими. Известно, что одна из важнейших особенностей подросткового периода — бурное физическое и половое развитие, которое осознается и переживается подростками. Так, под влиянием усиленного функционирования желез внутренней секреции повышается возбудимость их нервной системы. Поэтому в этом возрасте нередко наблюдается повышенная раздражительность,

чрезмерная обидчивость, вспыльчивость, резкость и т.д. Но этого может и не быть, если взрослые проявляют чуткость и предупредительность.

Старший школьный возраст — начальная стадия физической зрелости и одновременно стадия завершения полового развития. В физическом отношении — это период спокойного развития. Прирост веса становится больше относительно увеличения роста. Нет диспропорции отдельных частей тела, нет свойственной подростку неуклюжести и несоразмерности движений. Интенсивно идет развитие мускулатуры (рост мышц в длину и ширину). В 8 лет вес мускулатуры составляет 27% от веса тела, в 15 32%, в 17—44%. В связи с этим наблюдается прирост силы. Продолжается развитие мозга, происходят процессы внутриклеточного усложнения, а значит, и развитие соответствующих функций. Все это определяет готовность старшего школьника к физическим и умственным нагрузкам. Физическое развитие благоприятствует формированию навыков и умений в труде, спорте, открывает широкие возможности для выбора профессии. Наряду с этим оно также оказывает влияние на развитие некоторых качеств личности. Осознание своей физической силы, привлекательности, здоровья влияет на формирование у юношей и девушек высокой самооценки, уверенности в себе, жизнерадостности и т.п., и наоборот, осознание своей физической слабости вызывает порой у них замкнутость, неверие в собственные силы, пессимизм. Вместе с тем половая зрелость не означает еще зрелости социальной. В сущности, юность и есть не что иное, как переход от чисто физической зрелости к зрелости социальной. Главное ее содержание — вовлечение во «взрослую» жизнь, усвоение тех норм и правил, которые существуют в обществе.

Несмотря на большое число исследований, пока нет единого мнения относительно таких ключевых аспектов этой проблемы, как ведущая деятельность подростничества, центральные новообразования возраста. В отечественной литературе существует по крайней мере три варианта определения ведущей деятельности подростничества. Д.Б. Эльконин выделял интимно личностное общение, Д.И. Фельдштейн — общественно полезную деятельность, В.В. Давыдов — общественно значимую деятельность. Своеобразие социальной ситуации развития подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений и общения со взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции. В чем же это проявляется? По сравнению с младшим

школьником подросток должен устанавливать отношения не с одним, а со многими учителями, учитывать особенности их личности и требований (порой противоречивых). Все это определяет совсем иную их позицию по отношению к учителям и воспитателям, как бы эмансипирует подростков от непосредственного влияния взрослых, делая их значительно более самостоятельными.

Важное изменение в социальной ситуации развития подростка связано с той ролью, которую выполняет в этот период коллектив учащихся. Они включаются в разные виды общественно полезной деятельности, что существенно расширяет сферу социального общения подростка, возможности усвоения социальных ценностей, формирования нравственных качеств личности. Именно в коллективе формируются такие важнейшие мотивы поведения и деятельности подростков, как чувство долга, коллективизма, товарищества. Хотя учение остается для него первейшим видом деятельности, но основные новообразования в психике подростка связаны с общественно полезной деятельностью.

Исследования Д.И. Фельдштейна[1] показывают, что личность подростка получает развитие в системе обширной, многоплановой, социально признаваемой и социально одобряемой деятельности.

Стремление занять значимую позицию в обществе, в мире взрослых делает подростка особенно сензитивным к социальным ценностям, облегчает их усвоение. Участие в группах сверстников выступает как особый способ включения подростка в жизнь.

Автор выделяет три основные стадии развития подростков: 10 11 лет (I стадия), 12—13 лет (II стадия), 14 15 лет (III стадия). Основные тенденции развития заключаются в том, что меняются потребности и мотивы, стремления подростков, их отношение к обществу, социальным группам, к себе и своему будущему. На первый план все более выступает потребность в признании миром взрослых своей самостоятельности. Растет стремление к самоактуализации, повышается уровень социальной активности подростков, развивается способность к рефлексии, к осознанию своего внутреннего мира и личностных качеств.

На первой стадии подростки «принимают» себя, хотя и выделяют у себя достаточно много негативных черт. На второй стадии ситуативно негативная самооценка сочетается с общим позитив

[1] См.: *Фельдштейн Д.И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.,1995.

ным отношением ребят. На третьей же стадии они начинают критически относиться к себе, у многих преобладает отрицательная самооценка.

С 14 до 15 лет растет интерес к собственному будущему. У 84% обследованных пятнадцатилетних детей раздумья о будущем занимают большое место в их внутреннем мире.

Исследуя особенности личности подростков 60—80 х гг. Д.И. Фельдштейн выделяет 4 группы мотивов общественно полезного труда у подростков в период от 10 до 15 лет: 1) адекватные общественно значимому смыслу труда, т.е. ориентированные на дело, нужное для людей, а не на престиж коллектива или личные интересы; 2) коллективистские, связанные с борьбой за первенство класса или бригады; 3) групповой солидарности, которая оттесняет и социальную значимость дела, и критическое отношение к совместно выполняемой деятельности; 4) индивидуалистические. Они включают две подгруппы: а) индивидуально общественной мотивации, связанной с самоутверждением, но отнюдь не с корыстолюбием; б) индивидуалистические, ориентированные на извлечение из труда только личной выгоды. Исследования более тысячи детей показали, что у подростков 10—11 лет первая группа мотивов труда занимает половину побудительной сферы их личности, 23,3% относятся к индивидуально общественным, а 13,3% — к индивидуалистическим мотивам. Но дети в этом возрасте еще плохо понимают смысл общественно полезного труда, нередко толкуют его как помощь близким людям и т.п.

Структура мотивов подростков 14—15 лет меняется. Мотивы первой группы занимают у них лишь 30%, частично за счет того, что к общественно полезному труду они не относят легкую и не отличающуюся масштабностью работу. Первое же место (50%) в иерархии их побудительных сил занимают индивидуально общественные мотивы, такие, как стремление к самопознанию, самосовершенствованию, реализации себя в общественно полезном, ценимом обществом труде. Чисто индивидуалистические мотивы занимают всего 2% в направленности личности.

В 90 е гг., согласно Д.И. Фельдштейну, в нашем обществе радикально пересматриваются прежние социальные ценности, ниспровергаются высокие идеалы, место которых занимает утилитарная, прагматическая идеология. Образуется вакуум духовности, значительно ухудшается нравственная атмосфера. Вместе с тем отсутствуют влиятельные общественные силы, которые могли бы утвердить высокие моральные принципы. Характерен серьезный

дефицит позитивных воздействий на растущих детей всех институтов социализации. Руководители школ, как отмечает Д.И. Фельдштейн, легко отказались от создания различных детских организаций. Между тем тяга подростков к включению во все более широкие и разнообразные социальные отношения сохранилась. В результате возникает множество самодеятельных подростковых и юношеских групп, не направленных на общественно значимые цели и нередко деформирующих развитие личности.

Сравнивая системы ведущих мотивов подростков 50 70 х и 90 х гг., Д.И. Фельдштейн обнаруживает их значительную разницу. В 50—70 е гг. у людей в подростковом возрасте доминировали мотивы общественной пользы, они идентифицировали себя со своей группой и поступались своими интересами ради коллектива.

Д.И. Фельдштейн самой актуальной задачей психологов и представителей смежных с нею наук считает поиск «такой социально заданной формы жизнедеятельности подростков, которая обеспечивает каждому возможность стать реальным субъектом социальной жизни, культуры, а значит, субъектом собственного развития»[1].

По мнению К.Н. Поливановой[2], чрезвычайно важна для подростка деятельность, внутри которой происходит трансляция его авторского замысла. Ребенок строит собственную субъектность как субъектность авторства, т.е. подросток лишь постольку является таковым, поскольку он замысливает собственное действие, осуществляет его, получает собственный продукт и тем самым проявляет собственный замысел. Проектная (разворачивание авторского действия) деятельность реализуется в ситуациях, во первых, создания чего то целиком собственного, небывалого (или не важно, что для других бывалого), во вторых, при реализации коллективной идеи, которая захватила всех. Общение участников разворачивается вокруг замысла, распределения обязанностей, изменения образа проектируемого продукта. Похожее содержание имеет и интимно личностное общение подростков, где ключевым моментом является обсуждение (планирование и последующий анализ) некоторого процесса «выяснения отношений» — ссоры, знакомства.

[1] *Фельдштейн Д.И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995. С. 258.

[2] См.: *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста// Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 20 33.

Старший школьник (период ранней юности) стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Это создает совершенно новую социальную ситуацию развития. Перед ним возникает необходимость самоопределения, выбора своего жизненного пути как задача первостепенной жизненной важности. Выбор профессии становится психологическим центром ситуации развития старших школьников, создавая у них своеобразную внутреннюю позицию. Новая социальная позиция старшеклассника изменяет для него и значимость учения, его задач, целей, содержания. Старшие школьники оценивают учебный процесс с точки зрения того, что он дает для их будущего. По данным 70 х гг. выяснилось, например, что среди учеников I—III классов вообще нет таких, у которых бы отношение к различным сторонам школьной жизни и учению определялось мотивами будущего, в IV—V классах оказалось 5% таких учащихся, в VI—VII 20%, а в IX—X классах 58% смотрят на школу с позиции своего будущего.

В 80 е гг. старшеклассники при выборе будущей профессии ориентировались на престижность профессии (т.е. на ее социальную ценность), на качества личности, присущие представителям этой профессии, и, наконец, на принципы, нормы отношений, характерные для данного профессионального круга.

В 90 е гг. одним из наиболее важных факторов для старшеклассников становится материальный — возможность в будущем много зарабатывать. То, насколько престижной окажется предпочитаемая профессия или вуз, будет зависеть от уровня притязаний выпускника школы. Психологами, педагогами, родителями замечена следующая тенденция, проявляющаяся на протяжении старших классов: «чем ближе школьный выпуск, тем чаще пересмотры своих жизненных планов, ниже уровень притязаний. Это может быть следствием разумного отказа от беспочвенных надежд, но может быть и проявлением малодушия, страха перед решительным шагом».

В старшем школьном возрасте устанавливается довольно прочная связь между профессиональными и учебными интересами. Если у подростка учебные интересы определяют выбор профессии, то у старших школьников наблюдается обратное: выбор профессии способствует формированию учебных интересов, они начинают интересоваться теми предметами, которые им нужны в связи с выбранной профессией. Выбор профессии способствует изменению отношения к учебной деятельности. Все это создает благоприятные условия для ознакомления учащихся с психологичес

кой характеристикой профессии, т.е. теми требованиями, которые предъявляются к вниманию, наблюдательности, мышлению, воле, характеру и другим психологическим особенностям человека в той или другой профессии.

Старшеклассники начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Наибольший интерес проявляют к тем предметам, которые будут важны в выбранной профессии. Значимым становится фактор успеваемости по этим предметам (если старшеклассники решили продолжить образование после школы).

Подчеркнем, что центральным новообразованием периода ранней юности становится самоопределение — профессиональное и личностное. Старшеклассник решает, кем быть в своей будущей жизни.

Заметим, что в психологии развития профессиональное самоопределение подразделяется на несколько этапов, продолжительность которых зависит от конкретных социальных условий и индивидуальных особенностей развития личности. «Первый этап — детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения. Второй подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем той или иной привлекательной для него профессии. Третий этап, захватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста, — предварительный выбор профессии... Четвертый — практическое принятие решения, т.е. собственно выбор профессии, включает в себя два главных компонента: 1) определение уровня квалификации будущего труда, объема и длительности подготовки к нему; 2) выбор специальности» [15, с. 196, 197].

Социальные притязания школьника и выбор специальности зависят от объективных условий (социального положения, материального благосостояния семьи, уровня образования родителей, социальной престижности и т.п.). Большую роль играет профориентационная работа в школе [13, с. 97 107; 248 259]. Специалисты подчеркивают, что профессиональная ориентация детей (как сложная психологическая проблема) должна органически связываться с их жизненными перспективами и ценностными ориентациями. Наиболее важно знакомить юношей и девушек с конкретными примерами удачного или неудачного выбора профессии, оказавшего существенное влияние на весь жизненный путь человека; ознакомить с условиями труда; учитывать, что для юношей

более важен размер оплаты, а для девушек — благоприятные условия труда; учащиеся (независимо от уровня знаний) нуждаются в специальной профориентационной информации и консультации (школьная программа этих знаний не обеспечивает, и подавляющее их большинство выбирает профессию стихийно). Квалифицированная профессиональная ориентация школьников может стать элементом свободного социального самоопределения личности в целом.

§ 2. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Т.В. Драгунова[1] отмечает ряд характерных для подростка особенностей [3]:

— подростку важно, чтобы его взрослость была замечена окружающими;

— для подростка важно, чтобы форма его поведения была не детской;

— ценность для подростка некоторой работы определяется ее «взрослостью»;

— любимый герой подростка — человек активный, стремящийся к цели, преодолевающий серьезные, почти непреодолимые препятствия и выходящий из них победителем. В любом начинании он предпочитает быть деятелем, а не наблюдателем;

— склонность к мечтанию и фантазированию в сочетании со склонностью рассказывать о своих реальных (или выдуманных) качествах. «Ребята больше хотят что то делать, чем реально делают»;

— возникновение разнообразных «кодексов» (например, товарищества);

— возникающие представления о нормах поведения провоцируют на обсуждение поведения взрослых.

При характеристике особенностей личности младшего школьника отмечалось, что дети этого возраста отличаются повышенной впечатлительностью и внушаемостью; у них слабо развита самостоятельность. Самостоятельность начинает ярко проявляться именно в подростковом возрасте. В этот период учащиеся многое могут делать самостоятельно и стремятся расширить сферу такой деятельности. В этом они находят возможность удовлетворения бурно

[1] *См.. Драгунова Т.В.* Подросток. М., 1976.

развивающейся потребности быть и считаться взрослым. Потребность быть и считаться взрослым превращается в этот период в доминирующую. Прежде всего это проявляется в стремлении подростка приобщиться к жизни и деятельности взрослых. При этом в первую очередь перенимаются более доступные, чувственно воспринимаемые стороны взрослости: внешний облик и манера поведения (виды отдыха, развлечения, косметика, различные украшения, лексикон и др.). Усвоение внешних признаков «мужской» или «женской» взрослости делает его взрослым в собственных глазах, а также, как ему кажется, и в глазах окружающих, что очень существенно в плане самосознания. Такая взрослость приобретается путем подражания. И это самый легкий способ достижения ощутимой взрослости. Часто это идет за счет усвоения чужого опыта из средств массовой информации (кино, телевидение и т.д.). Стремление быть взрослым очень ярко проявляется и во взаимоотношениях со старшими. Подросток стремится расширить свои права и ограничить права взрослых в отношении его личности, что часто приводит к возникновению конфликтов, если наблюдается полное расхождение в стремлении взрослого и подростка. Потребность быть и считаться взрослым тесно связана с потребностью в самоутверждении, что побуждает его во всех поступках ориентироваться на мнение товарищей. Учитель же для подростка не является таким непререкаемым авторитетом, как для младшего школьника. Стремление занять достойное место в коллективе сверстников — один из доминирующих мотивов его поведения и деятельности. Потребность в самоутверждении настолько сильна в этом возрасте, что во имя признания товарищей подросток готов на многое: он может даже поступиться своими взглядами и убеждениями, совершить действия, которые расходятся с его моральными установками. Потребностью в самоутверждении можно объяснить и многочисленные нарушения норм и правил поведения так называемыми трудными подростками. Потерять авторитет в глазах товарищей, уронить свою честь и достоинство — это самая большая трагедия для подростка. Вот почему он бурно реагирует на нетактичные замечания, которые ему делает учитель в присутствии товарищей. Такое замечание рассматривается им как унижение своей личности (аналогичные явления наблюдаются и в реакциях подростков на замечания товарищей и родителей). На этой основе нередко возникают конфликты между подростками и учителем, и они становятся «трудными».

Д.И. Фельдштейном разработана типология направленности личности подростков.

Первый тип характеризуется положительным отношением к обществу и к себе. Он включает два подтипа. У одного гуманистическая направленность сочетается с альтруистической акцентуацией. В этом случае для подростков большую ценность представляет общество, интересы других людей (коллективистическая направленность). Но при такой направленности в современных условиях нередко происходит определенное обесценивание человеком себя, ведущее к негативному отношению к себе, к патологическим изменениям личности и депрессивному состоянию. У второго типа гуманистическая направленность имеет индивидуалистическую акцентуацию. Для такого подростка важно признание обществом его личной значимости, неповторимости.

У второго типа доминирует эгоистическая направленность, проявляющаяся в безусловно положительном отношении к себе и отрицательном — к обществу. Два подтипа сочетают эту направленность соответственно с индивидуалистической и эгоцентрической акцентуацией. В последнем случае у подростков возникает резко отрицательное отношение к обществу, сочетающееся со сдержанным отношением к себе.

К третьему типу Д.И. Фельдштейн относит подростков с депрессивной направленностью. Они полностью обесценивают себя и сдержанно относятся к обществу.

Наконец, четвертый тип личности характеризуется суицидальной направленностью: для подростка ни он сам, ни общество не имеют никакой значимости.

В отечественной литературе (в противоположность западной) существует различение предподросткового кризиса и стабильного подросткового возраста (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.).

Если подростки видят проявление своей самостоятельности в делах и поступках, то старшие школьники наиболее важной сферой проявления своей самостоятельности считают собственные взгляды, оценки, мнения: «Никто не может приказать мне думать так, а не иначе, навязать свое мнение»; «У меня есть свои убеждения, и я могу их отстаивать, спорить из за них». Старшеклассники претендуют на самостоятельность в более ответственных сферах жизни, чем подростки: «Хочется самому выбрать интересную специальность и стать мастером своего дела»; «Хочется самому находить ответы на волнующие вопросы». Стремление самому во всем разобраться способствует формированию нравственных взглядов

и убеждений. Но надо сказать, что не всегда это вполне зрелые и правильные взгляды. Подчас можно столкнуться с ошибочными, незрелыми суждениями. В.А. Крутецкий приводит такие высказывания девятиклассницы: «Я знаю, что такое упрямство, и сама я очень упряма. Но бороться мне с ним очень трудно. Если даже я неправа, думаю: «Как же так? Неужели чужое мнение будет торжествовать над моим собственным?» Я отстаиваю и защищаю скорее не то, что говорю, а свое право решать дела и иметь свое собственное мнение». Это стремление к самостоятельности проявляется и во многом другом.

Старший школьник не просто стремится, чтобы его считали взрослым, он хочет, чтобы признали его оригинальность, право на индивидуальность. Отсюда стремление любыми путями обратить на себя внимание (часто демонстративное и показное увлечение тем, что осуждают взрослые). Стремление к самостоятельности, однако, не исключает потребности в общении со взрослыми. Такая потребность у него даже выше, чем в другие возрастные периоды.

Младшие школьники уже тянутся к сверстникам. Но их дружеские связи во многом определяются учителями и родителями: их глазами ребята часто смотрят на одноклассников и товарищей. У подростков на первом плане — сверстники. В юности картина существенно меняется. Большинство старшеклассников указывают на актуальность потребности в общении со взрослыми. Такая потребность, видимо, объясняется тем, что в ранней юности встают проблемы самосознания и самоопределения, решить которые самому бывает очень трудно. Эти проблемы живо обсуждаются в кругу ровесников, но жизненный опыт мал у всех. И здесь на помощь приходят взрослые. Вместе с тем сохраняет свое значение и потребность в общении со сверстниками. С ними старшеклассники предпочитают проводить свой досуг, их посвящают в свои любимые занятия, с ними делятся своими мыслями. По некоторым данным, в свои любимые занятия учащиеся посвящают в основном товарищей и друзей, реже родителей и совсем редко учителей. Установлено также, что мнением классного коллектива очень дорожит примерно половина юношей, а мнением учителя — только треть.

В подростковом и старшем школьном возрасте быстро развиваются такие личностные качества, как самосознание и самооценка. Если младший школьник в оценке своей деятельности и качеств своей личности доверяется учителю, то подросток стремится иметь

свою оценку, собственное мнение. Если в младшем возрасте самооценка отличается неустойчивостью, то у подростков она носит относительно устойчивый характер. Поведение и деятельность подростка во многом определяются особенностями самооценки. Так, при завышенной самооценке у него часто возникают конфликты с окружающими. Самооценка оказывает влияние на самовоспитание подростка. Оценивая свои особенности и возможности по сравнению с другими, он может намечать программу самовоспитания.

Характерная особенность личности старшего школьника — рост его самосознания. Уровень самосознания определяет и уровень требований старшеклассников к окружающим людям и к самим себе. Они становятся более критичными и самокритичными, предъявляют более высокие требования к моральному облику взрослого и сверстника. Вот что, например, сказали девятиклассники о своей учительнице: «У нее не хватает твердости, требовательности. С нами надо говорить без поблажек, прямо, а она нянчится, уговаривает или грозит наказанием, как маленьким». В самооценке они проявляют известную осторожность и охотнее высказываются о своих недостатках, чем о добродетелях. И девушки, и юноши отмечают у себя вспыльчивость, грубость, эгоизм. Среди положительных черт часто встречаются такие самооценки: «верен в дружбе», «не подвожу друзей», «помогаю в беде», т.е. на первый план выступают те качества, которые важны для установления контактов со сверстниками, или те, которые этому мешают (вспыльчивость, грубость, эгоизм). Завышенная самооценка заметно обнаруживается в преувеличении своих умственных сил. Это проявляется по разному: кому легко дается учение, считают, что и в любой умственной работе они будут на высоте положения; кто выделяется успехами по определенному предмету, готовы верить в свой специальный талант; даже слабоуспевающие ученики указывают на какие либо другие свои достижения. Высокий уровень самосознания старшеклассника, в свою очередь, приводит к самовоспитанию. Как показывают исследования, младшие школьники уже могут охарактеризовать свой.поступок, но они не в состоянии установить связи между своими поступками и особенностями своей личности и объясняют свое поведение лишь внешними обстоятельствами. На вопрос: «Почему ты постоянно нарушаешь дисциплину на уроке?» — они могут ответить так: «Петя рожки показал, вот я и рассмеялся, а потом стал рассказывать ему, как мы в лес ездили». Несколько иначе в этом отношении выглядит подросток, кото

рый устанавливает связь между особенностями личности и своими поступками. Характерна мотивировка следующего рода: «Я боюсь темноты, страшусь прыгать через «коня», потому что у меня слабая воля». Однако и у него нет еще обобщенного и устойчивого представления о себе. Он еще не может отделить существенное от несущественного в своем поведении и характере. Самовоспитание подростка не принимает самостоятельного характера, остается ситуативным.

Потребность в самоопределении побуждает старшего школьника систематизировать и обобщать свои знания о себе [12, 14, 19, 22]. Центральным в этом плане является специфика нравственного развития личности в период взросления (от 12—14 до 25 лет), а именно: пересмотр ценностных представлений (родители как образец для подражания отступают на задний план, идет созревание собственного «Я»); в процессе когнитивного развития ценностные представления приобретают абстрактную значимость и силу, формируется собственная иерархия ценностей, которой начинают подчиняться процессы принятия решений и поведения; с одной стороны, сложные и противоречивые процессы переноса функции образца с родителей на референтную группу, с другой — сохранение системы ценностей, усвоенных в детстве, в группе «равных по положению»; после тревог, протеста, мятежа молодежь признает большинство ценностей, характерных для ее культурного окружения; наконец, на первый план выступает принцип взаимности моральных обязательств, который означает формирование особых способностей — применение к себе самому тех же критериев оценки, что и к другим; использование общих принципов как основы нравственного поведения и оценка по ним как себя, так и других; способность учитывать потребности и интересы окружающих в той же степени, как свои собственные. Еще раз обратим внимание на то, что это длительный процесс, характерный для «возраста взросления» (от 12 14 до 25 лет). Восхождение к зрелости в онтогенезе осуществляется, по А.В. Петровскому, не иначе как «вхождение в общественно историческое бытие, представленное в жизни человека его участием в деятельности и общении различных групп, в которых он осваивается и которые он активно осваивает» в эпоху детства (фаза адаптации), отрочества (фаза индивидуализации), юности (фаза интеграции)[1].

[1] Подробнее см.: *Петровский А.В.* Психология развивающейся личности. М., 1987.

Â ëþáîì øêîëüíîì êëàññå âñåãäà îáíàðóæèâàåòñÿ äâîéñòâåííàÿ ñòðóêòóðà êîëëåêòèâà: ôîðìàëüíàÿ (îðãàíèçàöèîííàÿ, äåëîâîå îáùåíèå è íàáîð äåÿòåëüíîñòåé) è íåôîðìàëüíàÿ (ñêðûòàÿ, ëè÷íîñòíàÿ êàê â øêîëå, òàê è çà åå ïðåäåëàìè). È ÷åì ñòàðøå øêîëüíèêè, òåì çàìåòíåå ðàçãðàíè÷åíèå (ñîöèàëüíîå ðàññëîåíèå - èç-çà íåðàâåíñòâà ìàòåðèàëüíûõ âîçìîæíîñòåé, æèçíåííûõ ïëàíîâ, ñïîñîáîâ ðåàëèçàöèè; èåðàðõèÿ ïî óñïåâàåìîñòè, îôèöèàëüíîìó ñòàòóñó; îïðåäåëåíèå àâòîðèòåòîâ, ñòàòóñîâ è ïðåñòèæà íà îñíîâå íåîôèöèàëüíûõ öåííîñòåé, ïðèíÿòûõ â êëàññå, â øêîëå è âíå åå). Ñóùåñòâóþùåå ñåãðåãèðóþùèå è òå÷åíèÿ ìíîãîîáðàçíû. Ðàññìîòðèì íåêîòîðûå: êëóáû ñàìîäåÿòåëüíîé ïåñíè, ïîêîíîêè «òÿæåëîâî ðîêà», «ðîêåðû», «ôàíû» — ïîêîíîêè ðàçíûõ êóìèðîâ ýñòðàäíîé ìóçûêè, ãðóïïû ïî ñïàñåíèþ ïàìÿòíèêîâ èñòîðèè è êóëüòóðû, ãðóïïû ýêîëîãè÷åñêîãî íàïðàâëåíèÿ, ôóòáîëüíûå áîëåëüùèêè - «ôàíàòû», ýêçîòè÷åñêè îäåòûå õèïè è ïàíêè, «ìèòüêè», «âàòíèêè», «ôóòàå÷íèêè», «ñèñòåìùèêè», à ðÿäîì — õóëèãàíñêèå îáúäèíåíèÿ è îòêðûâàþùî ôàøèñòñêèå «íàöè». Èíîãäà â ïîäðîñòêîâûå è þíîøåñêèå ãðóïïèðîâêè ïðîíèêàþò îðãàíèçîâàííàÿ ïðåñòóïíîñòü, ïîä÷èíÿÿ èõ ñåáå, îáðàçóåò áàíäû (îïèðàÿñü íà ðîêåðñòâî è þíîøåñêèé âàíäàëèçì). Â áàíäàõ áîëåå æåñòêàÿ îðãàíèçàöèÿ, âêëþ÷àþùàÿ ñóðîâûå ñàíêöèè â ñëó÷àå íåïîñëóøíîñòè ê âîæàêó èëè îòñóòñòâèÿ èõ ïðèíÿòûõ íîðì è ïðàâèë. Â ïîñëåäíåå âîâû ÷àñòî ñîçäàþòñÿ «ðàçìûòûå îáúåäèíåíèÿ» êîíêðåòíé ïðåñòóïíîé àêöèè. Âîâëå÷åíèå â íèõ ïîäðîñòêîâ è ñòàðøèõ øêîëüíèêîâ — óæå òèïè÷íîå ÿâëåíèå. Îáùåïðèçíàííûì ñòàëî óòâåðæäåíèå ñïåöèàëèñòîâ î òîì, ÷òî ïðåñòóïíîñòü ìîëîäåò.

Ñåãîäíÿøíåå âðåìÿ îòëè÷àåòñÿ åùå è òåì, ÷òî äåÿòåëüíåå ñòàëè ðàçëè÷íûå ðåëèãèîçíûå ñåêòû. Ýòî îáúÿñíÿåòñÿ òåì, ÷òî þíîøåñêèé åëèãèè «ïðåäëàãàþò óïðîùåííóþ ïðåñïåêòèâó íà áóäóùåå: ïîçâîëÿþò «ñòàíäàðòèçèðîâàòü ìåíåäæ è äåéñòâèÿ, èçáàâëÿÿ îò çàñòåí÷èâîñòè è ñàìîíàäëþäåíèÿ»; ïðîâîäèìûå êîëëåêòèâíûå äåéſòâèÿ «îñëàáëÿþò îãðàíè÷åíèÿ è îùóùåíèå ëè÷íîé âèíû»; ïîä÷èíÿþò ãëàâàðþ, âîæäþ, «ó÷èòåëþ»; ñîçäàþò êàæóùóþſÿ ãàðìîíèþ âíóòðåííåãî ìèðà, èñïîëíåíîñòü äîáðûõ è çëûõ ñëë, ñ âíåøíèì ìèðîì è åãî ðåàëüíûìè òåëÿìè è îïàñíîſòÿìè» [34, ñ. 171, 172].

Âàæíåøèìè ïîñëåäñòâèÿìè ïðèíàëåæíîſòè ê ïîäîáíîé ãðóïïå ÿâëÿþſÿ «áîëåçíåííàÿ çàâèſìîſòü îò íåå èëè åå ëèäåðà, ïîòåðÿ ñàìîſòîÿòåëüíîſòè, íåñïîſîáſîſòü ê ýſîòêſîíàëüíûì ſâÿçÿì ſ ëþäüìè, íå ïðèſàëåæàùèìè ê ãðóïïå, ïðåçðåſíèå ê íèſ

Одним из резервов повышения эффективности обучения подростков является целенаправленное формирование мотивов учения.

Формирование мотивов учения непосредственно связано с удовлетворением доминирующих потребностей возраста. Одна из таких потребностей подростка — познавательная. При ее удовлетворении у него формируются устойчивые познавательные интересы, которые определяют его положительные отношения к учебным предметам. Подростков привлекает возможность расширить, обогатить свои знания, проникнуть в сущность изучаемых явлений, установить причинно следственные связи: «Зоологией я увлекаюсь потому, что хочу знать жизнь и строение животных»; «Физика нравится мне потому, что интересно знать обо всем, что окружает меня. Мне интересно, почему, например, в одних предметах мы видим свое отражение, а в других нет». Они испытывают эмоциональное удовлетворение от исследовательской деятельности. Им нравится делать самостоятельные открытия. Неудовлетворение познавательной потребности и познавательных интересов вызывает у подростков не только состояние скуки, апатии, безразличия, но порой и резко отрицательное отношение к «неинтересным» предметам. При этом для них в равной степени имеет значение как содержание, так и процесс, способы, приемы овладения знаниями: «Интересными бывают уроки тогда, когда учитель рассказывает не только то, что есть в учебнике. А если учитель рассказывает, как в учебнике, или же заставляет в классе читать новый материал по учебнику, то уроки становятся скучными и не нравятся».

Наряду с познавательными интересами первостепенное значение при положительном отношении подростков к учению имеет понимание значимости знаний. Для них очень важно осознать, осмыслить жизненное значение знаний, и прежде всего их значение для развития личности. Это связано с усилением роста самосознания современного подростка. Многие предметы ему нравятся потому, что они отвечают его потребностям не только много знать, но и уметь, быть культурным, всесторонне развитым человеком. Нужно поддерживать убеждение подростков в том, что только образованный человек может быть по настоящему полезным обществу человеком. Убеждения и интересы, сливаясь воедино, создают у них повышенный эмоциональный тонус и определяют их активное отношение к учению. Если же подросток не видит жизненного значения знаний, то у него могут сформироваться негативные убеждения и отрицательное отношение к существующим

учебным предметам. Так, некоторые ученики не учат правила грамматики, так как считают, что и без знания правил они пишут грамотно. Существенное значение при отрицательном отношении подростков к учению имеет осознание и переживание ими неуспехов в овладении теми или иными учебными предметами. Неуспех, как правило, вызывает у них бурные отрицательные эмоции и нежелание выполнять трудное учебное задание. И если неуспех повторится, то у подростков закрепляется отрицательное отношение к предмету. Наоборот, благоприятной ситуацией учения для них является успех, который обеспечивает им эмоциональное благополучие. Страх перед неуспехом, боязнь поражения порой приводят их к поиску благовидных причин, чтобы не пойти в школу или уйти с урока.

Эмоциональное благополучие подростка во многом зависит от оценки учебной деятельности взрослыми. Оценка для него имеет различный смысл. В одних случаях оценка дает возможность подростку выполнить свой долг, занять достойное место среди товарищей, в других заслужить уважение учителя и родителей. Нередко же смысл оценки для него выступает в стремлении добиться успеха в учебном процессе и тем самым получить уверенность в своих умственных способностях и возможностях. Это связано с такой доминирующей потребностью возраста, как потребность осознать, оценить себя как личность, свои сильные и слабые стороны. И в этом плане наибольшее значение имеет не только оценка деятельности учащегося и его умственных возможностей со стороны других, но и самооценка. Как показывают исследования, именно в подростковом возрасте доминирующую роль начинает играть самооценка. Для эмоционального благополучия подростка очень важно, чтобы оценка и самооценка совпадали. Только при этом условии они могут выступать как мотивы, действующие в одном направлении и усиливающие друг друга. В противном случае возникает внутренний, а иногда и внешний конфликт. Учителю надо знать не только мотивы учения, но и условия их формирования. Исследования показывают, что отношение подростков к учению обусловлено прежде всего качеством работы учителя и его отношением к детям. Многие учащиеся при ответах на вопрос: «При каких условиях учились бы в полную меру своих способностей?» — указывали на умение учителя заинтересовать своим предметом, на его уважение к ним. Многие при ответах отмечали: «Если бы учитель обращался с нами, как с хорошими друзьями, заинтересовал нас, если бы ученики не боялись плохо ответить, то они

учились бы в полную меру своих способностей». При этом подростки считают, что многое зависит от них самих, и прежде всего от их настойчивости. Но настойчивость, по их мнению, легче проявляется тогда, «когда учитель хотя и требовательный, но добрый», когда он «справедливый и чуткий».

У старшеклассников, по сравнению с подростками, интерес к учению повышается. Это связано с тем, что складывается новая мотивационная структура учения. Ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными. Высокое место в мотивационной структуре занимают такие широкие социальные мотивы, как стремление стать полноценным членом общества, приносить пользу людям, Родине, убежденность в практической значимости науки для общества. Сохраняют свою силу и мотивы, лежащие в самой деятельности, интерес к содержанию и процессу учения. Наряду с интересом к фактам, что характерно и для подросткового возраста, у старшего школьника проявляется интерес к теоретическим проблемам, методам научного исследования, самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных, в том числе в настоящее время и коммерческих, задач. Такая познавательная мотивация может распространяться на все предметы, на цикл каких либо предметов или на отдельный предмет. Избирательность познавательных интересов старшеклассников очень часто связана с жизненными планами, профессиональными намерениями, которые, в свою очередь, способствуют формированию учебных интересов, изменяют отношение к учебной деятельности. Итак, для мотивационной сферы старшеклассника характерно сочетание и взаимопроникновение широких социальных и познавательных мотивов, заключенных в самом учебном процессе. В старшем школьном возрасте на первый план выдвигается произвольная мотивация, т.е. все чаще ученик руководствуется сознательно поставленной целью, своими намерениями. Старшеклассники лучше осознают свое отношение к учению, причины, побуждающие их учиться. В связи с высоким уровнем самокритичности они, анализируя условия, мешающие учиться, указывают на проявление у них таких отрицательных черт характера, как безволие, неусидчивость, неумение организовать свое время и самоконтроль, настроение. Отношение к школе в целом характеризуется большей сознательностью и одновременным «вырастанием» из школы. Учеба, приобретение знаний становятся прежде всего средством подготовки к будущей деятельности. Но это не всегда так и далеко не у всех.

Внутренняя позиция старшеклассника по отношению к школе формируется из целой системы отношений — к школе как к учреждению, процессу обучения и знаниям, учителям, одноклассникам. В одной из подмосковных школ десятиклассники на вопрос: «Какую пользу приносит тебе посещение школы?» — отвечали: «Никакой». («Никакой. В институт я готовлюсь самостоятельно»; «Школу я посещаю только потому, что так надо! Учиться стараюсь только потому, что мне пригодится...»; «Она мне дает во много раз меньше, чем я смог бы от нее получить»; «Наверное, какую то пользу и приносит, но я ее не замечаю»; «Великую радость человеческого общения и отдых от родителей...»; «Никакую. Только встречи с учителем литературы меня радуют»; «Какую может приносить пользу сон на уроках?»; «Вижу друзей и подруг» и т.д.) [15, с. 120].

Качественное своеобразие познавательной деятельности подростков и старшеклассников заключается в следующем. Если подросток хочет знать, что собой представляет то или иное явление, то старшие школьники стремятся разобраться в разных точках зрения на этот вопрос и составить собственное мнение. Они всегда хотят установить истину. Им становится скучно, если нет интересных задач «для ума». Дать старшекласснику такие задачи — вот вопрос, который должен волновать учителя.

Если подростка больше интересуют конкретные сведения, то старших школьников сам ход анализа, способы доказательства привлекают не меньше, чем конкретные сведения. Многим из них нравится, когда преподаватель заставляет их выбирать между различными точками зрения, требует обоснования тех или иных утверждений; они с готовностью, даже с радостью, вступают в спор и упорно защищают свою позицию.

Вот что пишет старшеклассница Т.Н.: «Да, все таки главное, что пришло ко мне с возрастом, — желание спорить. Но это не желчная, злобная сварливость, это иное, хорошее, если хотите знать, звонкое и жизнерадостное чувство спорить. Ведь я познаю мир. Это какая то дотошность, желание до всего докопаться самой. Мне хочется спорить не только с людьми, но и с книгами, с природой. Долой примирение, долой равнодушие! Спор лучше! Ну как не поспорить с учебником, утверждающим, что любовь у Павла Петровича Кирсанова «унизительна, лжива и бесплодна»? Неправда! Это настоящая любовь. Я спорила с учебником, спорила с учительницей, спорила с классом, и в конце концов все согласились со мной. Надо понимать и таких однолюбов, как П.П. Это тоже настоящее».

В дискуссиях старших школьников с легкостью возникают далекие сопоставления, смелые обобщения, рождаются оригинальные идеи. Возможно, это объясняется отсутствием готовых штампов, новизной такого рода умственной работы. Наиболее часто излюбленное содержание споров и задушевных бесед старшеклассников — это этические, нравственные проблемы. Они не просто влюбляются или дружат, но и обязательно хотят знать, что такое дружба, что такое любовь.

Дискуссия — не только средство познания, но и средство самовыражения, условие формирования убеждений. Самостоятельность мысли, взглядов формируется в процессе аргументации своей точки зрения. Дискуссия не исключает роли хорошего объяснения учителя — объяснения, которое заставляет думать. Из характеристики познавательной деятельности старших школьников видно, что они готовы к тому, чтобы проникать в сущность явлений, раскрывать причины, делать выводы. Это проявление исследовательского отношения к предмету. Процесс их обучения должен все время рассматриваться с точки зрения того, насколько ученик готов к самообразованию. Если в младших классах стояла задача «учить учиться», то в подростковом возрасте начинается обучение «технике» самообразования, а в старших классах установка на то, чтобы «учить учиться самостоятельно», формировать рациональные приемы работы с учебным материалом (конспектирование, пользование справочными материалами, работа с книгой, написание реферата, тезисов). Очень важно учить старшеклассников планировать свою работу, выбирать индивидуальный оптимальный режим дня, рационально использовать свое время, с учетом общей установки на коммерциализацию жизни и деятельности в условиях частной собственности и рыночных отношений. Как сохранить в этих условиях коллективизм, гуманизм и другие общечеловеческие ценности вопрос во многом новый и требует в каждом конкретном случае творческого решения. Не исключается и ваше участие в такой фундаментальной работе.

§ 4. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Половое созревание рассматривается как центральный психофизиологический процесс периодов подростничества и юношества. В настоящее время нет недостатка в специальной литерату

ре (по анатомии.и физиологии, сексологии, медицинской психологии семьи и др.). Сроки начала и завершения полового созревания, формы его протекания у мальчиков и девочек, юношей и девушек изменчивы и индивидуальны. Полоролевое поведение зависит от многих факторов: от особенностей физического и гормонального развития, интеллектуального и эмоционального развития, от психосоциальных обстоятельств. По каким же признакам можно судить о поведении подростков и юношей, соответствующем половой роли? Возрастает интерес к противоположному полу, осуществляется специфическая психосексуальная деятельность (мастурбация, сексуальные игры, ухаживание, состязания и поединки у мальчиков, интерес к нарядам и домашнему хозяйству у девочек). Обратим внимание на то, что девочки подростки устойчиво опережают мальчиков в усвоении половой роли. Эмоциональное состояние довольно сложное: с одной стороны, юноши мечтают о любви, создают образ идеальной возлюбленной без сексуального содержания. С другой стороны, они находятся под мощным прессом исключительного сексуального группового образа. Грязные разговоры, сальные анекдоты, порнографические картинки и видеокассеты, повышенный интерес подростков и юношей (и даже младших школьников порой) к вопросам половой жизни пугает и коробит взрослых. Однако следует учитывать, что для ребят, психологически и культурно не подготовленных, это является едва ли не единственным способом «заземления» волнующих их эротических и многих других телесных переживаний, снятия эмоционального и физиологического напряжения групповым смехом. (Заметим, что в «смеховой культуре» взрослых как одной из составляющих социокультурного влияния присутствует немало сексуальных мотивов.)

Начало половой жизни и мотивы у школьников разные. Общим является отсутствие матримониальных планов и намерений. При разбросе оценочных суждений этой реальности бесспорным можно считать, что, чем младше подросток в момент своей первой половой связи, тем меньше в этой половой связи любви и тем больше случайности, ситуативности. И наконец, важной для учителей и родителей является информация о том, что самая сложная проблема психосексуального развития и полоролевого поведения в подростковом и юношеском возрасте — формирование сексуальной ориентации, т.е. системы эротических предпочтений к определенному полу. Она может развиваться в сторону:

• *идентификации,* которая приведет к гетеросексуальности (влечение к лицам противоположного пола);

• *отклонений,* ведущих к гомосексуальности (влечение к лицу своего пола), бисексуальности (влечение к лицам обоего пола), транссексуальности (перевоплощение себя в лицо противоположного пола) и даже к сексуальным преступлениям;

• *амбивалентности,* которая тоже приводит к бисексуальности или различным нарушениям полового поведения.

По мнению специалистов, сексуальная ориентация не является результатом свободного выбора человека, изменить ее сложно, а иногда практически невозможно. На развитие гармоничного гетеросексуального поведения влияет многое. Перечислим некоторые отрицательные факторы: а) характер отношений родителей с ребенком (слишком близкие отношения, препятствия контакту с ровесниками и взаимоотношениям со сверстниками другого пола и др.); б) личностные особенности (преобладающая интроверсия, аскетическое поведение, слишком сильная интеллектуализация и возможная идентификация с одним из родителей); в) физические недостатки, отвержение сверстниками и т.д. Все это, подчеркивает известный специалист И.С. Кон, «обязывает учителя быть прежде всего гуманным, помня, что за сексуальными проблемами всегда стоят проблемы человеческие» [15, с. 228].

Эти сложные проблемы не решаются моральными наставлениями о девичьей чести и целомудрии, нравственным ригоризмом (фразами типа: «Нельзя допускать ранних половых связей!»), незамечанием проблем (позиция страуса). Половое просвещение подростков и старшеклассников — это трудное дело, в котором много белых пятен, неясностей, неоднозначности подходов. Но неизменным и обязательным является высокий профессионализм (обратим внимание, например, на то, что обстановка урока даже с нацеленностью на успешное освоение материала, связанного с половым воспитанием школьников, не является благоприятной). Необходима совместная (интеллектуальная, духовная) кропотливая работа, участниками которой являются подростки, старшеклассники, учителя, воспитатели, родители и другие заинтересованные люди, направленная на познание и самопознание себя как личности, своего места в системе отношений, на профессиональное половое просвещение, на оказание помощи осознания учеником того, что только культурно развитый, духовно богатый человек способен пережить яркое чувство любви и вовремя прийти к этому, не оставаясь в душе озлобленным и разочарованным.

Несомненно, что особенности поведения и взаимоотношений школьников в период полового созревания являются важной составляющей **в** структуре их психологической готовности к вступлению во взрослую жизнь, т.е. в формировании таких способностей и потребностей, которые позволяют достаточно успешно реализовать себя на гражданском поприще, в трудовой деятельности, в семейной жизни (подробнее см. [2, 15, 34]).

Литература

1. *Айхорн А.* Трудный подросток / Пер. с англ. М., 2001.

2. *Байярд Р., Байярд Д.* Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей: Пер. с англ. М., 1991.

3. *Балашова И.Г.* Подросток и группа: особенности социализации подростков в группе сверстников: Метод, рек. Пенза, 1999.

4. *Бандура А., Уолтере Р.* Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / Пер. с англ. Ю.Брянцевой, Б. Красовского. М., 2000.

5. *Башкатов И.П.* Психология неформальных подростково молодежных групп. М., 2000.

6. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М., 1999.

7. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия / Сост. и ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. М., 1999.

8. *Волков Б. С.* Психология ранней юности: Учеб. пособие. М., 2001.

9. *Волков Б. С.* Психология подростка: Учеб. пособие. М., 2001.

10. *Джинотт Х. Дж.* Между родителем и подростком / Пер. с англ. М., 2000.

11. *Дольто Ф.* На стороне подростка. СПб., 1997.

12. Жизненные проблемы и способы их разрешения школьниками 12 18 лет (Кросс культурное сравнение: Потсдам СПб.). СПб., 2000.

13. *Захаров Н.Н.* Профессиональная ориентация школьников. М., 1988.

14. *Кайгородов Б.В.* Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте. Монография. Астрахань, 1999.

15. *Кон И. С.* Психология ранней юности: Кн. для учителя. М., 1989.

16. *Кон И.С.* Подростковая сексуальность на пороге XXI века. Социально педагогический анализ. Дубна, 2001.

17. *Кондратьев М.Ю.* Подросток в замкнутом круге общения. Воронеж, 1997.

18. АУ/югиисЯ./О. Возрастная психология. М., 1996.

19. *Лаптенок С.Д.* Духовно нравственный мир учащейся молодежи: Пособие для педагогов и руководителей школ. Минск, 2001.

20. *Личко А.Е.* Типы акцентуации характера и психопатий у подростков. М., 1999.

.21. *Лойтер СМ.* Феномен детской субкультуры. Петрозаводск, 1999.

22. *Мдивани М.О.* Подросток в информационной среде. М., 1999.

23. Мир детства: Подросток / Под ред. А.Г. Хрипковой. М., 1989.
24. Мир детства: Юность / Под ред. А.Г. Хрипковой. М., 1988.
25. Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л.А. Регуш. СПб., 2001.
26. *Немое Р.С.* Психология: Учебник. М., 2001. Кн. 2.
27. *Обозов Н.Н.* Возрастная психология: юность и зрелость. СПб., 2000.
28. *Обухова Л.Ф.* Детская возрастная психология. М., 1999.
29. *Павловский В.В.* Ювентология: проект интегративной науки о молодежи. М., 2001.
30. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие. М., 2000.
31. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. Минск; М., 2001.
32. *Пурич-Пейакович Й., Дуньич Д.Й.* Самоубийство подростков / Пер. с серб. Е.Г. Дозорцевой; Под ред. Н.В. Вострокнутова. М., 2000.
33. *Райе Филип Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. пособие: Пер. с англ. СПб., 2000.
34. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Пер. с нем. М., 1994.
35. *Рождественская Н.А.* Как понять подростка: Учеб. пособие. М., 1998.
36. *Тулупьева Т.В.* Психологическая защита и особенности личности в период ранней юности. СПб., 2000.
37. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

ПЛАН-ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Проведите самозачет по овладению системой следующих психологических понятий (см. гл. I, план задание, п.1).

Акселерация, амбивалентность, вандализм, гражданская зрелость, группа, дружба, идентификация, индивидуальность, интимно-личное ***общение,*** *инфантилизм, коллектив, конфликт, кризис (отрочества, юности), лидер, личность, любовь, мировоззрение, молодость, общение, поведение, подростковый возраст, половое воспитание,* ***половое*** *созревание, полоролевое поведение, потребность в самоутверждении, профессиограмма, профессиональная ориентация, самовоспитание, самоопределение, самосознание, самооценка, семья, смысл жизни, смысловой барьер, социальная активность, социальная зрелость, склонность, способность, субкультура (молодежная), учебно-профессиональная деятельность, юность.*

2. С учетом специфических особенностей психического развития и формирования личности в подростковом и юношеском возрасте, а также актуальности этой проблемы проведите эксперимент по изучению интересов, способностей, склонностей, личностных качеств учащихся, их готовности к выбору будущей про

фессии с целью оказания им возможной адекватной помощи в начале пути, предупреждения ошибок и разочарований. Для выполнения задания используйте комплекс следующих методических процедур:

- ОДАнИ (ориентировочно диагностическая анкета интересов),
- ДДО (дифференциально диагностический опросник),
- ОПГ (опросник профессиональной готовности),
- «Ваша будущая профессия»,
- «У входа в науку» (тест на выявление склонности к творчеству).

2.1. ОДАнИ (ориентировочно-диагностическая анкета интересов) [1]

Цель: выявление познавательных интересов ученика, сферы его предпочтений и отрицаний. Результаты, полученные с ее помощью, нельзя рассматривать как окончательные. Они могут быть отправной точкой на пути поиска профессии. Анкета позволяет выявить лишь область деятельности, для осуществления которой потребуется овладение несколькими специальностями.

Материалы: бланк «А» (лист вопросов), бланк «Б» (лист ответов с инструкцией), бланк дешифратор.

БЛАНК «А»

Любите ли вы? Нравится ли вам?

1. Читать книги по занимательной **физике** или занимательной математике.
2. Читать об открытиях в химии.
3. Выяснять устройство электро и радиоприборов.
4. Читать технические журналы (по технике, конструированию, моделированию и т.п.).
5. Узнавать о жизни людей в разных странах, о государственном устройстве этих стран.
6. Знакомиться с жизнью растений и животных.
7. Читать произведения классиков мировой литературы.

[1] Методика взята из кн.: Изучение коллектива класса и составление его психолого педагогической характеристики / Сост. З.И. Гришанова. Кишинев, 1987. С. 27 31.

8. Обсуждать текущие политические события в стране и за рубежом.

9. Читать книги о школе.

10. Знакомиться с работой врачей.

11. Заботиться об уюте в доме, школе, классе.

12. Посещать театры, музеи, художественные выставки.

13. Читать книги о войнах и сражениях.

14. Читать научно популярную литературу о физических (математических) открытиях.

15. Выполнять домашние задания по химии.

16. Исправлять бытовые электро и радиоприборы.

17. Посещать выставки по технике или слушать (смотреть) передачи о новинках техники.

18. Ходить в походы по родному краю (для его изучения).

19. Изучать биологию, ботанику, зоологию.

20. Читать критические статьи о литературе.

21. Участвовать в общественной работе.

22. Объяснять товарищам, как выполнять учебное задание, если они сами не могут его сделать.

23. Читать о том, как люди научились бороться с болезнями.

24. Шить, вышивать, готовить пищу.

25. Читать об искусстве.

26. Знакомиться с военной техникой.

27. Проводить опыты по физике.

28. Проводить опыты по химии.

29. Читать статьи в научно популярных журналах о новинках радиотехники.

30. Собирать и ремонтировать машины (например, велосипед).

31. Собирать коллекции минералов.

32. Работать в саду, на огороде.

33. Письменно излагать свои наблюдения, мысли (писать стихи).

34. Читать книги по истории.

35. Читать и рассказывать детям сказки, играть с ними.

36. Ухаживать за больными, следить за правильным приемом лекарств.

37. Помогать по хозяйству дома.

38. Заниматься в каком либо кружке художественной самодеятельности.

39. Участвовать в военных играх, походах.

40. Заниматься в математическом (или физическом) кружке.

41. Готовить растворы.
42. Собирать радиоприемники.
43. Моделировать (например, изготовлять модели планеров и т.д.).
44. Участвовать в географических или геологических экскурсиях.
45. Наблюдать за живой природой.
46. Изучать иностранный язык.
47. Выступать с сообщениями на исторические темы.
48. Выполнять организаторскую работу.
49. Ухаживать за детьми.
50. Делать различные покупки.
51. Беседовать с товарищами об искусстве.
52. Заниматься в спортивных секциях.
53. Участвовать в физических (математических) олимпиадах.
54. Решать задачи по химии.
55. Выполнять работы с измерительными приборами.
56. Выполнять работы по механике с простыми расчетами.
57. Заниматься с географическими (геологическими) картами.
58. Проводить опытническую работу по биологии.
59. Обсуждать с товарищами прочитанные книги.
60. Изучать политический строй в разных странах.
61. Обсуждать вопросы воспитания.
62. Знакомиться с тем, как устроен организм человека.
63. Убеждать в чем либо людей.
64. Знакомиться с историей искусства.
65. Быть организатором в походах и играх.
66. Выполнять математические действия по формулам.
67. Находить химические явления в природе.
68. Разбираться в радиосхемах.
69. Выполнять чертежи.
70. Производить топографическую съемку местности.
71. Ухаживать за животными.
72. Выступать с сообщениями по вопросам литературы.
73. Знакомиться с историей культуры.
74. Давать объяснения младшим школьникам.
75. Изучать, причины возникновения различных болезней.
76. Знакомиться, общаться с разными людьми.
77. Принимать участие в смотрах художественной самодеятельности или выставках изобразительного творчества.
78. Соблюдать режим (распорядок дня).

БЛАНК «Б»

Ф.И.О ..... Год рождения

Школа ..... Класс ..... Дата .....

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	'25	26
27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65
66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78

Инструкция испытуемому

Прочитайте внимательно каждый вопрос анкеты и постарайтесь дать как можно более точный ответ в клеточке с тем же номером, что и номер вопроса.

Если вам *очень* нравится делать то, о чем говорится в вопросе, то поставьте «++». Когда *просто* нравится (знать, но не делать), то поставьте «+». Если *не знаете* — поставьте «0». *Не нравится* — поставьте «—». *Очень не* нравится — поставьте « ».

Обработка. Подсчитайте количество плюсов и минусов (отдельно тех и других) в каждом столбике (I, II, III, IV, V ... XIII), результаты запишите в свободные клеточки в виде дроби: в «числителе» количество плюсов, в «знаменателе» (под чертой) количество минусов.

Внизу напишите, что вы больше всего хотели бы знать и делать. На обороте напишите, почему вам нравится то, что выбрали, и насколько вы уверены в своем выборе.

Анализ результатов. После подсчета «+» выделите 3—4 столбца, содержащих наибольшее количество плюсов (то, что в числителе). Это будет показателем интересов школьников.

Если же окажется несколько столбцов с одинаковым числом «+», то следует предпочесть тот, что содержит меньшее число «—».

На основе полученных данных можно определить также склонности учащихся, подсчитав по столбцам «+ +», условно обозначенные 5 баллами. Наибольшее количество баллов будет *показателем склонности* к определенной деятельности.

Записи школьников на обороте «листа ответов» позволяют углубить понимание их интересов.

Дешифратор

Столбцы соответствуют:
I — физико математическому направлению;
II — химии;
III электро и радиотехнике;
IV — технике;
V геологии и географии;
VI — биологии и сельскому хозяйству;
VII филологии и журналистике;
VIII — истории и общественной деятельности;
IX — педагогической и воспитательной работе;
X медицине и врачебной деятельности;
XI — домашнему хозяйству;
XII искусству;
XIII — военному делу.

2.2. ДДО (дифференциально-диагностический опросник) [13, с. 248-255]

«Я предпочту»

Цель: оказание учащимся помощи в профессиональном **самоопределении.**

Материалы: лист вопросов, лист ответов, инструкция.

Лист вопросов

Предположим, что после соответствующего обучения вы сможете выполнять любую работу. Однако, если бы вам пришлось выбирать только из двух возможностей, что бы вы предпочли?

	Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать)
	Составлять таблицы, схемы, программы вычислительных машин
	Следить за состоянием, развитием растений

4а.	Обрабатывать материалы (древесина, ткань, металл, пластмасса и др.)	ИЛИ	**4б.**	Доводить товары до потребления
5а.	Обсуждать научно популярные книги, статьи	ИЛИ	**5б.**	Обсуждать художественную литературу (пьесы, концерты)
6а.	Выращивать молодняк (животных какой либо породы)	ИЛИ	**6б.**	Тренировать товарищей (младших) в выполнении каких либо действий (трудовых, учебных, спортивных)
7а.	Копировать рисунки, изображения (или настраивать музыкальные инструменты)	ИЛИ	**7б.**	Управлять каким либо грузовым (подъемным или транспортным) краном
8а.	Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии и т.д.)	ИЛИ	**8б.**	Художественно оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов)
9а.	Ремонтировать вещи, изделия(одежду, технику), жилище	ИЛИ	**9б.**	Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках
10а.	Лечить животных	ИЛИ	**10б.**	Выполнять вычисления, расчеты
Па.	Выводить новые сорта, растений	ИЛИ	**11б.**	Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома, продукты питания и т.п.)
12а.	Разбирать споры, ссоры, убеждать, разъяснять, поощрять, наказывать	ИЛИ	**12б.**	Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок)
13а.	Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности	ИЛИ	**136.**	Наблюдать, изучать жизнь микробов
14а.	Обслуживать, налаживать медицинские приборы, аппараты	ИЛИ	**14б.**	Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах, ожогах

15а. Составлять точные описания отчеты о наблюдениях, событиях, измеряемых объектах и др.	**ИЛИ**	**156.** Художественно описывать, изображать события (наблюдаемые или представляемые)
16а. Делать лабораторные анализы в больнице	и л и	**166.** Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение
17а. Красить или расписывать стены помещений, поверхность изделий	и л и	**176.** Осуществлять монтаж здания или сборку машин, приборов
18а. Организовывать культпоходы сверстников или малышей (в театры, музеи)	и л и	**186.** Играть на сцене, принимать участие в концертах
19а. Изготовлять по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания	и л и	**196.** Заниматься черчением, копировать чертежи, карты
20а. Вести борьбу с болезнями растений, вредителями леса, сада	и л и	**206.** Работать на клавишных машинах (пишущей, наборной), телетайпе и т.д.

Лист ответов

Фамилия, имя, отчество_____

Школа_____ **Класс**_____

Дата_____

1а	16	2а	26	3а
36	4а	46	5а	56
6а		66		7а
	76	8а		86
	9а		96	
10а			106	
П а	116	12а	126	13а
136	14а	146	15а	156
16а		166		17а
	176	18а		186
	19а		196	
20а			206	
П	Т	Ч	**З**	Х

Школьникам надо объяснить, что номера и буквенные обозначения в клетках листа ответов соответствуют номерам обозначения вопросов. Поэтому ответить на вопрос — значит поставить плюс («да») или минус («нет») в той или иной клетке листа ответов. Требуется ответить на каждый вопрос и каждый раз из двух предлагаемых возможностей («а» или «б») одну (предпочитаемую) отмечать плюсом, другую (отвергаемую) — минусом.

Обработка листа ответов состоит в следующем. Ученики сами по вашей просьбе подсчитывают количество плюсов отдельно в каждом из пяти вертикальных столбцов и проставляют соответствующие суммы в нижних клетках листа.

Вопросы подобраны и сгруппированы таким образом: в первом столбце они относятся к профессии типа «человек—природа» (условно обозначается П), во втором — «человек—техника» (Т), в третьем — «человек—человек» (Ч), в четвертом — «человек—знаковая система» (З), в пятом — «человек—художественный образ» (Х).

Максимальные суммы в тех или иных столбцах указывают на преобладание интересов, а возможно, и склонностей к тем или иным областям деятельности.

Дополнительную информацию дает следующая таблица.

Типы профессий и соответствующие им склонности учащихся

№ п/п	Главный ведущий предмет труда	Примеры отдельных профессий	Название типов профессий	Склонности учащихся
1	Живые организмы, биологические, микробиологические процессы	Полевод, животновод, зоотехник, ветеринарный врач, агроном	«Человек природа»	Инициативные занятия на станциях юных натуралистов при зоопарках, в кружках, любовь к лабораторно практическим работам по биологии, работа на пришкольном участке, огороде, в саду, уход за животными, сбор гербария, коллекций и т.п.
2	Технические системы предмета (технические и неживые материалы, энергия)	Слесарь, монтажник конструкций, токарь, радиомеханик, инженер технолог	«Человек техника»	Любовь к лабораторно практическим работам по физике, химии, электротехнике, к урокам труда, участие в занятиях технических кружков моделирования, ремонте бытовой техники и др.

3	Люди, коллективы, группы	Официант, продавец, медсестра, преподаватель, воспитатель, инженер, организатор	«Человек человек»	Нравится шефская воспитательная работа с младшими школьниками, выполнение общественно организационной работы среди сверстников, занятия с малышами (дома, во дворе, в детском саду). На уроках литературы и истории любит анализировать образы литературных героев, исторических личностей, поведение окружающих
4	Условные знаки, коды, естественные или искусственные языки	Наборщик, корректор, стенографистка машинистка, бухгалтер, программист, экономист, ученый теоретик	«Человек знаковая система»	Любит выполнять вычисления, подсчеты, чертежи, схемы, карты, графики, решать примеры, задачи, вести картотеки, систематизировать различные сведения, вести дневник наблюдений и т.п.
5	Художественные образы	Маляр, копировщик рисунков, художник оформитель, музыкант исполнитель, композитор, писатель, живописец	«Человек художественный образ»	Любит выполнять задания на уроках рисования, в изостудиях. Охотно оформляет класс, школу, самостоятельно или на занятиях в спецшколе рисует, лепит, занимается музыкой и др.

2.3. ОПГ (опросник профессиональной готовности)[1]

Цель: определение склонностей и интересов личности.

Инструкция: внимательно прочитайте вопрос, на него вы должны дать 3 ответа.

В ответе 1 показываете, насколько хорошо умеете делать то, что написано.

В ответе 2 выражаете свое отношение к этому действию, поступку (нравится, хочется, интересно это, нет).

[1] См.: *Козырева А.Ю.* Лекции по педагогике и психологии творчества. Пенза, 1994. С. 150 154.

В ответе 3 оцениваете, насколько бы вам хотелось выполнять это действие в вашей будущей профессии.

1. Умеет делать	2. Эмоции, отношения	3. Выполнять действие в начале работы
а У меня хорошо получается — 2 Средне — 1 Плохо — 0	**б** Мне нравится, хочется делать — 2 Все равно — 1 Нет четко выраженного отношения, не хочется — 0	**в** Хотел бы делать — 2 Все равно — 1 Не хотел бы ни за что — 0

1			**2**			**3**			**4**			**5**		
а	**б**	**в**	**а**	**б**	**в**	**а**	**б**	**в**	**а**	**б**	**в**	**а**	**б**	**в**
1			2			3			4			5		
6			7			8			9			10	всего 50	
«человек знаковая система»			«человек техника»			«человек природа»			«человек художественный образ»			«человек человек»		

Свои ответы оцените в баллах от 0 до 2. Ваши ответы занесите в таблицу ответов: номер клетки соответствует номеру вопроса в одной и той же клетке под а, б, в.

Если что то не делали, то поставьте «—». Если в вопросе несколько действий, а вы умеете делать что то хорошо, то оцениваете только это действие.

Читая вопрос, обязательно обращайте внимание на слова: *часто, легко, систематически, сразу.* Ваш ответ должен учитывать смысл этих слов. Каждому читать самому!

«Человек — знаковая система»: вопрос 1, 6, 11 — гуманитарная работа с текстовой информацией;

сфера 16 21 — иностранная литература;

техническая сфера 26, 31, 36, 41 — профессиональная область, где основное — математические схемы, формулы, графики;

46 — любая знаковая информация, общая профессиональная пригодность.

«Человек — техника»: 2, 7, 12 — умение и интерес к физическим, химическим процессам;

17, 22, 27 — ручная умелость в технической области, знание техники;

32, 37, 42, 46 — общие способности для этой сферы.

«Человек — природа»: 3, 8, 13, 18 — работа с растительными организмами;

23, 28, 33, 38 — животные организмы;

43, 48 — общие качества.

«Человек — художественный образ»: 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39 — специальные творческие способности, относящиеся к различным сферам творчества;

44, 49 — общие качества для этой сферы.

«Человек — человек»: все вопросы, где отражены качества, необходимые во многих профессиях этой сферы.

Вопросы

1. Систематизировать текстовой материал (делать вырезки из книги и т.п.).
2. Выполнять практические задания на лабораторных работах по физике (составлять и собирать схемы, разбираться в приборах и др.).
3. Длительное время (более одного года) самостоятельно выращивать какие либо растения дома, в кружке.
4. Сочинять стихи, рассказы, заметки, писать интересные сочинения на свободную тему.
5. Управлять своими эмоциями, настроением, поведением (не показывать плохого настроения, не отвечать грубостью).
6. Выделять из текста основные положения и представлять их в виде логически связанного краткого конспекта, плана, нового текста.
7. Решать задачи по физике, разбираться в физических процессах и закономерностях.
8. Вести регулярное наблюдение за развивающимися растениями.
9. Мастерить своими руками красивые изделия.
10. Спокойно, терпеливо объяснять кому либо, что он хочет знать.
11. В работах по русскому языку быстро и легко находить ошибки.
12. Разбираться в химических процессах, решать задачи по химии.
13. Знать названия растений, свободно отличать одно растение от другого.
14. Создавать разные произведения изобразительного искусства.
15. Много и часто общаться с различными людьми.
16. Запоминать иностранные слова, фразы.

17. Отлаживать механизмы, ремонтировать электроприборы.

18. Терпеливо, планомерно выполнять все работы, обеспечивающие рост и развитие растений.

19. Сочинять музыку, песни.

20. Внимательно, не перебивая, выслушивать людей.

21. Без трудностей работать с иностранным текстом.

22. Налаживать и чинить электронную аппаратуру.

23. Самостоятельно выращивать животное.

24. Разыгрывать роли, декламировать прозу.

25. Легко увлекать игрой, делом детей младшего возраста.

26. Сравнительно легко запоминать формулы, законы, цифровую информацию.

27. Чинить, отлаживать предметы быта.

28. Ухаживать без напоминания за животным (кормить, лечить, обучать).

29. Критически оценивать произведения искусства, всегда чувствовать, что сделано талантливо.

30. Организовывать людей на дела, мероприятия.

31. Выполнять задания по математике.

32. Выполнять работу, требующую хорошей координации движений и ловкости рук.

33. Сразу замечать изменения в повадках выращиваемого животного.

34. Играть на музыкальных инструментах, исполнять песни, танцевать.

35. Выполнять работу, требующую контактов со множеством разных людей.

36. Строить таблицы, сравнивать цифровые показатели.

37. Конструировать модели.

38. Хорошо разбираться в породах животных, знать их повадки.

39. Создавать новые, оригинальные модели одежды, прически, украшения.

40. Влиять на людей, управлять ими.

41. Работать с картами, составлять чертежи, графики.

42. Решать головоломки, представлять расположение предметов или фигур в пространстве.

43. Направленно (а не случайно) познавать мир природы из журналов, книг.

44. Быстрее и чаще других замечать в обычном необычное, удивительное.

45. Легко вступать в разговор, находить интересную тему.

46. Аккуратно выполнять «бумажную» работу: писать, вычислять и т.д.

47. Выбирать наиболее рациональный способ решения задачи.

48. Выращивать растения или животное, не обращая внимания на физические неудобства.

49. Настойчиво работать, добиваясь совершенства в какой либо сфере творчества.

50. Входить в положение другого человека, оказывать ему посильную помощь.

2.4. «Ваша будущая профессия»[1]

Инструкция: вам предлагается перечень предложений, характеризующих работу по вашей будущей профессии. Выберите один из вариантов окончания предложений, который подходит вашему мнению, и отметьте в бланке ответов нижеследующей таблицы.

Материалы: анкета «Ваша будущая профессия», таблица противоречивых связей.

Таблица противоречивых связей

Номер вопроса	а	б	в	г
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

[1] См.: *Козырева А.Ю.* Лекции по педагогике и психологии творчества. С. 154 159.

1а 13в
1б 13а, 4в, 6а, 13г
1в — 2а, 9а, 13г, 16а,г, 17в
1г — 2а, 13г, 16г, 17в
2а 3в,г, 4г, 5г, 7г, 8г, 10б,в,г, 11в,г, 12в,г
2б 9г, 11г, 13в,г, 15г, 16в, 17б
2в — 13б,г, 16а,г, 17а,в
2г 13г, 16а,г, 17а,в
3а — 4г, 6г, 13б,в
3б 13г
3в 13г, 17а,в
3г 13г, 17а,в
4а 5г, 8г, 11г, 12г, 13а
4б 5в,г, 8г, 11в,г, 12г, 13а,г
4в 5г, 6а,г, 7г, 8г, 9в, 10а, 11а,в, 12а,б, 13а,б,в, 14а, 15а, 16в
4г 12г
5а — 10а, 12б,г, 13а,б
5б 10а, 13а,б
5в 10а
5г 6а,г, 10а, 11б, 13г, 14а, 15а, 16а,г
6а — 8г, 12г, 13а,в
6б 12г, 13а
6в — 7г, 8а,б,г, 10б, 11в, 12в,г, 13а,б
6г — 8а, 11а,в, 12а,в,г, 13а
7г — 13г, 15а, 16а,г
8а 9а 8в 13г
8г 10а, 11б,в, 13г, 14а, 15а, 16а,г
9а — 11в,г, 12в, 13в
10а 11а, 12г, 13а,б, 15б,в,г
10б 13г, 15а, 16а,г
10в 11в,г, 12в,г, 13а,б,г
10г 11б,в, 12в,г, 13г
11а — 12в, 13а,б,в
11б 12а, 13а
11в — 13г, 15а, 16а,г
11г 13г, 14а, 15а, 16г
12б 13г, 16в
12в — 13г, 15а, 16а,г
12г 13г, 14а, 15а, 16а,г
13а 14а, 15а, 16а,г
13б 14а, 15а, 16а,г

13в	15а, 16а,г, 17а,в
13г	156,в,г, 166,в, 176,г
146	15а, 16а,г
14в	15а, 16а,г
14г	15а, 16а,г
15а	16б,в
156	16а,г
15в	16а,г, 17а
15г	16а,г, 17а
16а	17б,г
16г	176

Анкета «Ваша будущая профессия»

1. Мне хотелось бы работать ...
   а — в помещении;
   б — на открытом воздухе;
   в — в необычных условиях (в горах, лесу, на **море, под** землей ...);
   г с чередованием условий.
2. Я предпочитал(а) бы, чтобы режим рабочего дня был ...
   а — четким, систематическим (начало и конец работы не менялся);
   б — посменным (то утро, то вечер);
   в — свободным, гибким (начало и конец определяются работником);
   г — ненормированным (внезапные вызовы, ночные дежурства ...).
3. Мне удобнее работать ...
   а — сидя (за столом, пультом и др.);
   б стоя (у станка, за прилавком и т.д.);
   в — в разъездах;
   г — чередуя постоянное место работы с разъездами.
4. Мне хотелось бы, чтобы работа была связана с ...
   а простейшими механизмами, ручными операциями;
   б — с машинами и механизмами с ручным управлением;
   в — автоматическим и автоматизированным оборудованием;
   г — функциональными орудиями (речь, средства воздействия на эмоции человека, функциональные возможности организма).
5. Мне хотелось бы всю работу выполнять ...
   а — в одиночку;

б — самостоятельно, но чтобы вокруг были люди;
в — в коллективе, совместно с другими;
г — с людьми, общаясь и управляя ими.

6. Мне больше нравится работа, в которой необходимы ...
а — точные, мелкие движения;
б координация движений;
в быстрота движений;
г большая сила.

7. В моей будущей работе важны ...
а — устойчивость внимания;
б — наблюдательность;
в — память на числа, даты, события;
г — воображение.

8. Успех в моей будущей работе зависит от ...
а — технической сообразительности, оперативного технического мышления;
б — способности мысленно представить невидимые процессы, предметы и их соотношение;
в — самоконтроля и самообладания;
г — эмоциональности, умения входить в контакт с другими людьми.

9. Будущую работу мне хотелось бы выполнять ...
а по заданному плану;
б — по плану, но получать в процессе новую информацию;
в — по плану, но иметь возможность изменить его;
г — оперативно, когда работа ставит все новые задачи, проблемы.

10. В своей работе лучше отвечать ...
а — только за себя, за выполнение своего задания;
б за выполнение задания группы;
в за работу механизмов, технику безопасности;
г общественные, материальные ценности.

11. Мне нравится работа, в которой нужно ...
а — распознавать, определять свойства предметов, их качества;
б преобразовывать, обрабатывать предметы;
в — изображать, придумывать новые образцы продукции;
г — оказывать влияние на других людей.

12 Мне нравится ...
а оценивать продукцию, разбираться в свойствах объектов;

б — обслуживать людей;

в — находить как новые варианты решения задач, так и новые результаты;

г — организовывать новые процессы, деятельность.

13. Мне хотелось бы, чтобы моя будущая профессия была связана с ...

а руководством людьми, трудовыми коллективами;

б — воспитанием и обучением людей;

в — преодолением стихийных сил природы;

г — комфортным, спокойным положением.

14. Мне хотелось бы, чтобы результаты будущей работы были...

а — малозаметны, известны только узкому кругу специалистов;

б известны коллективу, широкому кругу специалистов;

в известны всей стране, широко освещались прессой;

г всемирно признаны.

15. Мне хотелось бы, чтобы от результатов моей работы ...

а зависела в основном только моя зарплата;

б — непосредственно зависело выполнение производственного задания цеха, группы;

в зависела бы жизнь и здоровье людей;

г зависел бы мир на Земле.

16. После окончания работы ...

а хотел бы отключиться от нее, заниматься своими делами;

б интересно было бы продолжать думать о ней и дома;

в ни о чем другом и не думал бы, продолжал бы ею заниматься;

г и не вспоминал бы о работе до следующего дня.

17. Хотел бы, чтобы работа была ...

а — рядом с домом;

б интересная, а далеко или близко от дома неважно;

в не связанная с командировками;

г подальше от дома.

Чем больше.совпадений в «Таблице противоречивых связей», тем в меньшей степени старшеклассник готов к выбору профессии, имеет весьма противоречивое представление о работе, связанной с предполагаемой профессией. В этом случае предстоит серьезная профориентационная, профконсультационная работа для его самоопределения в выборе будущей профессии.

Чем меньше совпадений в «Таблице противоречивых связей», тем более четкое представление у школьника о работе по предполагаемой профессии. Наиболее оптимальный вариант — отсутствие совпадений в «Таблице противоречивых связей».

2.5. «У входа в науку» (тест на выявление склонности к творчеству)'

После ориентации школьников в мире профессий, после определения предпочитаемого типа профессий целесообразно подумать о необходимых качествах, которые понадобятся в будущем. Литературы по этим проблемам выпущено много, в том числе и пятитомная энциклопедия «Мир профессий». В завершающей методике предлагаем материал, который может помочь тем, кто собирается заняться исследовательской, научной деятельностью. Профессия эта, относящаяся к типу «человек — знаковая система», — не самая распространенная и не самая доступная. Согласно одной из гипотез, в наше время наукой могут заниматься не более 6 8% населения. Успешно сданные когда то экзамены всего навсего (зачастую) подтверждают умение выучить математику и в нужный момент вспомнить необходимое (что, впрочем, тоже полезно). Чтобы избежать ошибки, можно попытаться разобраться с помощью предлагаемого далее теста в наличии или отсутствии склонности к творчеству.

Качества	Степень выраженности		
	А	**В**	**С**
1	2	3	4
I. Любопытство			
1. Меня все интересует с первого взгляда	Да	Нет	Смотря по обстоятельствам
2. У меня есть интересы помимо основного занятия	Да	Нет	Иногда
3. В свободное время у меня тоже есть серьезные дела (общественная работа, спорт и т.п.)	Да	Нет	Время от времени
4. Я стараюсь расширить ту область, которой занимаюсь	Да	Нет	Иногда
5. Я всегда хочу знать больше обо всем	Да	Нет	Некоторые темы меня интересуют

[1] См.: *Жариков Е., Крушельницкий Е.* Для тебя и о тебе: Книга для учащихся. **М.,** 1991. С. 55 61.

1	2	3	4
6. Я с удовольствием собираю материалы и информацию	Да	Нет	Иногда
7. Читать для меня...	Необ-ходи-мость	Скука	Удовольствие
II. Упорство			
1. Когда я берусь за дело, то намерен довести его до конца	Да	Нет	Зависит от цели
2. Я заканчиваю то, что начал	Да	Нет	Иногда
3. Неудача меня обескураживает	Нет	Да	Я смеюсь над этим
4. Неудача побуждает к размышлениям	Да	Нет	Немного задумываюсь
5. Ради дела я готов пожертвовать удовольствиями	Да	Нет	Время от времени
III. Честолюбие			
1. В профессии для меня важно...	Возмож-ность твор-чества	Спо-койст-вие	Хорошая зарплата
2. Есть великие люди, которыми я восхищаюсь	Да	Нет	Вызывает лишь интерес
3. Если представится случай, я переменю профессию на более интересную	Да	Нет	Все зависит от выигрыша
4. Ради новых знаний я бы охотно посещал специальные курсы	Да	Нет	Надо, чтобы меня заставили
5. Я люблю встречи и дискуссии	Очень	Нет	Умеренно
6. Я люблю коллективную работу	Да	Нет	Могу приспособиться
IV. Изобретательность			
1. Я размышляю о механизмах мышления	Да	Нет	Иногда, если Вынужден
2. Меня интересует устройство прибора, которым пользуюсь	Да	Нет	Иногда
3. Я представляю, как можно его улучшить	Да	Нет	Иногда
4. Думаю, что у меня умелые руки	Да	Нет	Кое что умею

1	2	3	4
5. Меня интересует логика в рассуждениях	Очень	Не задумываюсь над этим	Предпочитаю занимательность
6. Размышляя, я готов отказаться от своих старых представлений	Если убежден	Иногда	Это слишком трудно
V. Мои сильные стороны			
1. Здоровье позволяет мне напряженно работать	Да	Нет	Умеренно
2. В общем, мне везет	Да	Нет	Иногда
3. Моя память...	Хорошая	Плохая	Средняя
4. Меня привлекает необычное	Да	Нет	Если это касается моих интересов
5. Я убежден в ценности квалификации	Да	Нет	В некоторой степени
6. Я выбрал профессию...	По призванию	Случайно	Из практических соображений
7. Я люблю мечтать и фантазировать	Да	Нет	Иногда
8. Не люблю одиночества	Да	Нет	Немного
9. Люблю размышлять в уединении	Да	Нет	Зависит от ситуации
10. Когда нужно, я умею отрешиться от хлопот	Да	Нет	Не всегда успешно

Анализ результатов. Если большинство ответов в колонке **«А»,** то вы скорее всего в полной мере одарены творческим темпераментом и ваши таланты проявляются в изобретательстве. Но вы еще не сделали ничего оригинального. Возможно, это оттого, что вы очень молоды или же склонны переоценивать себя, берясь за все подряд. В любом случае ваше желание быть творцом уже проявилось.

Большинство ответов в колонке «В» означает, что вы довольно безразличны к творчеству. Может, дело в чрезмерной скромности и пассивности? Если вы не задумаетесь над этим, то всю жизнь останетесь хорошим исполнителем, что, впрочем, тоже неплохо.

Но не стоит огорчаться и в том случае, если вам твердо известно, что у вас нет способностей к науке. Вы же помните основной принцип психодиагностики: нет людей бесталантных, а есть люди, занятые не своим делом. Банально повторять, что лучше быть хорошим портным, чем заурядным научным сотрудником. Престиж не тот? Помилуйте, какой может быть престиж у плохого ученого? Каждый раз с тревогой ждать разгромных рецензий на очередную работу, всю жизнь завидовать более способным, постоянно комплексовать на эту тему... Нет, незавидная судьба.

Большинство ответов в колонке «С» свидетельствует, что вы, без сомнения, можете доказать творческую способность, но не хотите это делать. Возможно, что ваш творческий ум избирателен и может проявить себя в некоторых областях. А.Эйнштейн, например, был гениальным творцом, если речь шла об абстрактных идеях; но его совсем не интересовали маленькие изобретения для повседневной жизни. Старайтесь не быть человеком одной идеи, потому что не у всех возможности Эйнштейна. Или попробуйте хотя бы развить больше маленьких идей, чтобы поддержать ту, которая вам действительно по сердцу.

Итак, если у вас нет сомнений в своих творческих возможностях, то теперь полезно присмотреться к ним повнимательнее. Попытаемся обозначить те особенности, которые отличают творческую личность. Точнее, речь пойдет как бы о нескольких личностях, объединенных в одну, причем каждая из них отвечает за свой участок работы.

1. ***Открыватель.*** Он способен решать такие задачи, которые требуют открытия каких то закономерностей, свойств, отношений.

2. ***Созидатель.*** Обладает умением создавать, конструировать новые материалы, машины, технологии и др.

3. ***Нарушитель границ.*** Для него характерно очень существенное для исследователя качество: способность переходить из своей узкой сферы в смежные области науки и успешно решать новые задачи. Такая мобильность незаменима при работе с комплексными проблемами, на стыке наук.

4. ***Независимый.*** Умеет противостоять сложившимся традициям и взглядам, мешающим получать новые знания. Он независим и по отношению к собственным устаревшим представлениям и методам работы.

5. ***Фантазер.*** В отличие от обычных фантазеров, к его научным фантазиям предъявляется жесткое требование: они должны быть

достоверны. Исследователь должен уметь на основе скудной информации о нынешнем состоянии предмета предсказать его будущее, предложить убедительные гипотезы о прошлом. Самое ценное качество фантазера — способность подниматься над реальностью.

6. ***Системщик.*** Его задача — видеть предмет в целом, со всеми его связями и последствиями, если связи нарушатся. Этого качества не хватает многим специалистам, обслуживающим ведомственную науку. Многочисленные прожекты, вроде поворота северных рек, перекрытия дамбой Финского залива или строительства Туруханской ГЭС с затоплением огромных территорий, имеют общий недостаток: узость профессионального мышления, неумение (или нежелание) честно взвесить все плюсы и минусы затеи. Впрочем, тут уже речь идет скорее о научной недобросовестности.

7. ***Разрушитель.*** Способен диалектически, не теряя того, что полезно, отказываться от старых систем знания, если они тормозят развитие науки.

8. ***Искатель.*** Принимает и критически осмысливает с точки зрения своих проблем любые идеи, независимо от источника.

9. ***Диалектик.*** Может находить общее в противоречащих друг другу фактах, явлениях, событиях.

10. ***Синтезатор.*** От него требуется умение за конкретными частностями разглядеть общие закономерности.

Все эти качества объединим в понятие «открытый интеллект», которому противостоит «закрытый». Оба типа интеллекта так или иначе сочетаются в каждом из нас, образуя внутренний «научный коллектив». Он состоит из антиподов:

открыватель — методист,
созидатель потребитель,
нарушитель — «патриот»,
независимый конформист,
фантазер — педант,
системщик — «зашоренный»,
разрушитель — охранитель,
искатель — догматик,
диалектик — прямолинейный,
синтезатор — интерпретатор.

В чистом виде не существуют ни левая, ни правая половины этого перечня, и каждый человек в какой то степени обладает и

теми и другими качествами. Но они отражают два края широкого спектра способностей к научной работе.

Левая сторона — качества, необходимые для производства нового знания.

Правая — чтобы сделать это знание приемлемым для всех.

Отметьте те качества, которые, как вы считаете, у вас есть, и оцените их по десятибалльной системе. Наиболее выраженное качество (их может быть и два три) определяет вашу интеллектуальную доминанту. Сумма баллов левосторонних качеств характеризует мощность вашего «открытого» интеллекта, а правосторонних — «закрытого».Теперь, зная тип своего интеллекта, его мощность и доминанту, вы можете грамотно ответить на вопрос, какой вид научной деятельности ближе всего вам. Вот как оценил себя на основе такой информации руководитель одного из ведущих в стране конструкторских бюро: «По таблице я достаточно прочно прописан с левой стороны (67 баллов). Но и правая сторона достаточно сильна (49 баллов). По доминанте я созидатель. С ним соперничают независимый, системщик и нарушитель. Есть свои доминанты и справа: потребитель и педант. По степени проявления все это выглядит так: Я — созидатель — нарушитель — потребитель — системщик — педант».

Подобную характеристику самому себе составьте и вы. В заключение скажем, что к работе с применением описанных методик учителю надо готовиться, так как если ими воспользуется неспециалист, то он вместо пользы может принести вред. Весьма полезна корректирующая беседа консультация по следующей схеме: а) профессиональные намерения; б) интересы; в) способности; г) личные качества; д) готовность к выбору профессии; е) советы и рекомендации ученику. Это тем более необходимо в современных условиях (новые экономические условия, процесс компьютеризации, экологическая ситуация и др.), когда требования к любой деятельности претерпели существенные изменения, когда кардинально изменилась «карта мира профессий», когда подростки и юноши формируются и делают выбор в этом изменившемся мире. *

Глава VI
ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПЕРИОДЫ ВЗРОСЛЕНИЯ, ЗРЕЛОСТИ И СТАРЕНИЯ

§ 1. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРИОДИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Индивидуальное развитие взрослого человека представляет собой продолжение онтогенеза с заложенной в нем филогенетической программой. В период после ранней юности процесс созревания индивида и личности продолжается, проходя через стадии молодости, взрослости, зрелости и старости. Завершается этот цикл смертью человека, которая, разумеется, может наступить и на более ранних этапах, чем старость (неизлечимая болезнь, несчастный случай, суицид и т.д.). Знакомясь с периодизацией индивидуального развития взрослого человека, следует учитывать некоторые специфические проблемы. Не существует жестких границ начала и завершения каждой стадии. Это зависит от закономерностей и созревания организма и инволюционных процессов в нем. Как показали многочисленные исследования специалистов, для процессов созревания и инволюции характерны неравномерность и гетерохронность [2, 9, 12, 17, 20, 22, 23, 25]. Неравномерность процессов и гетерохронность смены состояний индивида как отражение внутренних противоречий развития содержат разные возможности жизни — от преждевремен

ного старения в одних случаях до долголетия в других. В самом деле, можно быть тридцатилетним стариком и творчески и физически активным, «молодым» семидесятилетним и старше.

Имеется много различных классификаций возрастов, разработанных специалистами из разных областей человеческого знания (а следовательно, и по различным основаниям). Так, в педиатрии широко используется следующая периодизация развития: 1) внутриутробный период; 2) период новорожденное™; 3) период вскармливания грудью; 4) период молочных зубов; 5) период отрочества; 6) период полового созревания.

В антропологии выделяют три основных периода развития взрослого человека, включая инволюционный: 1) возмужалый возраст (20—40 лет у женщин и 25 45 лет у мужчин); 2) зрелость — до 52 лет; 3) старость, для которой характерно непрерывное нарастание инволюции и завершение естественной физиологической смертью, вместе с тем антропологическая периодизация развития взрослого человека не является общепринятой в геронтологии и психофизиологии [2, с. 130].

Для более полного и глубокого понимания существа проблем периодизации развития взрослого человека познакомимся с некоторыми дошедшими до нас древними и современными классификациями возрастов.

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЧЕЛОВЕКА[1]

/. Древняя китайская классификация

1	Молодость	До 20 лет
2	Возраст вступления в брак	До 30...
3	Возраст выполнения общественных обязанностей	До 40...
4	Познание собственных заблуждений	До 50...
5	Последний период творческой жизни	До 60...
6	Желанный возраст	До 70...
7	Старость	До 90...

[1] См.: Краткий словарь по педагогической и возрастной психологии / Сост. Б.М. Петров. Лиепая, 1972. С. 117 120; *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968. С. 129 136; *Толстых А.В.* Возрасты жизни. М., 1988. С. 25—34; Морфология человека / Под ред. Б.А. Никитюка, В.П. Чтецова. М., 1990. С. 17.

2. Классификация возрастов жизни по Пифагору (VI в. до н.э.)

1	Период становления	0 20 лет «весна»
2	Молодой человек	20—40 лет «лето»
3	Человек в расцвете сил	40 60 лет «осень»
4	Старый и угасающий человек	60 80 лет «зима»

3. Классификация возрастов жизни по Гиппократу (IV в. до н.э.)

1	Первый период	0	7 лет
2	Второй период	7 лет	14 лет
3	Третий период	14 лет	21 год
4	Четвертый период	21 год	28 лет
5	Пятый период	28 лет	35 лет
6	Шестой период	35 лет	42 года
7	Седьмой период	42 года	49 лет
8	Восьмой период	49 лет	56 лет
9	Девятый период	56 лет	63 года
10	Десятый период	63 года	70 лет

4. Возрастная периодизация, принятая Международным симпозиумом по возрастной периодизации в Москве в 1965 г.

1	Новорожденный	1 день 10 дней
2	Грудной возраст	10 дней 1 год
3	Раннее детство	1 год 2 года
4	Первый период детства	3 года 7 лет
5	Второй период детства	8 лет 12 лет для мальчиков 8 лет 11 лет для девочек
6	Подростковый возраст	13 лет 16 лет для мальчиков 12 лет 15 лет для девочек
7	Юношеский возраст	17 лет 21 год для юношей (мужчин) 16 лет 20 лет для девушек (женщин)
8	Средний (зрелый) возраст первый период второй период	 22 года 35 лет для мужчин 21 год 35 лет для женщин 36 лет 60 лет для мужчин 36 лет 55 лет для женщин
9	Пожилой возраст	61 год 74 года для мужчин 56 лет 74 года для женщин
10	Старческий возраст	75 лет 90 лет для мужчин и женщин
11	Долгожители	Старше 90 лет

5. Периодизация Дж. Биррена — исследователя процессов старения человека (1964)

1	Юность	12 17 лет
2	Ранняя зрелость	17 25 лет
3	Зрелость	25 50 лет
4	Поздняя зрелость	50 75 лет
5	Старость	Старше 75 лет

6. Возрастная периодизация Д.Б. Бромлея (1966)

Первый цикл утробный	
Первая стадия зигота	Оплодотворенное яйцо
Вторая стадия эмбрион	Ранняя стадия биологического развития
Третья стадия плод	Поздняя стадия биологического развития
Четвертая стадия момент рождения	Смена жизни во внутренней среде материнского организма на жизнь во внешней среде
Второй цикл детство (от 0 до 11 13 лет)	
Первая стадия младенчество	От рождения до 18 мес. жизни
Вторая стадия дошкольное детство	От 18 мес. до 5 лет
Третья стадия раннее школьное детство	От 5 до 11 13 лет
Третий цикл юность (11 13 лет 21 год)	
Первая стадия половое созревание старшее школьное детство (ранняя юность)	От 11 до 13 15 лет
Вторая стадия поздняя юность	15 лет 21 год
Четвертый цикл взрослость (21 год 65 лет)	
Первая стадия ранняя взрослость	21 25 лет
Вторая стадия средняя взрослость	25 40 лет
Третья стадия поздняя взрослость	40 55 лет
Четвертая стадия предпенсионный возраст	55 65 лет
Пятый цикл старение (от 65 70 лет)	
Первая стадия .отход от дел, отставка	65 70 лет
Вторая стадия старость	70 и более лет
Третья стадия дряхлость, болезненная старость и смерть	Максимум около 110 лет в условиях Англии и Западной Европы

7. *Стадии развития личности по Э.Эриксону*

1	Раннее младенчество	От рождения до 1 года
2	Позднее младенчество	От 1 года до 3 лет
3	Раннее детство	Около 3 5 лет
4	Среднее детство	От 5 до 11 лет
5	Половая зрелость, подростничество и юность	От 11 до 20 лет
6	Ранняя взрослость	От 20 до 40 45 лет
7	Средняя взрослость	От 40 45 до 60 лет
8	Поздняя взрослость	Свыше 60 лет

8. Схема периодизации индивидуального развития (В.Бунак, 1965)

ПЕРВАЯ СТАДИЯ — ПРОГРЕССИВНАЯ		
Внутриутробный цикл:		
эмбриональный период		До 8 недель
переходный период		8 16 недель
фетальный период	Ранний возраст Средний возраст Поздний возраст	4 6 мес. 7 8 мес. 8 10 мес.
Внеутробный цикл:		
младенческий период	Начальный возраст Средний возраст Конечный возраст	1 3 мес. (4 6 мес.) 7 9 мес. 10 13 мес.
период первого детства	Начальный возраст Конечный возраст	1 4 года 5 7 лет
период второго детства	Начальный возраст Конечный возраст	8 10 лет для мальчиков 8 9 лет для девочек 11 13 лет для мальчиков 10 12 лет для девочек
подростковый период		14 17 лет для мальчиков 12 16 лет для девочек
юношеский период		18 21 год для юношей 17 20 лет для девушек

ВТОРАЯ СТАДИЯ — СТАБИЛЬНАЯ		
Взрослый период	Первый возраст	22 28 лет для мужчин 21 26 лет для женщин
	Второй возраст	29 35 лет для мужчин 27 32 года для женщин
Зрелый период	Первый возраст	36 45 лет для мужчин 33 10 лет для женщин
	Второй возраст	46 55 лет для мужчин 41 50 лет для женщин
ТРЕТЬЯ СТАДИЯ — РЕГРЕССИВНАЯ		
Пожилой (предстарческий, старческий) период	Первый возраст	56 63 года для мужчин 51—57 лет для женщин
	Второй возраст	64 70 лет для мужчин 58 63 года для женщин
Позднестарческий период	Первый возраст	71 77 лет для мужчин 64 70 лет для женщин
	Второй возраст	78 84 года для мужчин 71—78 лет для женщин

В работе В.И. Слободчикова «Категория возраста в психологии и педагогике развития», опубликованной в 1991 г. в журнале «Вопросы психологии», была сформулирована периодизация развития субъектности человека в онтогенезе. На каждой ступеньке развития человек, по мнению автора, проходит две фазы — период становления его событийности с социальной общностью и период реализации своей самобытности. Начало каждой ступени — это рождение новой формы жизни, смена индивидуального режима жизни. Каждая ступень начинается кризисом. Существует два типа

кризисов. В кризисах рождения проявляется поиск новых форм событийности, потому что «так жить дальше нельзя». Кризисы развития разрешаются поиском новых способов самоопределения («хочу быть, как все»).

Схема периодизации развития в онтогенезе по В.И. Слободчикову

Ступени развития субъективности	Матрица возрастов			
	Период становления событийности		Период реализации самобытности	
	Кризисы	Стадии принятия	Кризисы	Стадии освоения
Оживление *«Мы»*	Родовой кризис (-2 мес) - (+3 нед.)	Новорожденность (новорожденный) 0,5-4 мес.	Кризис новорожденное™ 3,5 - 7 мес.	Младенчество (младенец) 6 -12 мес.
Одушевление *«Я са.м»*	Кризис младенчества 11-18 мес.	Раннее детство (дитя; 1 г. 3 мес. - 3 года	Кризис раннего детства 2,5-3,5 г.	Дошкольное детство (ребенок) 3 года - 6,5 лет
Персонализация *« Я лично»*	Кризис детства 5,5-7,5 лет	Отрочество(отрок) 7-11,5 лет	Кризис отрочества 11-14 лет	Юность (юноша) 13,5-18 лет
Индивидуализации *«На том стою и не могу иначе»*	Кризис юности 17-21 года	Молодость (молодой человек) 19-28 лет	Кризис молодости 27-33 года	Взрослость (взрослый) 32-42 года
Универсализация *«Если не я, то кто»*	Кризис взрослости 39-45 лет	Зрелость (зрелый муж) 44-60 лет	Кризис зрелости 55-65 лет	Старость (старик) 62 года -
	Кризис индивидуальной жизни			

Концепция В.И. Слободчикова призывает нас к размышлению о смысле человеческой жизни, о конечной цели всего жизненного пути. Завершающая ступень, выделенная автором, ступень универсализации показывает зрелость в мудром событии с миром как проявление предельной ответственности человека за мир вокруг себя.

Видный отечественный психолог, специалист в области разработки и реализации проблем человекознания Б.Г. Ананьев писал: «Жизненный путь человека — это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника кон

кретной эпохи и сверстника определенного поколения. Вместе с тем фазы жизненного пути датируются историческими событиями, сменой способов воспитания, изменениями образа жизни и системы отношений, суммой ценностей и жизненной программой — целями и смыслом жизни, которыми данная личность владеет. Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например преддошкольное, дошкольное и школьное детство. Практически ступени общественного воспитания, образования и обучения, составляющие совокупность подготовительных фаз жизненного пути, формирования личности, стали определяющими характеристиками периодов роста и созревания индивида» [2, с. 104—105].

И наконец, еще одна из специфических проблем это определение объективных критериев зрелости человека [2, с. 109]. Гете рохронность зрелости — это существенная характеристика в индивидуальном развитии человека: не совпадают во времени физическая зрелость, умственная, гражданская и др. Эти трудности привели к тому, что в современной психологической литературе довольно часто понятие «зрелость» заменяется понятием «взрослость», что позволяет избежать многих осложнений. (В § 4 мы подробнее проанализируем понятие «зрелость».)

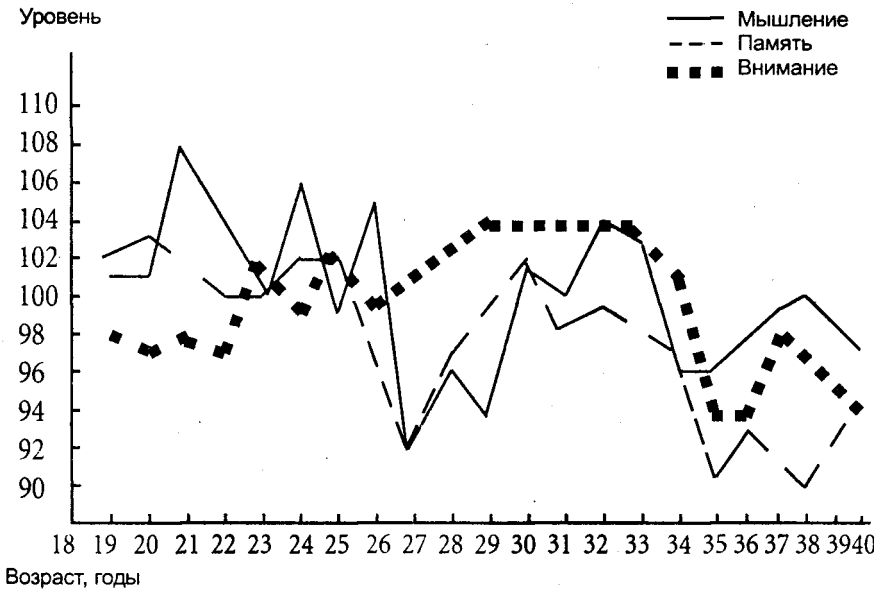
В соответствии с экспериментальными данными, полученными под руководством Б.Г. Ананьева[1], процесс психофизиологического развития взрослых неоднороден и противоречив. В возрасте 18—46 лет выделяются три макропериода в развитии памяти, мышления, внимания: 1) от 18 до 25 лет; 2) от 26 до 35 лет; 3) от 36 до 46 лет. Эти возрастные макропериоды отличаются разными темпами развития психических функций и интеллекта. В первом макропериоде наблюдается более частая смена подъемов и спадов от возраста к возрасту в уровне развития каждой функции. Во втором и третьем макропериодах наблюдаются умеренные изменения с более растянутыми интервалами в смене подъемов и спадов в уровне развития.

В первом макропериоде спады в уровне развития мышления непрерывно, примерно через один два года, сменяются подъемами. В дальнейшем, начиная с 26 лет, изменения более равномерны.

Излагается по книге: *Степанова Е.И.* Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб., 2000. С. 75 81.

До 32 лет происходит постепенный подъем с двумя спадами (в 28 лет и в 31 год). После 32 лет (точки наивысшего подъема во втором макропериоде) уровень мышления постепенно понижается и удерживается на сниженном уровне в 34—36 лет. Повышение происходит в 38—39 лет, а затем наблюдается снижение до самого низкого уровня.

Возрастная динамика развития психических функций



Смена подъемов и спадов в уровне развития мышления свидетельствует не только о неравномерности его развития от возраста к возрасту, но и о цикличности, позволяющей проследить переходные стадии.

Наиболее высокие величины показателей развития мышления приходятся на 20, 23, 25 лет и 32 года. **В** третьем макропериоде пики наблюдаются в возрасте 39 и 45 лет, но на сниженном уровне по сравнению с предыдущими макропериодами. В возрасте 26—29 лет происходит общий спад, который в дальнейшем сменяется подъемом, не достигающим, однако, уровня первого и второго макропериодов.

Динамика в уровне развития мышления на всем протяжении рассматриваемых возрастов зрелости неустойчива. Наибольшая подверженность изменениям наблюдается в возрасте 18—25 лет, в период ранней зрелости, что свидетельствует об активной перестройке в мыслительных функциях в эти годы.

Изменения в памяти также происходят неравномерно, однако по сравнению с мышлением темп несколько замедлен. Смена подъемов и спадов происходит примерно через три четыре года, тогда как в мышлении — через один два. Наиболее высокие величины уровневых показателей памяти приходятся на 19 лет, 23—24 года и 30 лет. От 25 до 28 лет наблюдается снижение, сменяющееся в дальнейшем подъемом, наивысшая точка которого приходится на 30 лет. В последующих возрастах происходит равномерное снижение с колебаниями, которое по сравнению с предыдущими периодами особенно выражено в 45—46 лет.

По мнению Е.И. Степановой, по смене подъемов и спадов развитие памяти опережает развитие мышления, и в период возрастного развития зрелости снижение уровня памяти неизменно происходит быстрее.

Неравномерно развивается и внимание. Наиболее заметные изменения наблюдаются в возрасте от 22 до 25 лет. В первом макропериоде уровень внимания оказался ниже уровня мышления и памяти. Умеренный подъем начинается с 26 и продолжается до 29 лет. Показатели развития внимания в эти годы оказались выше показателей мышления и памяти. Наивысшие точки подъема приходятся на 29 лет, 32 и 33 года. Снижение в 34—35 лет совпадает со снижением уровня памяти и мышления в эти годы. В дальнейшем смена подъемов и спадов продолжается. В третьем макропериоде уровень развития внимания опережает уровень развития как мышления, так и памяти, особенно последней. Здесь пики приходятся на 38 лет и 42 года.

Сопоставление развития разных процессов позволило выделить три этапа неравномерного развития.

Первый характеризуется разнонаправленностью развития мышления и памяти, что в итоге проявляется в относительном равновесии в виде снижения уровня в 26 лет. В дальнейшем наблюдаются более согласованные и однонаправленные изменения.

На втором этапе память и мышление развиваются параллельно, но с опережающей ролью памяти. В 30 лет память достигает оптимальной точки своего развития. Уровень мышления в этом возрасте выше уровня памяти.

Третий этап начинается с 31 года. Он отличается разнонаправленностью развития памяти и мышления, которая сказывается на снижении уровня памяти и сохранении высокого уровня развития мышления, оптимальная точка которого приходится на 32 года. Разнонаправленность развития памяти и мышления сохраняется до 46 лет. Уровень развития памяти снижается раньше, чем уровень мышления.

Сопоставление уровня развития мышления и внимания позволяет выделить следующие этапы:

1. От 18 до 25 лет уровень развития мышления выше уровня развития внимания. Подъемы в уровне развития внимания приходятся на 22 и 24 года, когда наблюдается спад в уровне развития мышления. При низких показателях развития внимания характерна их относительная стабилизация, а в мышлении при высоких показателях отмечается изменчивость. В дальнейшем динамика в соотношении уровней развития мышления и внимания меняется.

2. В возрасте от 26 до 29 лет внимание начинает опережать мышление по уровню развития. Это этап разнонаправленного развития мышления.

3. В возрасте от 30 до 32 лет уровни обеих функций совпадают. Точки подъема здесь приходятся на 32 года, в возрасте от 33 до 35 лет уровень внимания выше уровня мышления.

4. С 36 лет наступает этап, когда снижается уровень внимания и повышается уровень мышления. Этап однонаправленного развития мышления и внимания сменяется этапом разнонаправленного развития этих функций.

Выявлено соответствие в возрастной изменчивости мыслительных функций и эвристического поиска (процесса решения задач). Подъемы в показателях развития эвристического поиска совпадают с пиками в развитии мышления, они также приходятся на 20, 25 лет и 32 года. Спад обнаружен в те же годы (26—29 лет).

Наивысшие точки подъема показателей развития интеллекта приходятся на 19 лет, 22 года и 25 лет. В возрасте 36 40 лет показатели, характеризующие зрелость суждений, наиболее высоки, что, видимо, связано с приобретением жизненного опыта.

Одновременное повышение уровня развития памяти, мышления и внимания обнаружено лишь в двух микропериодах — 22—25 лет и 30—33 года, одновременное снижение уровня только в одном микропериоде — 34 35 лет.

§ 2. ПСИХОЛОГИЯ МОЛОДОСТИ: АВТОРСТВО СОБСТВЕННОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Определение возрастных границ молодости, как и решение многих проблем, относящихся к «молодежным», до сих пор остается предметом научных дискуссий. Известный отечественный социолог И.В. Бестужев Лада пишет: «Дело в том, что «молодежь» не только и не столько возрастное понятие, сколько социальное и историческое». К этой категории в разные времена и в различных слоях общества относили людей весьма разного возраста.

На расширительное понимание молодости обращает серьезное внимание и отечественный психолог, исследователь возрастов жизни человека, А.В. Толстых, констатируя, что в молодежь «записываются» и «молодой ученый» за тридцать, и «молодой поэт» за сорок, и «молодой режиссер», уже готовящийся к юбилею (т.е. пятидесятилетию). Далее продолжает: «Нередко молодость воспринимается самими молодыми людьми, во первых, как своеобразный «аванс на будущее», во вторых, как право на ошибки (от которых, конечно же, никто не. застрахован), в третьих, на недомыслие (и отсюда, как следствие, на заниженность требований к себе, на неразвитое чувство ответственности за себя, свои поступки, саму свою жизнь — мол, молоды еще). Возникает вопрос: а не слишком ли мы в таком случае расточительны с отпущенным нам временем жизни, откладывая на завтра то, чему самое время сейчас, здесь и теперь!» [22, с. 132].

Разделяя позицию А.В. Толстых, полагаем, что молодость человека начинается в юности (в некоторых периодизациях эта ступень называется «поздней юностью» от 18 до 25 лет). Еще этот этап называют этапом «человеческой близости». Молодость открыта общению: легко заводятся знакомства, легко образуются дружеские связи, приходит любовь, создаются семьи. Ведущей деятельностью является либо профессиональная учеба, либо трудовая деятельность, либо то и другое вместе. Благодаря этим деятельностям молодые люди осваивают нормы отношений между людьми (деловых, личных и др.), а также профессионально трудовых умений. Этот возраст характеризуется как «устойчиво концептуальная социализация, когда вырабатываются устойчивые свойства личности» [21, с. 84, 85], стабилизируются все психические процессы, человек приобретает устойчивый характер. В молодости человек наиболее способен к творческой деятельности, формулирова

нию эвристических гипотез, максимально работоспособен, поэтому прогресс в различных областях научного знания во многом связан с деятельностью молодежи. Молодежь овладевает наиболее сложными способами интеллектуальной деятельности в самых разнообразных и современных областях науки и техники; в трудовой деятельности (интеллектуальной, физической); усвоенные знания, навыки, умения не только реализуются, но и получают свое дальнейшее развитие и творческое совершенствование (в том числе в новых областях — в области менеджмента, маркетинга, экологии и пр.).

Молодость — это для большинства молодых людей и студенческая пора, когда им приходится выдерживать довольно большие нагрузки — физические, умственные, нравственные, волевые. Далеко не все они на первых порах умеют рассчитывать свои собственные силы, рационально организовывать свою работу. Сказывается влияние всей перестройки жизни, быта, деятельности студентов. Поэтому очень важны, особенно на младших курсах, организация систематического контроля за их учебной деятельностью, проведение индивидуальных консультаций, работа кураторов и т.д. Регулируемая интеллектуальная нагрузка (а не безмерная перегрузка), осуществляемая на высоком, но доступном для студента уровне, является важнейшим условием повышения самоорганизации и активности учащейся молодежи.

Молодость — важный этап развития умственных способностей. Существенно развиваются теоретическое мышление, умение абстрагировать, делать обобщения. Происходят качественные изменения в познавательных возможностях: речь уже идет не только о том, сколько и какие задачи решает молодой человек, а каким образом он это делает (нестандартный подход к уже известным проблемам; умение включать частные проблемы в более общие, родовые; умение ставить плодотворные общие вопросы даже на основе задач, сформулированных не лучшим образом, и т.п.). Развитие интеллекта в молодости тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего то нового. (Напомним, что в качестве важнейшего компонента творчества специалисты психологи выделяют преобладание дивергентного мышления, которое подразумевает, что на один и тот же вопрос может быть дано множество одинаково правильных и равноправных ответов, — в отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на однозначное решение, снимающее

проблему как таковую.) Такие особенности мышления студентов надо учитывать в организации учебной деятельности в вузе в целом — в лекционном преподавании, при подготовке содержания заданий для самостоятельной работы, при проведении практических и лабораторных занятий, в их научно исследовательской работе.

Творческая активность молодого человека предполагает умение преодолеть обыденные представления, а иногда и выходить за рамки строгого логического следования и выводов, обращаясь к необычным связям и аналогиям, а также снятие разных запретов и ограничений для более полного своего проявления, свободный поиск нового и пр. Вместе с тем сохраняется необходимость соблюдения интеллектуальной дисциплины, организованности и систематичности в работе. И особенно в них нуждаются студенты, обладающие творческими способностями, но недостаточно собранные, не очень организованные, часто работающие урывками, без строгого плана и системы. При прочих равных условиях, как правило, меньше шансов на успех у того, кто разбросан в работе, не умеет ее планировать, не доводит дело до конца. И наоборот, более успешен (в учебе, творчестве) тот, у кого сильна устремленность на решение задач, тот, кто умеет максимально использовать свои интеллектуальные ресурсы, которые, в свою очередь, развиваются и совершенствуются только в процессе систематической умственной работы.

Серьезного внимания заслуживает характеристика мотивов учебной деятельности студентов, так как они непосредственно влияют на качество профессиональной подготовки, на формирование личности профессионала. Назовем некоторые из них: познавательные, профессиональные, мотивы творческого достижения, широкие социальные мотивы — мотив личного престижа, мотив сохранения и повышения статуса, мотив самореализации, мотив самоутверждения, материальные мотивы. Существенным мотивационным фактором эффективности учебной деятельности студентов является мотив творческого достижения. Напомним, что потребность в достижениях переживается человеком как стремление к успеху, представляющему собой разницу между прошлым уровнем исполнения и настоящим, это — соревнование с самим собой за успех, стремление к улучшению результатов любого дела, за которое он берется. Она проявляется также во включенности в достижения дальних целей, в получении уникальных, оригинальных результатов как в продукте деятельности, так и в способах

решения проблемы. Потребность в достижениях стимулирует поиск человеком таких ситуаций, в которых он мог бы испытывать удовлетворение от достижения успеха. Поскольку учебная ситуация (обычные занятия, зачет, экзамен и т.д.) содержит много возможностей для достижения более высокого уровня, то можно предположить, что лица с высокой потребностью в достижениях должны испытывать большее удовлетворение от учения, вкладывать больше усилий в учебный процесс, что приведет и к более высоким результатам в учении (к более высокой успеваемости студента). Обратной стороной потребности в достижениях является потребность в избегании неудачи. Студенты с ярко выраженным стремлением избегания неудачи, как правило, обнаруживают низкую потребность в улучшении достигнутых результатов, предпочитают стандартные способы уникальным методам, боятся творчества. Потребность в избегании неудачи лежит в основе рутинного исполнения деятельности, в основе догматического следования инструкциям как в молодости, так и в дальнейшей жизни. Для студентов с преобладающим мотивом избегания неудачи характерна повышенная тревожность, неконструктивное отношение к учению (чаще проявляется защитная установка относительно учебной деятельности). Они, как правило, учатся не для того, чтобы получить удовлетворение учебными достижениями, а скорее всего для того, чтобы избавиться от неприятностей, связанных именно с неуспехом. Естественно, что нужно всячески развивать, культивировать потребность в достижениях, поскольку она способствует не только состоянию удовлетворенности учением в вузе (или ином специальном учебном заведении), вызывает эффект облегчения учения, повышает эффективность в плане уменьшения затрат времени на достижение учебных целей и т.п., но и положительно влияет на формирование личности студента в целом, способствует личностному росту, максимальному использованию потенциальных возможностей в процессе авторства собственного образа жизни и дальнейшей его реализации.

Большое место в молодости занимает общение. Учебная деятельность (прежде всего аудиторные занятия) проходит в группе, в среде однокурсников. В связи с этим специалисты (Ю.М. Орлов, Н.Д. Творогова и др.) обращают внимание на важность мотива аффилиации. Под ее мотивом принято понимать стремление человека к вступлению в общение с членами своего общества, стремление к созданию, сохранению и восстановлению положительных эмоциональных взаимоотношений с другими людьми. Исследова

ния мотива аффилиации у студентов медицинского вуза показали его существенное влияние на результаты учения. Выяснилось, например, что учиться на «отлично» второкурсникам с высокой аффилиацией сложнее, чем с низкой, поскольку общение (особенно интенсивное) приводит к большим затратам их энергии и времени. Однако на четвертом курсе учиться на «отлично» студентам с высокой аффилиацией легче, чем с низкой аффилиацией, так как старшекурсники уже приобрели технику общения и процесс активного общения не мешает, а помогает учению. Если обнаруживаются препятствия (реальные или даже предполагаемые) в удовлетворении потребности в аффилиации, то это может привести к увеличению у студента психоэмоционального напряжения и тревоги, к возникновению состояния фрустрации, депрессии и т.д. Обнаружился, например, такой факт, что среди лиц с высокой потребностью в аффилиации и низким социометрическим статусом в группе довольно высокая частота психосоматических заболеваний (Н.Д. Творогова, 1976). Итак, потребность в общении, мотив аффилиации значительно влияют на учебную деятельность студентов,— либо затрудняя ее, либо улучшая, вызывая удовлетворенность учением.

Потребность в самоутверждении, зародившаяся в отрочестве, интенсивно продолжает развиваться в молодости. Мотивы самоутверждения (доминирования) проявляются в стремлении человека влиять на других людей, контролировать их поведение, быть авторитетным, убедительным. Они проявляются в стремлении доказать истину другим, быть победителем в споре, навязать другим свои взгляды, вкусы, стиль и моды, решение проблем. В студенческой учебной деятельности эта потребность повышает удовлетворенность учением, вызывает облегчение его процесса, повышает ответственность в отношении к учению. Мотив доминирования повышает эффективность учебной деятельности, особенно тогда, когда вносится элемент соревновательности, а также тогда, когда он сочетается с мотивом в достижениях. Одним из адекватных мотивов учения (в том числе и студентов) является познавательная потребность. Она проявляется в том, что человек стремится расширить опыт, знания, упорядочить то и другое, стремится быть компетентным, развивает способность свободного оперирования знаниями, фактами, стремится понимать существо проблемы, вопроса, систематизирует опыт посредством умственных действий, стремится создавать логически непротиворечивую и обоснованную картину мира. Познавательная потребность в сочетании с

мотивом в достижениях оказывает очень сильное влияние на повышение успеваемости, создает глубокую удовлетворенность учебой в вузе (или ином специальном учебном заведении, готовящем специалистов профессионалов в той или иной области деятельности).

Время учебы в вузе условно можно разделить на два основных этапа: этап младших курсов, когда происходит адаптация молодого студента к учебному заведению, к деятельности в условиях вуза, и этап старших курсов (обычно начиная.с третьего) этап профессионального самоопределения студента как будущего специалиста. Наиболее сложный первый этап вузовского периода. Он связан порою с коренной ломкой сложившихся представлений, привычек школьника, необходимостью менять и перестраивать свое поведение и деятельность, «входить» в новые условия. Именно в этот период происходит наибольший отсев из вуза. И поскольку студент еще не участвует в решении реальных задач, возникающих в условиях производства (в том числе и в условиях педагогического труда), то главной и вполне осмысленной его целью становится овладение способами и приемами учебной деятельности, приобретение нужной системы фундаментальных знаний, овладение социальным статусом студента. У студентов младших курсов отношение к будущей профессии не носит еще выраженного характера и соответственно мало влияет на их успеваемость. Постепенно с приобретением профессиональных знаний они глубже осмысливают профессиональные тонкости своей будущей специальности, у них формируется определенное отношение к будущей профессиональной деятельности. У многих из них, достигших достаточно высокого уровня социальной зрелости, наступает пора выраженного профессионального самоопределения. Главными признаками этого являются осмысленная и твердая готовность к активной самостоятельной деятельности по выбранной специальности, стремление постоянно совершенствоваться в ней. Наряду с анализом динамики профессионального самоопределения студента существенную роль для понимания процесса формирования его личности играет анализ противоречий, присущих студенческому возрасту.

1. Социально психологические. Это противоречия между расцветом физических и интеллектуальных сил студента и строгим лимитом времени, имеющихся экономических возможностей для удовлетворения возросших потребностей. Противоречия между результатами деятельности студента, проявившимися у него (у нее)

индивидуально психологическими свойствами и складывающимися в группе межличностными отношениями, отношением окружающих сокурсников к личности. Вполне возможны противоречия в системе «преподаватель—студент» (не случайно в различных советах студенческой «братии» предлагаются способы взаимодействия с преподавателями в зависимости от их типов, таких, как «интеллигенты», «узкие специалисты», «администраторы» и даже «неудачники»). К группе социально психологических противоречий могут быть отнесены и противоречия адаптационного процесса: между новыми для студента требованиями, условиями и сложившимися у него до вуза стереотипами поведения.

2. Противоречия между стремлением к самостоятельности в отборе знаний, способах их приобретения и довольно жесткими формами и методами подготовки специалиста определенного профиля. Эти противоречия имеют дидактический характер и могут порождать неудовлетворенность студентов и преподавателей результатами учебного процесса.

3. Противоречия между поступающим через разные источники огромным количеством информации, расширяющей знания студентов, и имеющимся ограниченным временем для ее осмысления. Эти противоречия могут привести как к поверхностным знаниям, так и к поверхностному мышлению. Речь здесь должна идти, вероятно, о развитии, формировании и совершенствовании информационной культуры в широком смысле этого слова (т.е. разработке, создании информации и ее восприятии, осмыслении, использовании).

При всем многообразии моделей подготовки учащихся и студентов в учебных заведениях различного уровня необходимо всегда помнить о некоторой выходной модели, которая характеризует образ личности специалиста в соответствии с потребностями современного общества и производства. Под моделью принято понимать совокупность обобщенных качеств, которыми должен обладать специалист данного профиля для успешного решения всех задач, возникающих в условиях производственной деятельности, а также для саморазвития и самосовершенствования.

Жизненный путь профессионала (от выбора или перемены профессии до удовлетворенности самореализацией в ней или овладения ею в совершенстве) может быть разным по протяженности во времени у каждого человека, но непременно проходит через определенные фазы [8, с. 418 425]. Детальным изучением их занимаются специалисты в области психологии труда, однако зна

комство с этим материалом может быть полезным студенту любого учебного заведения, молодому специалисту, учителю, руководителю и многим другим. Мы же сделаем замечания следующего рода: сознательный и самостоятельный выбор молодым человеком профессионального трудового пути, сознательно и самостоятельно выстроенный личный профессиональный жизненный план необходимое условие успешности его труда и удовлетворенности в будущем [8, с. 125—126). И второе: представление о фазах жизненного пути профессионала существенно дополняет представление о жизненном пути человека в периоды юности, молодости, взрослости, зрелости и пожилом возрасте, о жизненном пути как целостном процессе, в котором профессиональное самоопределение и развитие являются его неотъемлемой частью [8, с. 418 425].

Э.Шейн выделил восемь основных карьерных ориентации («якорей»)[1].

1. ***Профессиональная компетентность.*** Эта установка связана с наличием способностей и талантов в определенной области (научные исследования, техническое проектирование, финансовый анализ и т.д.). Люди с такой установкой хотят быть мастерами своего дела, они бывают особенно счастливы, когда достигают успеха в профессиональной сфере, но быстро теряют интерес к работе, которая не позволяет развивать свои способности. Одновременно эти люди ищут признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, подобающем их мастерству. Они готовы управлять другими в пределах своей компетентности, но управление не представляет для них особого интереса.

2. ***Менеджмент.*** В данном случае первостепенное значение имеют ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. Понимание этой карьерной ориентации связано с возрастом и опытом работы. Такая работа требует не только аналитических навыков, но и навыков межличностного и группового общения, эмоциональной уравновешенности, чтобы нести бремя власти и ответственности. Человек с карьерной ориентацией на менеджмент будет считать, что не достиг целей своей карьеры, пока не займет должность, на которой будет управлять различными сторонами деятельности предприятия: фи

[1] Излагается по: *Почебут Л.Г., Чикер В.А.* Организационная социальная психология: Учеб. пособие. СПб., 2000. 298 с.

нансами, маркетингом, производством продукции, разработками, продажами.

3. ***Автономия (независимость).*** Первичная забота для личности с этой ориентацией — освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по своему, самому решать, когда, над чем и сколько работать. Такой человек не хочет подчиняться правилам организации (рабочее время, место работы, форменная одежда), личность готова отказаться от продвижения по службе и от других возможностей ради сохранения своей независимости.

4. ***Стабильность.*** Эта карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Необходимо различать два типа стабильности — стабильность места работы и стабильность места жительства. Стабильность места работы подразумевает поиск работы в такой организации, которая обеспечивает определенный срок службы, имеет хорошую репутацию, заботится о своих работниках пенсионерах и платит большие пенсии, выглядит более надежной в своей отрасли. Человек второго типа, ориентированный на стабильность места жительства, связывает себя с географическим регионом, «пуская корни» в определенном месте, вкладывая сбережения в свой дом, и меняет работу или организацию только тогда, когда это не сопровождается его «срыванием с места». Люди, ориентированные на стабильность, могут быть талантливыми и подниматься на высокие должности в организации, но, предпочитая стабильную работу и жизнь, они откажутся от повышения, если оно грозит риском и временными неудобствами, даже в случае широко открывающихся возможностей.

5. ***Служение.*** Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д. Человек с такой ориентацией не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям, и откажется от продвижения или перевода на другую работу, если это не позволит реализовать главные ценности жизни. Люди с такой карьерной ориентацией чаще всего работают в области охраны окружающей среды, проверки качества продукции и товаров, защиты прав потребителей и т.д.

6. ***Вызов.*** Основные ценности в карьерной ориентации этого типа — конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач. Человек ориентирован на то, чтобы «бросать вызов». Социальная ситуация чаще всего рассматри

вается с позиции «выигрыша проигрыша». Процессы борьбы и победа более важны для человека, чем конкретная область деятельности или квалификация. Новизна, разнообразие и вызов имеют для людей с такой ориентацией очень большую ценность, и, если все происходит слишком просто, им становится скучно.

7. ***Интеграция стилей жизни.*** Человек ориентирован на интеграцию различных сторон образа жизни. Он не хочет, чтобы в его жизни доминировала только семья, или только карьера, или только саморазвитие. Он хочет, чтобы все это было сбалансировано. Такой человек больше ценит свою жизнь в целом где живет, как совершенствуется, чем конкретную работу, карьеру или организацию.

8. ***Предпринимательство.*** Человек с такой карьерной ориентацией стремится создавать что то новое, он хочет преодолевать препятствия, готов к риску. Он не желает работать на других, а хочет иметь свою «марку», свое дело, финансовое богатство. Причем это не всегда творческий человек, для него главное — создать дело, концепцию или организацию, построить ее так, чтобы это было как бы продолжением его самого, вложить туда душу. Предприниматель будет продолжать свое дело, даже если сначала он будет терпеть неудачи и ему придется серьезно рисковать.

Ориентация на карьеру вместе с профессиональным самоопределением во многом влияют на выбор жизненного пути человека.

В период молодости (18—30 лет) деятельность человека достигает значительного прогресса в общественной, производственной и личной сферах.

Наибольшее количество заключаемых браков приходится на период от 22 до 25 лет. Молодости присущ оптимизм: человек уже начал действовать в плане осуществления своих идеалов и жизненных целей, он трудится над утверждением своего предназначения. Бывают, конечно, и трудности, но они не кажутся непреодолимыми. Минуты отчаяния, сомнения, неуверенности кратковременны и проходят в бурном потоке жизни, в процессе освоения все новых и новых возможностей. Главная цель молодости, подчеркивает А.В. Толстых, состоит в реализации возможностей саморазвития человека [22, с. 159].

Вместе с тем именно в молодости имеются серьезные проблемы с развитием самосознания. Как отмечал Б.Г. Ананьев, наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость) и личности (гражданская зрелость) не совпадают во времени. В связи с этим необходимо ознакомиться с понятием «аномия». Под

аномией понимаются «различные виды нарушений в ценностно нормативной системе общества, такие, как ценностно нормативный «вакуум» (своего рода «отсутствие» норм); низкая степень воздействия социальных норм на индивидов, неэффективность их влияния в качестве средства социальной регуляции поведения; неустойчивость и расплывчатость, а порой и противоречивость нормативных предписаний; противоречие между нормами, определяющими цели деятельности, и нормами, регулирующими средства достижения этих целей» [16, с. 269]. Аномия порождает циничное и безответственное отношение молодежи к закону, игнорирование требований общественной морали, приводит к росту преступности среди подрастающего поколения, дезориентации в выборе жизненного пути, к снижению социального статуса семьи, к пренебрежению нравственными ценностями. Низкопробная западная кино и телепродукция с их культом силы и порнографией, коммерциализация духовной сферы общества, погоня за сиюминутной выгодой; сложное положение в системе народного образования (низкая оплата, отток профессионалов, феминизация не только средней, но и высшей школы) и т.п. — все это тоже приметы обновляющейся, перестраивающейся России. Потребуется немало времени и огромные усилия по преодолению аномии в нашей стране, утверждению новых социальных ценностей, возрождению незаслуженно забытых традиций и обычаев (как мощных регуляторов поведения молодежи), формированию вдумчивой государственной политики в работе с молодежью (не отдавать на откуп случайным неформальным объединениям и другим претендентам). И многое в этой созидательной работе будет принадлежать самой молодости в конструктивном сотрудничестве со старшим поколением.

К концу периода молодости (примерно к 30 годам) человек переживает кризисное состояние, некий перелом в развитии, связанный с тем, что представления о жизни, сложившиеся между 20 и 30 годами, не удовлетворяют его. Анализируя пройденный путь, свои достижения и провалы, человек обнаруживает, что при уже сложившейся и внешне благополучной жизни личность его несовершенна, что много времени и сил потрачено впустую, как мало он сделал по сравнению с тем, что мог бы сделать, и пр. Иными словами, происходит переоценка ценностей, критический пересмотр своего «Я». Человек обнаруживает, что многое он уже не может изменить в своей жизни, в себе: семья, профессия.

привычный образ жизни. Самореализовав себя на данном этапе жизни, в период молодости, человек вдруг осознает, что, в сущности, стоит перед той же задачей поиска, самоопределения в новых обстоятельствах жизни, с учетом реальных возможностей (в том числе ограничений, не замечавшихся им ранее). Этот кризис молодости свидетельствует о том, что он переходит на новую возрастную ступень — возраст взрослости. Обратим внимание на то, что «кризис тридцати» — условное название. Это состояние может наступить и раньше и позднее, ощущение кризисного состояния может наступать неоднократно на протяжении жизненного пути (как и в детстве, отрочестве, юности), так как процесс развития идет по спирали, не останавливаясь. Кризисное состояние человека (в случае нормы, а не патологии) — явление положительное, так как дает импульс к дальнейшему совершенствованию (самосовершенствованию) личности в ее развитии [7, с. 168—181; 8, с. 415 418; 21, с. 251 255].

§3. ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

В начале этой главы вы познакомились с разнообразием подходов к возрастной периодизации взрослого человека. Напомним, что границы эти весьма условны, относительны: наступление новой фазы в развитии человека определяется комплексом социальных и биологических причин и зависит от конкретных социально экономических условий индивидуального его развития. Есть и такие обозначения границ: от 17—18 до 55 лет для женщин, до 60 лет для мужчин (т.е. верхняя граница в нашей стране определяется выходом на пенсию) [17, с. 219]. С учетом нашей исходной позиции и с целью более дифференцированного подхода в характеристике основных ступеней жизненного пути личности мы остановимся на рассмотрении периода взрослости в границах 25 30 40 45 лет.

В связи с возрастанием роли психологического фактора в современном производстве все более повышаются требования к особенностям психического развития взрослого человека. В условиях непрерывного образования, которое осуществляется не только в школьный период, но и на протяжении всей дальнейшей жизни человека, контингент взрослых людей тоже вовлечен в процесс обучения. Повышение требований к интеллекту взрослого человека, к его мобильности и способности непрерывно обучаться происходит в условиях технического перевооружения производства, появления новых профессий, гигантского роста информации и расширения масштабов человеческой деятельности.

Каковы же возможности человека в период взрослости? Многочисленными исследованиями установлено, что в разные периоды жизни человека наблюдается неравномерное развитие его психических функций. Так, наиболее высокая степень восприимчивости социального и профессионального опыта отмечается в пору от 18 до 25 лет. В эти годы происходят наибольшие изменения в интеллектуальных функциях. Это свидетельствует о подвижности и гибкости взаимосвязей между памятью и вниманием. В 26 29 лет внимание по своему развитию опережает память и мышление. Это связано с резкой перестройкой личности: определяются жизненные позиции, меняется положение человека в семье, в трудовом коллективе. В 30—33 года вновь наступает высокое развитие всех интеллектуальных функций памяти, мышления и внимания, которое снижается к 45 годам. Затем быстрота приема информации, ее переработки и реакции на нее, интенсивность внимания, а также эмоциональная уравновешенность и другие психологические показатели понижаются.

Как было отмечено Б.Г. Ананьевым, интенсивность старения интеллектуальных функций зависит от двух факторов: внутренним фактором является одаренность человека, внешним образование. Образование противостоит старению, затормаживает его процессы. Следует учесть, что до 35 лет происходит становление целостности функциональной основы интеллектуальной деятельности человека; в период между 26 и 35 годами повышается интегриро ванность межфункциональной системы; а в период между 35 и 46 годами под влиянием усиливающейся жесткости связей между функциями и их показателями происходит снижение возможностей новообразований. Это создает противоречие, выражающееся в том, что сохраняется высокая интеллектуальная активность и продуктивность в привычных условиях профессиональной работы и вместе с тем возникают серьезные затруднения в овладении новыми видами деятельности [1]. Поэтому подготовка, переподготовка и постоянное повышение квалификации работников, создание на производстве системы непрерывного образования кадров — важныеусловия профессионального и интеллектуального развития человека. Существенное значение имеют время и форма приобретения работником среднего и высшего образования. Продолжительность обучения влияет на закрепление человека за определенной профессией, рост его квалификации, возможности перепрофилирования, способствует формированию активной жизненной позиции и т.д. Для взрослого основным видом деятельно

сти становится профессиональная. Обучение отодвигается на второй план, профессиональный опыт формируется и накапливается в сфере непосредственно практической преобразовательной деятельности. На разных этапах взрослости отношение к обучению меняется (что вполне естественно), но зависимость этого отношения от ведущего вида деятельности (трудовой) сохраняется. Именно профессиональная деятельность формирует потребность взрослого в знаниях (особенно в современных условиях жизни), его познавательные интересы и запросы, цели и мотивы. Если человек принимает решение о продолжении образования, то у него появляется мощный источник углубления и совершенствования положительного отношения к образованию. Положительный мотив, в свою очередь, оказывает существенное влияние на жизненную позицию личности, программу ее деятельности и перспективные планы, становится неотъемлемой частью многостороннего и сложного процесса самосовершенствования психики человека. Специалисты в области анализа стимулов и мотивов образования взрослых обращают внимание на необходимость осознания человеком нескольких групп противоречий:

* диспропорция между нужным для данной специальности и реальным уровнем знаний;

* противоречия между реальным уровнем знаний и необходимым для освоения социальных условий деятельности, социальных отношений, социально одобряемых норм поведения;

* противоречия саморефлексивного характера, обусловленные, с одной стороны, стремлением лучше и глубже разобраться в себе, с другой — недостаточно развитым механизмом рефлексивного контроля, недостаточным знанием самого себя;

* противоречия между уровнем знаний человека и новыми проблемными познавательными задачами, которые выдвигаются не только потребностями практики, но и самим человеком (перед взрослым довольно часто стоит задача самовоспитания и самоперевоспитания, самопрограммирования психики в целом и т.п.) [3,с. 36 61].

Развитие человека в период взрослости определяется сменой основных видов деятельности, прежде всего профессиональной. Именно в этот период наиболее полно выражено формирование человека как субъекта познания, обшения и труда. Современное общество ставит перед взрослым человеком задачу непрерывного совершенствования своих знаний и профессионального мастерства, расширения сферы общения. Структурные изменения субъекта

деятельности в его различных проявлениях характеризуют различные фазы его развития — подготовительную, старт, кульминацию и финиш [2, с. 158—162]. Период взрослости характеризуется независимостью от родителей в экономическом отношении. Новый статус складывается из многообразия прав и обязанностей человека в разных сферах жизни и деятельности, в обществе, на работе, в собственной семье; наступает консолидация социальных и профессиональных ролей. Если в период молодости актуальным был поиск любимого человека, верных друзей, проблема создания семьи, усиливалась установка на хорошие жилищные условия, материальную обеспеченность, то в период взрослости (особенно на первом ее этапе, в 26—30 лет) жизненные планы приобретают иной характер, поскольку большинство людей уже имеет свою семью. В указанной возрастной группе усиливается забота о хороших жилищных условиях, о правильном воспитании детей, наряду с задачами, связанными с получением интересной работы, повышением квалификации, образования. Таким образом, в зависимости от изменения социального положения происходят и изменения содержания жизненных планов. А внутренней основой возрастной динамики жизненных планов являются изменения в системе субъективных ценностей личности, которые, в свою очередь, складываются в результате усвоения, интериоризации общественных ценностей и собственной социальной активности. (Если для рабочих старшего возраста более высокое мотивационное значение имеют санитарно гигиенические условия работы, техника безопасности, оборудования и пр., то для молодых рабочих более значимыми могут являться, например, отношения с администрацией, связанные с социальной и профессиональной адаптацией; для ученых с ярко выраженным творческим складом личности характерна четкая мотивация в виде интеллектуальной потребности, которая может меняться в зависимости от достижений, продуктивности деятельности, но в основе сохраняется доминирующей.)

Анализ периода взрослости не будет полным без хотя бы краткой характеристики различий психологии полов. А поскольку ведущей деятельностью взрослых является трудовая, профессиональная, то, по всей видимости, знание различий в психологии мужчин и женщин может быть весьма полезным. Исследованиями установлено некоторое преимущество мужчин в пространственной и временной ориентации, в понимании механических отношений и в математических рассуждениях. Женщины превосходят мужчин

в ловкости рук, в быстроте восприятия, в счете и беглости речи, в запоминании разного материала. Среди основных личностных черт у мужчин в большей степени выражены агрессивность, мотив достижения, эмоциональная стабильность, а у женщин, как правило, социальная ориентация. В процессе развития у мужчин более устойчивыми оказываются такие черты, как интеллектуальные интересы, изменчивость настроений, готовность примириться с неудачей, высокий уровень притязаний, а у женщин настойчивость, эстетическая отзывчивость, жизнерадостность, желание дойти до пределов возможного. Сравнивая мужчин с теми, какими они были в 13 14 лет, отечественный психолог И.С. Кон выделяет следующие типы развития их личности. Мужчины, отличавшиеся в 13—14 лет от сверстников надежностью, продуктивностью в работе, честолюбием, хорошими способностями, широтой интересов, самообладанием, прямотой, дружелюбием, философским складом ума и сравнительной удовлетворенностью собой, сохранили эти свойства и в 45 летнем возрасте. Такие люди высоко ценят независимость и объективность, имеют высокие показатели по интеллектуальной эффективности, чувству благополучия. Неуравновешенные мужчины со слабым самоконтролем, с присущей им импульсивностью и непостоянством, склонностью драматизировать свои жизненные ситуации, непредсказуемостью поведения, частой сменой работы и т.д., как правило, вырастают из подростков, для которых были характерны бунтарство, любовь к рискованным поступкам и предрасположенность к отступлениям от принятого образа мышления, а также раздражительность и агрессивность.

Следующий мужской тип — мужчины с повышенным самоконтролем. В подростковом возрасте они выделялись эмоциональной чувствительностью и самоуглубленностью. Эти мальчики плохо чувствовали себя в неопределенных ситуациях, легко отчаивались в неудаче, были зависимы и недоверчивы. Достигнув сорокалетия, они остались столь же ранимыми, склонными уходить от сложных обстоятельств, испытывать жалость к себе, напряженность в общении с другими людьми. Замечено, что среди представителей данного типа мужчин наиболее высокий процент холостяков. И, наконец, можно выделить некоторых мужчин, напротив, сильно меняющихся от юности к зрелости. Чаще всего к ним относятся те, у которых бурная, напряженная юность сменяется спокойной, размеренной жизнью в зрелые годы, т.е. в период взрослости.

Существуют определенные типы развития личности и среди женщин [12, с. 11,12]. Социально психологические исследования личности женщин инженеров позволили выделить следующие типологические группы: доминантную, ситуативную и конформистскую. Для доминантного типа характерны интерес к техническим наукам и исследовательской деятельности, увлечение техникой, конструированием; стремление работать в научно исследовательских и конструкторских организациях; высокие показатели творческой активности; удовлетворенность специальностью, содержанием труда и взаимоотношениями в коллективе. Представители данного типа более всего стремятся сохранить достигнутое, например, остаться на прежнем месте, если даже нужно идти на понижение в должности.

Ситуативный тип при выборе профессии, места работы женщиной осуществляется чаще всего из за меркантильных соображений: близость к месту жительства, материальные выгоды, удобный режим и т.п. Творческая активность у таких женщин выражена слабо, но весьма заметно проявляется высокая общительность, стремление к самоутверждению в отношениях с другими людьми при довольно низком уровне притязаний в профессиональной деятельности. Ограниченный интерес к выполняемой работе замещается ориентацией на семью, быт и культуру.

Конформистский тип характеризуется тем, что выбор профессиональной деятельности женщины осуществляют под влиянием ближайшего социального окружения (друзей, знакомых, родителей и др.), а не в результате самостоятельного решения.

Особая значимость периода взрослости заключается в том, что, включаясь во все многообразие общественных отношений, человек становится их субъектом, сознательно формируя свое отношение к окружающему миру. В период взрослости происходит интеграция отношений и формирование характера как системы (сам процесс характерообразования начинается в детстве). Именно в период взрослости, особенно на завершающем его этапе (35—45 лет), одной из центральных характеристик человека является ге неративность « желание повлиять на следующее поколение через собственных детей, через практический или теоретический вклад в развитие общества. Генеративность определяет способность человека оглянуться вокруг, интересоваться другими людьми, быть продуктивным, что, в свою очередь, делает его счастливым. В этом возрасте, считает Э.Эриксон, человек формулирует свою точку

зрения о внешнем мире, его будущем и о своем участии в нем. Важнейшая характеристика в становлении личности как субъекта жизни — это результативный, продуктивный момент ее деятельности. Дела, деяния, достижения, продукты, социальные влияния личности являются критериями ее субъективности. При этом важна общественная ценность продуктов и влияний, представленная для личности как «ценность моей жизни». В изменениях, которые личность произвела в общественном мире, она узнает себя, ей открывается истинный уровень ее жизни, внутриличностные противоречия, предпосылки саморазвития, самоизменений. Человек использует свои лучшие жизненные достижения в деятельности, поведении, общении на новом уровне, в новых формах отношений к жизни и т.д. Взрослость приходит на смену молодости. Различия между поколениями, преемственность поколений — это реальный механизм, по которому происходит взаимосвязь между индивидуальным временем развития личности и социально историческим контекстом этого развития. На стыке поколений неизбежно возникновение проблем (проблема «отцов и детей», проблема преемственности и др.). Взрослые привыкли к определенному, усвоенному в годы своей юности стилю поведения, музыке, танцам и т.п. Юности и молодости присуща жажда новизны, перемен. Взрослые ориентируются на стабильность. Отцы больше склонны к суждениям и поведению на основе норм морали, дети руководствуются преимущественно в своих поступках симпатией и антипатией, интуицией и пр. Серьезной работы они не знают. Какого либо важного дела не имеют. В школе, как и в семье, они лишены инициативы, самостоятельности. Вечная опека приводит молодых к полной социальной инертности. Вырастают инфантилы, которые сильно раздражают взрослых, старшее поколение. Взрослым оставаться беспристрастными в отношениях с молодыми значительно труднее, чем в отношениях со своими сверстниками. Не обращать внимания даже на мелочи, действующие на нервы обеим сторонам (молодым и взрослым), особенно в одной семье, тоже становится намного труднее. Нелишне напомнить, что взаимоотношения между людьми, общение — профессиональное, интимное, представителей различных поколений и т.д. — это и наука и искусство. Изучается эта область человеческого бытия разными науками, в том числе и психологией (психологией семьи, психологией управления, психологией организаторской деятельности, социальной психологией и др.). Накоплено огром

ное количество теоретической и практической литературы, способной удовлетворить даже самые изысканные вкусы. Остается только подружиться с этим бесценным материалом.

Весь жизненный путь человека формируется и развивается в процессе непрерывного становления и разрешения разнообразных по своей природе и по своему значению противоречий, которые лежат в основе внутренних конфликтов личности на том или ином этапе жизни или в той или иной конкретной жизненной ситуации. В состоянии внутреннего конфликта человек испытывает проблемную напряженность всего своего поведения. Эта напряженность возникает не сразу, а постепенно, накапливаясь. Относительное социально психологическое равновесие в какой то момент нарушается, что приводит к затруднениям, осложнениям в основных видах деятельности (взрослый проецирует психологический дискомфорт на производственные дела, общение с коллегами, друзьями, друг с другом). Далее по нарастающей: происходит как бы «разрыв» жизни (человек не может выполнять свои жизненные функции, пока не разрешит противоречие). И это уже жизненный кризис, при котором социально психологическое противоречие обостряется до предела, до той последней границы, которая определяет в данный момент внутриличност ные резервы социальной адаптивной энергии. И сегодня совсем не редкость, когда взрослый человек в середине своего жизненного пути (35 40 лет) мучительно пытается найти ответ на вопрос: как жить дальше? Для чего жить дальше? Зачем вообще жить дальше? (Правда, заметим, что для возникновения социально психологического противоречия необходимо наличие развитой структуры личности, ее «Я», достаточно высокого уровня развития системы высших чувств и ценностей человека.) Перед взрослым стоит ряд существенных задач по его самоактуализации (напомним, что этот термин введен в науку американским психологом А. Маслоу): стать лучшим родителем для своих детей, достичь профессиональных высот, проявить себя в общественной жизни, быть преданным другом, быть интересным для окружающих, в общении и т.д. Все это рождает пдтребность в постоянной кропотливой работе над собой, над изжитием личных недостатков в характере, потребность самосовершенствования. Ближе к 40 годам человек начинает отчетливо осознавать, насколько расходятся его мечты, жизненные планы с ходом и результатами их осуществления. Жизнь, как правило, более сурова, вносит свои коррективы в задуманные еще

в молодости планы. Время неумолимо движется вперед, и взрослый человек совсем не уверен, что он успеет сделать все, что хотелось бы и что некогда казалось ему вполне по силам.

Серьезные изменения претерпевает область сексуальных отношений (одни охладевают к интимной жизни, другие смотрят на представителей своего пола как на потенциальных «соперников»). В целом, в массе своей взаимоотношения полов становятся более спокойными, качественно меняются личностные отношения, становясь более глубокими и весьма интересными по содержанию. Вместе с тем потеря внешней привлекательности и вообще расставание с молодостью для многих красивых мужчин и очаровательных женщин сопровождается периодом тяжелой депрессии, при которой человек субъективно испытывает прежде всего тяжелые, мучительные эмоции и переживания — подавленность, тоску, отчаяние, общую пассивность поведения и т.п.

Творческие люди сетуют на то, что с возрастом прибывает мастерство, возникают все более интересные замыслы, заманчивые проекты, но при этом столь же стремительно убывают силы. Замечено, что частота смерти творческих работников (особенно поэтов, художников, актеров) между 35 и 40 годами, к сожалению, возрастает [22, с. 168]. Не каждому оказывается под силу успешная перестройка, но если человек преодолевает трудности, внутренние конфликты, то, как правило, сохраняет свой творческий потенциал, более того — достигает качественно новых высот. Кризис середины жизни имеет объективные причины и предполагает существенную перестройку личности с учетом изменения положения человека в жизни. Нужна значительная гибкость в поведении, общении, манерах с тем, чтобы они соответствовали его возрасту. Уже неадекватными будут юношеский максимализм, излишняя эмоциональность; серьезные трудности в отношениях с людьми могут возникнуть, если человек средних лет будет проявлять умственную и поведенческую жесткость, неумение или нежелание адаптироваться, разумно приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни. Количество проблем во взрослой жизни (по сравнению с периодами юности, молодости) не убавляется, а, наоборот, нарастает, в том числе и таких, к которым он совершенно не готов, и если взрослый человек осознает и оценит реальное положение вещей, с учетом этого наметит новые цели или скорректирует старые, если он предпочтет активно действовать, решать проблемы, а не сетовать бесконечно на невезения,

коварства жизни, то вполне благополучно преодолеет этот «перевал» и с новыми планами, с чувством оптимизма вступит в следующий период своей жизни — период зрелости. Специалисты утверждают, что самым опасным в период взрослости следует считать состояние застоя, при котором не происходит прогрессивного развития личности. И, напротив, разумная и адекватная переоценка ценностей в середине жизни приведет к глубинному обновлению личности, создаст благоприятные предпосылки для успешного вхождения в следующий период — период зрелости (40—45—55—60 лет), к росту удовлетворенности не только на период зрелости, но и на более поздние годы. Исследованиями отечественных и зарубежных ученых показано, что важнейшим самоощущением взрослого человека должно быть чувство неуспокоенности (Б.Г. Ананьев, Л.П. Гримак, Е.А. Климов, А.А. Бодалев, Н.Н. Обозов, Е.Ф. Рыбалко, Э.Д. Смит, А.В. Толстых, Е.С. Филатова, Э.Франкл, Т.Ханна, Э.Эриксон и др.). Ведь сущность жизни состоит в преодолении трудностей, сомнений, болезней, недостатков, несовершенства и страданий в том числе (достаточно назвать столь печальные синдромы, как вьетнамский, афганский, чеченский — с их специфическим последействием, т.е. в период взрослости). Но сущность жизни заключается и в созидании нового ощущения жизни, превращения потенциально разрушительных событий жизни человека в процессе его совершенствования [7, 8, 21].

Обратим внимание на то, что кризис взрослости (как и другие возрастные кризисы) несет в себе положительное начало, так как способствует самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию, качественным новообразованиям в психике. А вот каким будет это переживание кризиса, приведет оно к депрессии, застою или к созиданию, будет зависеть от конкретных условий его протекания, непосредственно от данного человека [7, 8, 21].

Таким образом, в период взрослости (25—30—40—45 лет) происходит усиление социального развития личности, максимальное вовлечение ее в различные сферы общественных отношений и деятельности, что требует мобилизации всех ресурсов человека, в том числе природных задатков его как индивида. В то же время процесс развития личности зависит от уровня и степени социальной активности и продуктивности ее самой. Период взрослости — наиболее благоприятный для формирования основных подструктур человека, для достижения им зрелости как личности и субъекта общения, познания и деятельности, как индивидуальности.

§ 4. ЗРЕЛОСТЬ КАК ЭТАП И КАК КАЧЕСТВО В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА

Период зрелости по возрасту (40 45 — 55—60 лет) и по состоянию духа человека был назван древними греками порой «акмэ», что означало вершину, высшую степень чего нибудь, момент наибольшего расцвета человеческой личности, «тождественности себе». Отечественный психолог Н.Н. Рыбников (1928) предложил обозначить термином «акмеология» специальный раздел возрастной психологии — о периоде расцвета всех жизненных сил человека, изучающей зрелую личность [17, с. 218, 219].

Представление о зрелости как «акмэ» существовало у многих народов (назывались возрасты 45, 50, 55 лет и др.). Обратимся к информации §1 данной главы, где в разных периодизациях так или иначе присутствует этап (период, стадия) зрелости по существу содержания, несмотря на различные названия («человек в расцвете сил», второй период среднего зрелого возраста, поздняя зрелость, средняя взрослость, поздняя взрослость четвертого цикла взрослости и т.д.). Представление о зрелости как расцвете личности важно с точки зрения собственно современных проблем психологии зрелости. По мнению многих психологов, с началом периода зрелости развитие как таковое прекращается; вместо него происходит простое изменение отдельных психологических характеристик. Так, швейцарский психолог Э. Клапаред считал, что зрелый возраст равносилен остановке в развитии, «окаменелости». В Комитете по развитию человека при Чикагском университете «задачи развития» никак не сформулированы именно по отношению к зрелой личности. Надо полагать, что причиной этому служат имеющая место и в современной психологии трактовка зрелости, взгляд на зрелость как цель развития и одновременно его конец [22, с. 164].

Вместе с тем многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных ученых показано, что процесс развития человека принципиально безграничен, так как развитие представляет собой основной способ существования личности. Как и в предыдущие периоды, развитие личности на этапе зрелости имеет свои специфические психологические особенности. В самом общем виде они сводятся к следующему: продолжение выполнения профессиональных и социальных ролей (они могут поочередно доминировать и ослабевать); уход детей из родительской семьи и изменение

в связи с этим образа жизни (некоторые женщины, например, возвращаются на производство, к своей профессиональной деятельности); менопауза; изменения в физическом и интеллектуальном развитии и пр. По многим экспериментальным данным, средняя точка этой стадии развития находится между 45—50 годами. Во многих главных чертах люди одного возраста похожи (и зрелость не является исключением). Вместе с тем, бесспорно, что сколько людей, столько и разных судеб. И чем дальше мы попытаемся продвинуться в глубину жизненного пути конкретного человека, тем более значимыми предстанут различия по сравнению с его (ее) сверстниками (сверстницами), более многообразными будут индивидуальные особенности существования.

Обратим внимание на то, что в названии параграфа «Зрелость как этап и как качество в психическом развитии человека» ведущее понятие «зрелость» сопровождается двумя характеристиками — этапности, что указывает на место в онтогенезе человека, и качества, которое может быть отнесено не только к этапу зрелости, но и к анализу любого периода в индивидуальном развитии человека и личности. Зрелость как качество в психическом развитии лежит в основе определения относительного начала и завершения любой стадии онтогенеза человека, своего рода готовности к переходу на новую стадию (фазу, этап). Как ранее отмечалось, индивидуальному развитию человека присущи противоречия и гетерохронность (неравномерность), что является, в свою очередь, существенной характеристикой в определении зрелости (незрелости) той или иной структуры психики человека как индивида и личности. Изучены и описаны явления гетерохронности общесоматического, полового и нервно психического созревания. При этом отмечено, что чем старше человек, тем более заметна гетерохронность, а на стадии зрелости возрастает и вариативность несовпадений [2, с. 103].

Обратимся к характеристике зрелости как качеству в психическом развитии человека, представленном в фундаментальном исследовании по проблемам человекознания в монографии [2]. Общесоматическая и половая зрелость человека как индивида определяется биологическими критериями. Однако нервно психическое развитие не укладывается полностью в рамки физического созревания и зрелости. Интеллектуальное развитие человека имеет свои критерии умственной зрелости, зависит от конкретной системы образования в определенную историческую эпоху. Иными словами, умственная зрелость **как** одно из качеств психического

развития личности и ее критерии носят исторический характер. В еше большей степени к социальному формированию относятся многочисленные проявления гражданской зрелости, с наступлением которой личность становится юридически дееспособной, приобретает гражданские права (например, избирательное право) и т.д. Гражданская и личностная зрелость варьирует в зависимости от общественно экономического устройства социума, национальных особенностей и традиций и никак не зависит от физического развития человека. Существенное значение в общественной жизни имеет определение трудовой зрелости (полного объема трудоспособности), критерии которой во многом зависят от состояния физического и умственного развития человека.

Экспериментальные исследования возрастных изменений психических функций у людей в возрасте 41 46 лет показали, что активное обучение и самообразование сохраняют их на высоком уровне развития и создают лучшие потенциальные возможности для более продуктивной познавательной деятельности. Вместе с тем обнаружено, что наиболее высокий уровень развития у 41 — 46 летних людей имеет функция внимания и самый низкий уровень характерен для функции памяти. Наиболее значимые повышения уровня развития психических функций имеются в 41 и 44 года, а наиболее заметные снижения отмечаются после 44 лет (в 45 и 46 лет). Это еще раз подтверждает принципиальное теоретическое положение в возрастной психологии о гетерохронности созревания, сохранения и угасания различных психических функций в структуре психики человека на протяжении его онтогенеза [2, 12, 17 и др.].

Таким образом, констатирует Б.Г. Ананьев, «наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает, и подобная гете рохронность зрелости сохраняется во всех формациях» [2, с. 109].

Интересный анализ степени зрелости личности и ее жизненных отношений осуществлен Е.Б. Старовойтенко [19, с. 21].

Используя положения и выводы, содержащиеся в философских, социологических и психологических исследованиях, Е.Б. Старовойтенко дает развернутое структурное описание типов отношений, которые необходимы личности для полноценного вовлечения в процессы совершенствования нашего общества и которые характеризуют ее как социально зрелую. Что же входит в эту структуру? Перечислим: зрелое интеллектуальное отношение к жизни;

деятельностно продуктивное отношение к жизни; зрелое профессиональное отношение к жизни; социально активное отношение к жизни; зрелое нравственное отношение к жизни; эстетическое отношение к жизни; осознанное отношение к жизни как зрелое отношение личности к себе — субъекту жизни. Решающим признаком зрелости является осознание человеком ответственности и стремление к ней. Психологически ответственное лицо — это личность, отвечающая за содержание своей жизни прежде всего перед собой и другими людьми. Зрелый человек занимает срединное положение между своими родителями, вступившими в пору старости, и своими собственными детьми, которые в это же время стоят на пороге самостоятельной жизни. И если под одной крышей три поколения, то требуется серьезная перестройка жизни семьи. Эстафета ответственности за все стороны жизни (духовной, материальной и др.) передается зрелому поколению, что делает зрелого человека главой семьи. Ценности зрелых людей начинают играть ведущую роль и в жизни общества: они могут утверждать свои вкусы, свой образ жизни, стиль Деятельности и т.д. В этом возрасте большинство людей достигают вершины профессиональной и общественной карьеры, в их руках сосредоточены функции управления в самых разнообразных сферах общественной жизни, в управленческих структурах государства (директора предприятий, ректоры вузов, научные руководители, министры, депутаты, губернаторы и т.п.).

Как пишет А.В. Толстых, «акмэ» и в наше время остается «акмэ», и зрелый человек и сегодня занимает центральное место в общественной и возрастной структуре общества, в нем завязаны главные «приводные ремни» государственного, общественного и хозяйственного механизма. И роль эта из разряда главных [22, с. 180].

Вместе с тем зрелого человека поджидают и немалые испытания. В профессиональной и социальной роли ему приходится переживать так называемую «предметную смерть», «кризис идентичности», уход из родительской семьи детей, уход из жизни родных, близких и знакомых. Эмоциональные затраты с возрастом растут. Эмоциональные перегрузки приводят к стрессовым ситуациям. За период зрелости в организме человека происходят очень серьезные половозрастные изменения, во многом предопределяющие стрессовые состояния. Начинают подкрадываться и развиваться болезни. Сердечно сосудистая патология стала одной из ведущих причин смертности в развитых странах мира. Для мужчин

сердечно сосудистые заболевания становятся опасными уже к 50 годам, для женщин — к 70. Симптомы артритов и тромбофлебитов появляются у мужчин на 10 лет раньше, чем у женщин, а первый сердечный приступ раньше на 20 лет. В период старости мужчина рискует умереть от сердечно сосудистых заболеваний в три раза чаще, чем женщина. Эту особенность специалисты объясняют различным гормональным фоном: андрогены (мужские половые гормоны) способствуют увеличению содержания холестерина в сыворотке крови, а эстрогены (женские половые гормоны) этот уровень понижают. Только в постклимактерический период, когда количество эстрогенов в организме женщины понижается, риск сердечно сосудистых заболеваний усиливается и для нее. Такие болезни, как гемофилия, некоторые типы мышечных дистрофий, дальтонизм, подагра, грыжа, язвенная болезнь, чаще встречаются у мужчин. Страх перед болезнью и возможной смертью порождает стрессовые состояния. Как отмечают сами мужчины, у них появляется суетливость и раздражительность, нарушение сна, а после 50 лет — расстройство функций половой системы. А близкие им женщины отмечают следующие изменения: грубость в общении с близкими, замкнутость, повышенный аппетит, злоупотребление алкогольными напитками, неосознанное курение (количество выкуриваемых за день сигарет может увеличиться вдвое), иногда хроническая усталость, «трудоголизм» (чрезмерное увлечение работой при помощи увеличения ее объема, чтобы ощутить свою значимость и поднять свой интерес к ней), повышенная рассеянность, настройка телевизора (мужчина не смотрит телепередачи, а только регулирует настройку), иногда чрезмерная трата денег и пр. [4].

Главные изменения, происходящие в организме женщины в период зрелости, связаны с наступлением климактерического периода, характеризующегося «общими возрастными инволюционными нарушениями в организме, на фоне которых происходят возрастные климактерические изменения репродуктивной системы» [9, с. 5]. В пременопаузе у женщин появляются морщины на коже лица и шеи, увеличивается отложение подкожного жира; в постменопаузе на коже кистей рук появляются пигментные пятна, волосы седеют и редеют, ломкими становятся ногти на руках и ногах, разрушаются зубы, ухудшаются слух и зрение, уменьшаются мышечная сила, точность и быстрота движений, жизненная емкость легких; повышается чувствительность к изменению температуры окружающей среды и к перемене климата. Не углубляясь

в медицинские аспекты (это дело специалистов), обратим внимание на два момента. Во первых, при физиологическом (естественном, закономерном) течении климакса перечисленные изменения возникают постепенно и развиваются медленно, некоторые из них вообще не возникают или появляются только в период старости. Во вторых, при патологическом течении климактерического периода, который, по утверждению специалистов, возникает практически у каждой второй третьей женщины, ее состояние и самочувствие более трудное. Расстройство сна, головные боли, сердцебиения, головокружения, колебания артериального давления, обморочные состояния и другие неприятности. Очевидно, что в тяжелых случаях нужна врачебная помощь (профессиональная диагностика причин, адекватное лечение и т.д.). Но многое можно заранее предупредить, облегчить самочувствие женщины в период климакса. Прежде всего — это ее знание о характере изменений, происходящих в организме и половой системе с возрастом и наступлением климактерия как переходного физиологического периода жизни (в среднем от 6 до 18 мес). За это время организм приспосабливается к новым условиям, в отличие от тех, в которых он функционировал более двадцати лет. Существует много достаточно профессиональной научно популярной литературы, которая может помочь женщине справляться с возникающими проблемами (советы по организации рационального питания, здорового образа жизни, психотерапевтической и психологической поддержке). Что касается поведения мужа, близкого человека, то от него чаще всего требуется умение просто выслушать и поддержать, посмотреть на ситуацию ее глазами. В противном случае получается заколдованный круг: муж, искренне желая помочь жене, дает ей советы, пытается вмешаться или вообще устранить ее от решения ее же проблем. Это вызывает у женщины еще больший стресс (ее не поняли), а мужчина провоцирует свой стресс (его совет отвергли, в его помощи не нуждаются, он глуп и беспомощен).

Очень важно в зрелом возрасте уметь сохранять эмоциональную стабильность в любых стрессовых ситуациях, находить возможности к осмыслению происходящих изменений (физических, физиологических, психологических и т.п.). Тогда и мужчинам, и женщинам будет легче справляться с причинами и последствиями назревающих в организме и личности «сбоев». Так уж устроен мир: никуда не денешься от потери близких, от безответной любви, надвигающейся старости. Существуют и неизлечимые болезни, и

критическое стечение обстоятельств, и угроза неосуществления жизненно важных целей (по разным причинам, в том числе и потому, что у человека остается небольшой запас сил и времени, например, к концу периода зрелости). Для человека зрелых лет оказывается очень трудным, порой мучительным, переход от состояния максимальной активности, бурной деятельности, присущей периоду «акмэ», к ее постепенному свертыванию, ограничению в связи с тем, что подтачивается здоровье, меньше становится сил, возникает объективная необходимость уступить место новым поколениям при субъективном нежелании, внутреннем сопротивлении это сделать, так как сегодня человек в свои 50—60 лет субъективно не ощущает себя старым.

В этих сложных жизненных ситуациях, кажущихся порой безвыходными, жизнь не утрачивает смысла и ценности, если научиться подчинять себе обстоятельства (разумеется, там, где это возможно и целесообразно), развить в себе способности управлять своими эмоциями, способности к самоанализу и саморегуляции поведения. В решении этих важнейших практических задач, как нам кажется, весьма существенную помощь может оказать овладение человеком саногенным мышлением (по Ю.М. Орлову), т.е. таким мышлением, которое способствует оздоровлению психики, снятию в ней внутренней напряженности, устранению застарелых обид, комплексов и др.

§ 5. ПЕРИОД ГЕРОНТОГЕНЕЗА: ПСИХОЛОГИЯ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Период геронтогенеза (период старения) согласно международной классификации начинается с 60 лет у мужчин и с 55 лет у женщин и имеет три градации: пожилой, старческий и долгожители. Напомним, что существуют различные классификации онтогенеза, в том числе и классификации инволюционных периодов (см. §1 данной главы).

Выделение периода онтогенеза и изучение проблем старения связаны с комплексом социально экономических, биологических и психологических причин. Один из демографических признаков на планете Земля это постарение ее населения (особенно в высокоразвитых странах мира). Оно определяется многими факторами, основным из которых является отчетливая тенденция к сокращению рождаемости в развитых странах. Канули в Лету представления о возрасте 50—60 лет как о возрасте старости. Смертность в этом возрасте сегодня, в XX в., упала по сравнению с

концом XVIII в. в четыре раза; смертность среди 70 летних в последнее время уменьшилась вдвое. Для современного человека после выхода на пенсию реальность прожить в среднем еще 15—20 лет вполне очевидна. Что же может представлять собой жизнь человека в этот период? Распад, угасание, болезни, немощность, потеря трудоспособности и т.д.? Или же, напротив, возможность вести полноценную (с учетом изменившихся реальностей), интересную жизнь: трудиться в меру своих сил, стараться быть нужным своим близким, друзьям, приняв собственную старость как очередной этап жизни, в котором есть свои радости и свои проблемы (как и на предыдущих этапах жизни)?

Процесс старения представляет собой генетически запрограммированный процесс, сопровождающийся определенными возрастными изменениями в организме. В период жизни человека после зрелости происходит постепенное ослабление деятельности организма. Пожилые люди не так сильны и не способны, как в молодые годы, выдерживать длительную физическую или нервную нагрузку; общий запас энергии у них становится все меньше и меньше; утрачивается живость тканей организма, что тесно связано с уменьшением в них содержания жидкости. В результате такого обезвоживания суставы пожилых людей затвердевают. Если это происходит в костных сочленениях грудной клетки, то затрудняется дыхание. Возрастное обезвоживание приводит к иссушению кожи, она становится более чувствительной к раздражениям и солнечным ожогам, местами появляется зуд, кожа теряет мягкость и приобретает матовый оттенок. Иссушение кожи, в свою очередь, препятствует потовыделению, которое регулирует поверхностную температуру тела. Из за ослабления чуткости нервной системы пожилые и старые люди замедленно реагируют на изменения внешней температуры, поэтому больше подвержены неблагоприятному воздействию жары и холода. Происходят изменения чувствительности разных органов чувств, внешние проявления которых выражаются в ослаблении чувства равновесия, неуверенности поступи, в потере аппетита, в потребности более яркой освещенности пространства и т.п. Вот некоторые примеры: людям за 50 требуется вдвое больше света, а за 80 — в три раза; у 20 летнего человека рана заживает в среднем за 31 день, в 40 лет — за 55 дней, в 60 лет — за 100 дней и далее — по нарастающей.

Многие исследования свидетельствуют о старении сердечно-сосудистой, эндокринной, имунной, нервной и других систем, т.е. об отрицательных сдвигах, происходящих в организме в про

цессе его инволюции. Вместе с тем накапливаются материалы, которые приводят ученых к более глубокому пониманию старения как чрезвычайно сложного, внутренне противоречивого процесса, для которого характерно не только снижение, но и усиление активности организма. Заметно усиление и специализация действия закона гетерохронии (неравномерности); в результате этого более продолжительно сохраняется и даже улучшается работа одних систем организма и параллельно с этим происходит ускоренная, с различными темпами инволюция других систем, что объясняется той ролью, значимостью, которую они играют в основных, жизненно значимых процессах. Например, изменения в стволе мозга более значительны и существенны, чем в мозжечке в обоих полушариях. Чем сложнее нервная структура у человека, тем у нее больше возможностей для своей сохранности. В период геронтогенеза происходит ослабление процессов возбуждения и торможения, особенно внутреннего торможения. Однако экспериментальным путем показано, что у молодых и старых людей от 20 до 104 лет — условные двигательные рефлексы изменяются по разному, в зависимости от подкрепления. Наиболее сохранным оказывается оборонительный условный рефлекс по сравнению с пищевым. Ориентировочно исследовательский рефлекс на появление картинок с различным содержанием вырабатывается быстро в 20—65 лет и сохраняется долго; после 68 лет вырабатывается, но непрочный и т.д. С возрастом стареют прежде всего тормозной процесс и подвижность нервных процессов, а замыкательная функция страдает меньше. Кроме того, все изменения в период старения носят индивидуальный характер. Есть люди, которые до глубокой старости сохраняют очень высокий показатель латентного (скрытого) времени речевой реакции; разница в сторону лучше хуже может составлять 20 раз [17, с. 232—236].

Сложный и противоречивый характер старения человека как индивида связан с количественными изменениями и качественной перестройкой биологических структур, включая и новообразования. Организм адаптируется к новым условиям; в противовес старению развиваются приспособительные функциональные системы; активизируются разные системы организма, что сохраняет его жизнедеятельность, позволяет преодолевать деструктивные (разрушительные, отрицательные) явления старения. Все это позволяет считать, что период позднего онтогенеза новый этап развития и специфического действия общих законов онтогенеза, гетерохронии и структурообразования. Учеными доказано, что су

шествуют различные пути повышения биологической активности разных структур организма (поляризация, резервирование, компенсация, конструирование), которые обеспечивают его работоспособность в целом после завершения репродуктивного периода [17, с. 237, 238].

Наряду с этим возрастает необходимость усиления сознательного контроля и регуляции биологических процессов. Это осуществляется с помощью эмоциональной и психомоторной сферы человека. Ведь общеизвестно, что определенной системой тренировок можно улучшать функции дыхания, кровообращения и мышечную работоспособность у лиц пожилого возраста. Центральным механизмом сознательной регуляции является речь, значение которой существенно возрастает в период геронтогенеза.

Различного рода изменения человека как индивида, происходящие в пожилом и старческом возрасте, направлены на то, чтобы актуализировать потенциальные, резервные возможности, накопленные в организме в период роста, зрелости и формирующиеся в период позднего онтогенеза. При этом участие личности в сохранности индивидной организации и регуляции ее дальнейшего развития в период геронтогенеза (включая возможности новообразований) должно усиливаться.

По данным исследований отечественных и зарубежных ученых, разнородный характер процесса старения присущ и таким психофизиологическим функциям человека, как ощущение, восприятие, мышление, память и др. При обследовании памяти улиц в возрасте 70—90 лет обнаружилось следующее: особенно страдает механическое запечатление; лучше всего сохраняется логическая память; образная память ослабевает больше, чем смысловая, но при этом сохраняется лучше, чем механическое запечатление; основой прочности в старом возрасте являются внутренние смысловые связи; ведущим видом памяти становится логическая [2, с. 146, 147, 151, 153].

Пожилые и старые люди не составляют монолитной группы; они в той же мере разнородны и сложны, как и люди в отрочестве, юности, молодости, взрослости, зрелости. Дальнейшие изменения в период геронтогенеза зависят от степени зрелости конкретного человека как личности и субъекта деятельности. Имеются многочисленные данные о сохранении высокой жизнеспособности и работоспособности человека не только в пожилом, но и в старческом возрасте [2, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 27]. Большую положительную роль в этом играет множество факторов: уровень обра

çîâàíèÿ, ðîä çàíÿòèé, çðåëèùü ëè÷íîñòè è ïð. Îñîáîå çíà÷åíèå èìååò òâîð÷åñêàÿ äåÿòåëüíîñòü ëè÷íîñòè êàê ôàêòîð, ïðîòèâîñòî-ÿùèé èíâîëþöèè ÷åëîâåêà â öåëîì (ïîäðîáíåå íà ýòîì

полнокровной жизнью, не испытывая какой либо ущербности. Второй тип старости — пенсионеры занимаются тем, на что раньше у них просто не было времени: самообразованием, отдыхом, развлечениями и т.п. То есть для этого типа стариков также характерна хорошая социальная и психологическая приспособляемость, гибкость, адаптация, но энергия главным образом направлена на себя. Третий тип (а это преимущественно женщины) находит главное приложение своих сил в семье. А поскольку домашняя работа неисчерпаема, то женщинам, занимающимся ею, просто некогда хандрить, скучать. Однако, отмечают психологи, удовлетворенность жизнью у этой группы людей ниже, чем у первых двух. Четвертый тип — это люди, смыслом жизни которых становится забота о собственном здоровье. С этим связаны и разнообразные формы активности, и моральное удовлетворение. Вместе с тем обнаруживается склонность (чаще у мужчин) к преувеличению своих действительных и мнимых болезней, повышенная тревожность. Наряду с выделенными благополучными типами старости И.С. Кон обращает внимание и на отрицательные типы развития: а) агрессивные старые ворчуны, недовольные состоянием окружающего мира, критикующие все, кроме самих себя, всех поучающие и терроризирующие окружающих бесконечными претензиями; б) разочарованные в себе и собственной жизни, одинокие и грустные неудачники, постоянно обвиняющие себя за действительные и мнимые упущенные возможности, делая тем самым себя глубоко несчастными [22, с. 216, 217].

Довольно широко в мировой психологической литературе поддерживается классификация, которую предложил Д.Б. Бромлей. Он выделяет пять типов приспособления личности к старости.

• Конструктивное отношение человека к старости, при котором пожилые и старые люди внутренне уравновешены, имеют хорошее настроение, удовлетворены эмоциональными контактами с окружающими. Они в меру критичны по отношению к себе и вместе с тем весьма терпимо относятся к другим, к их возможным недостаткам. Не драматизируют окончание профессиональной деятельности, оптимистически относятся к жизни, а возможность смерти трактуют как естественное событие, не вызывающее печали и страха. Но, пережив в прошлом слишком много травм и потрясений, они не проявляют ни агрессии, ни подавленности, имеют живые интересы и постоянные планы на будущее. Благодаря своему положительному жизненному балансу, они с уверенно

стью рассчитывают на помощь окружающих. Самооценка этой группы пожилых и старых людей довольно высокая.

• Отношение зависимости. Зависимая личность — это человек, подчиненный кому либо, зависимый от супруга или от своего ребенка, не имеющий слишком высоких жизненных претензий и благодаря этому охотно уходящий с профессиональной работы. Семейная среда обеспечивает ему ощущение безопасности, помогает поддерживать внутреннюю гармонию, эмоциональное равновесие, не испытывать ни враждебности, ни страха.

• Оборонительное отношение, для которого характерны: преувеличенная эмоциональная сдержанность, некоторая прямолинейность в своих поступках и привычках, стремление к «самообеспеченности» и неохотное принятие помощи от других. Люди данного типа приспособления к старости избегают высказывать собственное мнение, с трудом делятся своими сомнениями, проблемами. Оборонительную позицию занимают иногда по отношению ко всей семье: если даже имеются какие то претензии и жалобы в ее адрес, они их не выражают. Защитным механизмом, который они используют против ощущения страха смерти и обездоленности, является их активность «через силу», постоянная «подпитка» внешними действиями. Люди с оборонительным отношением к наступающей старости с большой неохотой и только под давлением окружающих оставляют свою профессиональную работу.

• Отношение враждебности к окружающим. Люди с таким отношением агрессивны и подозрительны, стремятся «переложить» на других вину и ответственность за собственные неудачи, не совсем адекватно оценивают действительность. Недоверие и подозрительность заставляют их замыкаться в себе, избегать контактов с другими. Они всячески отгоняют мысль о переходе на пенсию, так как используют механизм разрядки напряжения через активность. Их жизненный путь, как правило, сопровождался многочисленными стрессами и неудачами, многие из которых превратились в нервные заболевания. Люди, принадлежащие к данному типу отношения к старости, склонны к острым реакциям страха, они не воспринимают свою старость, с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил. Все это соединяется еще и с враждебным отношением к молодежи, иногда с переносом этого отношения на весь «новый, чуждый мир». Такой своего рода бунт против собственной старости сочетается у этих людей с сильным страхом смерти.

• Отношение враждебности человека к самому себе. Люди такого типа избегают воспоминаний, потому что в их жизни было много неудач и трудностей. Они пассивны, не бунтуют против собственной старости, лишь безропотно принимают то, что посылает им судьба. Невозможность удовлетворить потребность в любви причина депрессий, печали и претензий к себе. С этими состояниями соединяется чувство одиночества и ненужности. Собственное старение оценивается достаточно реалистично; завершение жизни — смерть трактуется этими людьми как избавление от страданий [20, с. 35, 36].

Заметим, что представленные основные типы старости, отношения к ней не исчерпывают всего многообразия проявлений поведения, общения, деятельности стареющего человека, многообразия индивидуальностей. Классификации носят ориентировочный характер с тем, чтобы составить некоторую базу для конкретной (исследовательской или практической) работы с людьми пожилого и старческого возраста.

Основными стрессорами пожилых и старых людей можно считать отсутствие четкого жизненного ритма; сужение сферы общения; уход от активной трудовой деятельности; синдром «опустошения гнезда»; уход человека в себя; ощущение дискомфорта от замкнутого пространства и многие другие жизненные события и ситуации. Наиболее сильным стрессором в старости является одиночество. Понятие это далеко не однозначное. Если вдуматься, то термин «одиночество» имеет социальный смысл. У человека нет родственников, сверстников, друзей. Одиночество в старости может быть связано и с отдельным проживанием от молодых членов семьи. Однако более существенными в старости оказываются психологические аспекты (изоляция, самоизоляция), отражающие осознание одиночества как непонимания и безразличия со стороны окружающих. Особенно реальным одиночество становится для человека, живущего долго. В центре внимания его дум, размышлений может быть исключительно ситуация, породившая ограничение круга общения. Неоднородность и сложность чувства одиночества выражаются в том, что старый человек, с одной стороны, ощущает увеличивающийся разрыв с окружающими, боится одинокого образа жизни, с другой он стремится отгородиться от окружающих, защитить свой мир и стабильность в нем от вторжения посторонних. Практикующие геронтологи постоянно сталкиваются с фактами, когда жалобы на одиночество исходят от старых людей, живущих вместе с родственниками или детьми, го

раздо чаще, чем от стариков, живущих отдельно. Одна из очень серьезных причин нарушения связей с окружающими кроется в нарушении их связей с молодыми людьми. Закрепляется не самая гуманистическая позиция: отсутствие реальной жизненной проекции на будущее ясно как для самого старого человека, так и для его молодого окружения. Более того, нередким сегодня можно назвать столь реликтовое явление, как геронтофобия, или враждебные чувства по отношению к старым людям [20, с. 18].

Многие из стрессоров людей пожилого и старого возраста можно предупредить или относительно безболезненно преодолеть именно за счет изменения отношения к старикам и к процессу старения в целом. Известный американский врач и основатель Института соматических исследований Томас Ханна пишет: «Прославление молодости — это оборотная сторона ненависти к старению... Презирать факт старения — это то же самое, что презирать жизнь. Это то же самое, что обнаружить полное непонимание самой сути жизни. Молодость — это не то состояние, которое надо сохранить. Это — состояние, которое надо развить и продолжить. У молодости есть сила, но у нее нет умения. А ведь умение и опыт — это самая большая сила. У молодости есть быстрота, но у нее нет эффективности. А ведь в конечном итоге лишь эффективность помогает достичь цели. Молодости не хватает настойчивости. А ведь только настойчивость помогает решать сложные задачи и принимать верные решения. У молодежи есть энергия и ум, но она не обладает способностью принимать верные решения, правильно судить о том, как использовать эти качества. Молодость заполнена генетически запрограммированными желаниями, но она не умеет добиваться их выполнения и ощущать красоту достигнутого. Молодость полна надежд и обещаний, но у нее нет способности оценить их свершение и выполнение. Молодость — это время сеять и обрабатывать посевы, но это не время сбора урожая. Молодость — это время невинности и незнания, но это — не время мудрости и знания. Молодость — это время пустоты, которая ждет, чтобы ее заполнили, это время возможностей, которые ждут реализации, это начало, которое ждет своего развития... Если мы не поймем, что жизнь и старение представляют собой процесс роста и прогресса, то мы не поймем основные принципы жизни...» [25, с. 116, 117].

Автор этого высказывания считает, что возраст сам по себе не может быть причиной здоровья или заболевания; возраст может не иметь никакого отношения к тысячам проблем, которые на

него «списывают». Вот довольно типичный вопрос: «Доктор, почему вы не можете мне помочь?» И столь же типичный ответ: «Ведь вы не молодеете. Вы должны чувствовать себя именно так». А далее не менее типичный совет: «Теперь, когда вы стареете, вы должны немного сбавить ход». Т. Ханна считает такой совет «смертоносным», который открывает путь, ведущий прямо к поражению. Как исследователь и практикующий врач, избавивший сотни людей от физических страданий, причиняемых невралгией, сколиозом, кифозом, остеопорозом, сжатием дисков и т.д., он обнаружил, что многие неприятности связаны с сенсорно моторной амнезией, с неполадками в чувствительно двигательной системе, являющейся основой человеческого опыта и поведения. Бесспорным является тот факт, что, как только человек перестает выполнять определенные физические действия, он постепенно утрачивает саму способность действовать. (Здесь уместно сравнение с обилием и разнообразием движений и действий в детстве и минимумом таковых у взрослого.) Человек утрачивает ту или иную функцию, потому что головной мозг, являясь очень чувствительным органом, как бы приспосабливается к потере этой активности. Если какие то движения, действия перестают быть частью его поведения, то мозг просто «вычеркивает» их. Иными словами, ежедневное осознание того, как происходят эти движения и действия, утрачивается, исчезает, «забывается». Это и есть сенсорно моторная амнезия, которая может наступить не обязательно в преклонном возрасте, но может быть и в 40 лет, и в 30, и даже в 20 лет. Такого заболевания, как старение, по мнению автора, нет. Огромные возможности человеческого мозга позволяют овладеть искусством управлять внутренними процессами, происходящими в организме. Этому нужно только научиться. Основываясь на работах Г. Селье (теория стресса) и М. Фельденкрайса (метод «телесного переобучения»), Т. Ханна разработал и доказал на практике высокую эффективность и доступность каждому программы соматических упражнений, позволяющей справиться с последствиями сенсорно моторной амнезии, т.е. потерей памяти на ощущения и движения, вернуть гибкость и здоровье, овладеть искусством не стареть [21, с. 225 227; 25, с. 121 217].

Гармонирует с таким пониманием процесса старения и позиция академика Н.М. Амосова, доказавшего своей собственной жизнью и деятельностью ее бесспорную ценность. В свои 83 года он и сегодня поражает и удивляет тем, с какой легкостью справляется с огромными физическими нагрузками.

В книге «Преодоление старости» автор пишет, что он захотел усиленными физическими нагрузками повысить тренированность, а падение мотивов от исчерпания потребностей компенсировать мотивами от убеждений, от идеи. Использовать уникальное качество человеческого разума: создать идею и так ее натренировать, чтобы она смогла частично заменить биологические потребности, угасающие при старении. Ученый излагает содержание эксперимента по преодолению старости, его итоги и резюмирует свою книгу так: «Природа человеческая прочна — нужно ей доверять, не суетиться по поводу легких болезней и не пить зря лекарства. Признаки тяжелой болезни требуют проверки у врача, но и в этом случае не следует попадать в полную зависимость от медицины».

Российские ученые установили, что человек сохраняет способность к активной деятельности и адаптации до тех пор, пока он получает соответствующие нагрузки, на которые необходимо реагировать. В современной науке о старости центральное место занимает конкретно практическая задача поддержания жизни человека на определенном стабильном уровне, расширения сроков индивидуальной жизни, изменения сроков наступления нетрудоспособной старости и изменения характера старения. В современном мире человек, достигнув возраста 70—80 лет, стоит в преддверии биологического лимита времени, определяемого видовыми, наследственными и индивидуальными свойствами, которые не поддаются пока точному раскрытию. Тем важнее становится исследование фактов и факторов человеческого долголетия и долгожительства, т.е. возраста свыше 90 лет. Выдвигалось много гипотез, теорий, которые в конечном итоге объясняли причины долголетия особенностями личности, климатических условий проживания, спецификой труда, быта и взаимоотношений (общения) с окружающими людьми, наследственностью и т.д. По мнению выдающихся русских ученых И.И. Мечникова, А.А. Богомольца, И.П. Павлова, естественная продолжительность жизни человека составляет свыше ста лет, а долголетие и долгожительство — это не исключение, а естественное физиологическое явление. При исследовании феномена долгожительства и анализе природно эко логических, климатических факторов ученые указывают на особое значение высокогорья, так как именно в горных районах наиболее часто встречаются долгожители. На земном шаре известны три горных места, знаменитых своими долгожителями: Кавказ, Вилькамбамба в Южной Америке, Хунза в Гималаях (Пакистан). Антропологи и геронтологи, побывавшие в этих районах, приво

дят много данных о конкретных людях, их образе жизни, а также максимальном возрасте долгожителей этих мест. На Кавказе на каждые 20 тыс. населения 14 человек достигают возраста старше 100 лет, в Хунзе на 20 тыс. человек приходится 3 жителя старше 100 лет. Жителям названных трех мест свойственно активное долголетие; продолжительность жизни там намного превышает средние цифры на планете Земля.

Отмечается значение физиоморфологических особенностей. Долгожители — это, как правило, худые, активные люди, любители свежего воздуха, у них нет старческих недугов, органических заболеваний. Жизнь завершается естественным образом. Констатируется также, что долгожители бывают довольно скромными в отношении своего материального обеспечения, они малограмотны или совсем безграмотны, не избалованы хорошими гигиеническими условиями и легкой физической работой. Особое значение в качестве фактора, противостоящего инволюции в целом и способствующего активному долголетию человека, придается его творческой деятельности.

Выдающиеся ученые и деятели искусства сохраняли высокую работоспособность не только в пожилом, но и в старческом возрасте. Вот некоторые факты о творческом долголетии. После 70 лет успешно работали многие известные ученые П.Ламарк, М.Эйлер, К.Лаплас, Г.Галилей, Им. Кант и др. А.Гумбольдт писал «Космос» с 76 до 89 лет, И.П. Павлов создал «Двадцатилетний опыт» в 73 года, а «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» — в 77 лет (а всего Иван Петрович прожил 87 лет). Среди писателей и поэтов высоким творческим потенциалом в поздние годы жизни отличались: Гюго Виктор Мари — французский писатель (1802—1885); Вольтер (настоящее имя Мари Франсуа Ариэ) французский писатель и философ просветитель (1694—1778); Бунин Иван Алексеевич — русский писатель (1870—1953, лауреат Нобелевской премии, 1933); Шоу Джордж Бернард английский писатель (1856 1950); Гете Иоганн Вольфганг — немецкий писатель, мыслитель и естествоиспытатель (1749—1832); Толстой Лев Николаевич — русский писатель, граф, член корреспондент Петербургской АН (1828—1910) — написал в 71 год «Воскресение», в 72 — «Живой труп», а в 76 лет «Хаджи Мурат».

Многие выдающиеся музыканты, художники на протяжении всей жизни сохраняли способность к творчеству, создавая выдающиеся произведения в глубокой старости. Назовем несколько имен: Микеланджело Буонарроти — итальянский скульптор, живопи

сец, архитектор, поэт (1475 1564); Пикассо Пабло — французский живописец (1881 1973); Ци Бай Ши — китайский живописец (1860—1957); Куба Людвик — чешский живописец (1863 1956); Тициан (Тициано Вечелино) итальянский живописец (ок. 1476/77 или 1489/90 1576); Верди Джузеппе — итальянский композитор (1813—1901); Касальс Пабло — испанский виолончелист, дирижер (1876—1973); Стравинский Игорь Федорович русский композитор, дирижер (1882 1971); Чаплин Чарлз Спенсер — американский актер, кинорежиссер, сценарист (1889—1977) и др.

Высокий творческий потенциал в период геронтогенеза обусловлен рядом факторов, в том числе психологических, которые действуют на протяжении всего жизненного пути человека. К числу наиболее типичных особенностей творческих людей относится широта их интересов. У лиц, занимающихся творческим трудом, происходит мобилизация разных функций, включение их в общую структуру интеллекта как целостного образования, устойчиво противостоящего процессу старения. Творчество предполагает выраженное в максимальной степени единство личности, и субъекта деятельности. Творческая личность ориентирована на вклад, полезный не отдельным группам, а обществу в целом, и чем масштабнее личность, тем в большей степени выражена ее ориентация на будущее, на социальный прогресс. Далее: повторяемость творческого цикла в поисках решения все новых задач, установка на новизну приводят к использованию разнообразных форм деятельности, что отличает в высокой степени одаренных людей.

Творческая деятельность в известной степени выступает в качестве фактора не только психологического и социального, но и биологического долголетия. История науки сохранила имена таких долгожителей гигантов, как Софокл — древнегреческий поэт, драматург (ок. 496—406 до н.э.); Гиппократ — древнегреческий врач, реформатор медицины, известный в психологии в связи с учением о темпераменте (ок. 460— ок. 370 до н.э.); Платон древнегреческий философ, ученик Сократа (428/427 до н.э. 348/347 до н.э.); Джахиз Абу Усман Амн ибн Бахр — арабский писатель (ок. 767 868).

А вот примеры из века минувшего и нынешнего. Крылов Алексей Николаевич (1863 1945) — выдающийся русский математик и механик, инженер и изобретатель, труды которого были посвящены в основном кораблестроению и теории корабля, замечательный педагог и популяризатор научных знаний, выполнявший многогранную деятельность в области точных наук, проявлял го

рячий интерес к гуманитарной сфере, выразившийся в его участии в развитии русской речи и охране ее правильности. Обручев Владимир Афанасьевич (1863—1956) — известный геолог и географ, неутомимый путешественник, исследователь Сибири, Центральной и Средней Азии, автор фундаментальных трудов, посвященных этим регионам, а также научно фантастических, приключенческих и научно популярных книг (всего около 24 тыс. страниц); Герой Социалистического Труда, академик.

Приведенные примеры свидетельствуют о разнообразии и широте интересов творческих личностей. Их интересы носят активный характер, реализуясь не только в разных формах профессиональной деятельности, но и в других социально значимых сферах, что увеличивает шансы в реализации разнообразных потенциальных возможностей личности в период геронтогенеза. Исследование личности ученых, сохранивших творческое долголетие, обнаруживает не только всем известные качества — трудолюбие, упорство, организованность и т.п., но и специфику их рефлексии (рефлексия интуитивности, фантазии, стремления к новизне, гибкости, оригинальности, критичности, инверсионности, т.е. склонности к переходам от одного состояния к другому, к ребячливости). Специфика заключается в том, что уровень рефлексируемой креативности не зависит от пола научных работников, что говорит о ведущей роли деятельностного фактора в раскрытии потенциальных возможностей человека, резервов его организма и личности [17, с. 246, 247].

Очень многие люди относятся с большим интересом к вопросам продолжительности жизни и особенно активного долголетия, характеризующегося высокой работоспособностью без болезней. Один из современных исследователей здоровья и долголетия Гущо Юрий Петрович — мастер спорта, спортивный тренер, профессор, доктор технических наук, изобретатель России, президент международной ассоциации «Личность, экология, мир», руководитель кругосветного ралли по всем континентам планеты — считает, что при определении «рейтинга долголетия» необходимо учитывать, как развиваются процессы старения и антибиостарения, и выделяет двенадцать контролируемых показателей, которые влияют на эти процессы (т.е. процессы старения и антибиостарения организма). Перечислим эти показатели: наследственность; время и место рождения; условия и культура дыхания; водно питьевой режим; физическая культура; питание; нравственное и психическое состояние; очищение организма и сон; социальное по

ложение; условия труда; медицинское и лекарственное обслуживание; вредные привычки.

Таким образом, период геронтогенеза — итог всего жизненного пути человека — младенчества, раннего возраста, дошкольного, младшего школьного, подростничества и отрочества, ранней юности, молодости, взрослости, зрелости. В этот период усиливается действие онтогенетических законов гетерохронности, неравномерности, стадиальности, что, в свою очередь, означает нарастание противоречивости в развитии различных подструктур в психике человека. Наряду с инволюционными процессами на всех уровнях организации человека происходят изменения и новообразования прогрессивного характера, которые позволяют предупреждать или преодолевать деструктивные (разрушительные) явления в пожилом и старческом возрасте. Активному долголетию пожилого человека способствует много факторов, ведущим психологическим среди которых можно считать развитие его как социально активной личности, как субъекта творческой деятельности и яркой индивидуальности. И здесь огромную роль играет высокий уровень самоорганизации, сознательной саморегуляции своего образа жизни и жизнедеятельности.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Психология жизни: Исследования геронтопсихологии: Учеб. пособие. М, 2000.

2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.

3. *Вершловский С.Г.* Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. М., 1987.

4. *Виткин Д.* Мужчина и стресс / Пер. с англ. СПб., 1995 (Сер. «Сам себе психолог»).

5. Возрастные аспекты онтопсихологии / Под общ. ред. А.А. Крылова, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 1993.

6. *Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М.* Возрастная психология: Учеб. пособие. М., 2001.

7. *Гримак Л.П.* Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. М., 1987.

8. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов н Д, 1996;

9. *Крымская М.Л.* Климактерический период. М., 1988.

10. *Менегетти А.* Женщина третьего тысячелетия / Пер. с исп. М., 2001.

11. *Монахов Н.А.* Плоды подсознания: Очерки об инстинктах, формирующих человеческие конфликты. М., 1995.

12. *Обозов Н.Н.* Психология взрослого человека. СПб., 1995.

13. Общая и прикладная акмеология: Учеб. пособие: В 2 ч. / Под ред. А.А.Деркача. М., 2001.

14. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие. М., 2000.

15. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. Минск; М., 2001.

16. Российское сознание: психология, феноменология, культура. Меж вуз. сб. науч. работ. Самара, 1994.

17. *Рыбалко Е.Ф.* Возрастная и дифференциальная психология. Л., 1990.

18. *Смит Э.Д.* Стареть можно красиво. Руководство для пожилых, престарелых и тех, кто заботится о стариках / Пер. с англ. М., 1995.

19. *Старовойтенко Е.Б.* Жизненные отношения личности: модели психологического развития. Киев, 1992.

20. Старость: Популярный справочник / Пер. с пол. М., 1996.

21. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. Ростов н Д, 1995.

22. *Толстых А.В.* Возрасты жизни. М., 1988.

23. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сб. / Пер. с англ. и нем. М., 1990 (Б ка зарубежной психологии).

24. *Фромм Э.* Иметь или быть / Пер. с англ. М., 1990 (Б ка зарубежной психологии).

25. *Ханна Т.* Искусство не стареть (Как вернуть гибкость и здоровье) / Пер. с англ. СПб., 1996 (Сер. «Исцели себя сам»).

26. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни и судьба. М., 1997.

27. *Шахматов Н.Ф.* Психическое старение: счастливое и болезненное. М., 1996.

28. *Яцемирская Р. С, Беленькая И.Г.* Социальная геронтология. М., 1999.

ПЛАН-ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Используя методическую процедуру (гл.1, план задание, п. 1), осуществите самозачет по системе психологических терминов и понятий, относящихся к характеристике периода молодости, взрослости, зрелости, старости.

Адаптивность человека, акмеология, альтруизм, аномия, взрослость, генеративность, геронтопсихология, гетерохрония, жизненный кризис, зрелость, идеал, инволюция, интимность, инфантилизм, климактерий, локус контроля, молодость, нормативное сознание, образ жизни, одиночество, оптимизм, опыт, ответственность, предстарческий психоз, самоактуализация, самоопределение, семья, сенсорно-моторная амнезия, смысл жизни человека, социальная зрелость, старение, суицид, труд.

2. Подготовьте лекцию на тему «Жизненные кризисы и их роль в психическом развитии человека на разных возрастных ступенях». Раскройте их сущность, причины, возможности предупреждения или преодоления. В качестве исходного материала используйте рекомендованную литературу [7, 8, 11, 21, 22].

3. Подготовьте варианты «круглого стола» для студенческой научно практической конференции на тему «Проблемы профессионального и личностного роста человека в современных условиях» [2, 3, 7, 8, 13, 19, 23, 24]. Используйте результаты проведенных вами исследований по психологическим характеристикам деятельности, поведения, общения людей в периоды молодости, взрослости, зрелости, старости.

4. Проведите в классе и обобщите экспериментальные исследования по выявлению особенностей психического развития человека по нижеследующим методикам.

МЕТОДИКА «ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕЛИ»

1. В течение 3 мин. ответьте на вопрос: «Каковы мои жизненные цели?» (на все вопросы даются письменные ответы).

2. В течение 3 мин. ответьте на вопрос: «Что я хочу достигнуть в ближайшие 3 года?»

3. В течение 5 мин. ответьте на вопрос: «Как и что я стал бы делать, если бы узнал, что мне осталось жить только шесть месяцев по причине неизлечимой болезни?»

Внимательно прочтите все написанное и выберите три самые главные для вас цели.

4. Оцените, пытаетесь ли вы реально достичь эти цели и насколько успешно (неуспешно) это удается.

5. Оцените, часто ли вы серьезно задумываетесь о своих жизненных целях самостоятельно.

6. Вспомните и нарисуйте, каким вы были в детстве (4—6 лет); наиболее запомнившийся эпизод детства.

7. Опишите ваш типичный жизненный эпизод в настоящее время.

8. Постарайтесь представить, что ждет вас в будущем, каким вы будете.

9. Вспомните и опишите те жизненные события, которые сильно повлияли или даже изменили вашу жизнь, судьбу.

Обобщенные материалы обсудите с учащимися.

АНКЕТА[1]

Если вам предложили в нескольких словах изложить свое понимание личного счастья, то какие из приведенных ниже ответов

[1] Анкета проводится для изучения изменения ценностных ориентации людей.

вы используете? Укажите цифрой 1 самое важное для вас, цифрой 2 — чуть менее важное и т.д. до 5. А как бы на этот вопрос вы ответили 5 и 10 лет назад (укажите 3—5 значимых для вас факторов счастья 10 лет назад), соотнесите полученные результаты.

Итак:

активная деятельная жизнь;
интересная работа;
материально обеспеченная жизнь;
наличие верных друзей;
счастливая семейная жизнь;
жизнь, полная удовольствий, развлечений;
свобода, независимость;
расширение своего образования, кругозора;
мирная обстановка в стране;
чистая совесть, честная жизнь;
общественная активность;
комфорт, покой;
здоровье;
любовь;
наличие детей;
достижение власти;
уважение окружающих;
творчество;
равенство для всех;
искусство;
деньги любыми способами;
успех в карьере;
общение с людьми;
вера;
что то другое...

ОПРОСНИК «ЯКОРЬ КАРЬЕРЫ» Э. ШЕЙНА (перевод и адаптация В.А. Чикер и В.Э. Винокуровой)

Цель: оценить свои карьерные ориентации.

Инструкция: используя систему оценок от 1 (совершенно неважно) до 10 (исключительно важно), укажите:

Насколько важным для Вас является каждое из следующих утверждений?

[1] *Почебут Л.Г., Чикер В.А.* Организационная социальная психология: Учеб. пособие. СПб., 2000. 298 с.

1 .Строить свою карьеру в пределах конкретной научной или технической сферы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Осуществлять наблюдение и контроль над людьми, влиять на них на всех уровнях	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Иметь возможность делать все по своему и не быть стесненным правилами какой либо организации	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Иметь постоянное место работы с гарантированным окладом и социальной защищенностью	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Употреблять свое умение общаться на пользу людям, помогать другим	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Работать над проблемами, которые представляются почти неразрешимыми	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Вести такой образ жизни, чтобы интересы семьи и карьеры были уравновешены	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Создать и построить нечто, что будет всецело моим произведением или идеей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Продолжать работу по своей специальности, чем получить более высокую должность, не связанную с моей специальностью	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Быть первым руководителем в организации	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Иметь работу, не связанную с режимом или другими организационными ограничениями	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Работать в организации, которая обеспечит мне стабильность на длительный период времени	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Употребить свои умения и способности на то, чтобы сделать мир лучше	1 2 34 5 6 7 8 9 10
14. Соревноваться с другими и побеждать	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Строить карьеру, которая позволит мне не изменять моему образу жизни	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Создать новое коммерческое предприятие	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Посвятить всю жизнь избранной профессии	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Занять высокую руководящую должность	1 2 34 5 6 7 8 9 10
19. Иметь работу^ которая предоставляет максимум свободы и автономии в выборе характера занятий, времени выполнения и т.д.	1 2 34 5 6 7 8 9 10
20. Оставаться на Одном месте жительства и не переезжать в связи с повышением	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Иметь возможность использовать свои умения и талант для служения важной цели	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Насколько Вы согласны с каждым из следующих утверждений?

22. Единственная действительная цель моей карьеры находить и решать трудные проблемы, независимо от того, в какой области они возникли	1 2 3 4 5 6 7 8 9 1 0
23. Я всегда стремлюсь уделять одинаковое внимание моей семье и моей карьере	1 2 3 4 5 67 89 10
24. Я всегда нахожусь в поиске идей, которые дадут мне возможность начать и построить свое собственное дело	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Я соглашусь на руководящую должность только в том случае, если она находится в сфере моей профессиональной компетенции	1 2 3 4 5 67 89 10
26. Я хотел бы достичь такого положения в организации, которое давало бы возможность наблюдать за работой других и интегрировало их деятельность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. В моей профессиональной деятельности я более всего заботился о своей свободе и автономии	123 45 67 89 10
28. Для меня важнее остаться на нынешнем месте жительства, чем получить повышение или новую работу в другой местности	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Я всегда искал работу, на которой мог бы приносить пользу другим	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Соревнование и выигрыш это наиболее важные и волнующие стороны моей карьеры	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Карьера имеет смысл только в том случае, если она позволяет вести жизнь, которая мне нравится	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Предпринимательская деятельность составляет центральную часть моей карьеры	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Я бы скорее ушел из организации, чем стал заниматься работой, не связанной с моей профессией	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Я буду считать, что достиг успеха в карьере только тогда, когда стану руководителем высокого уровня в солидной организации	1 2 3 4 5 67 89 10
35. Я не хочу, чтобы меня стесняла какая нибудь организация или мир бизнеса	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Я предпочел бы работать в организации, которая обеспечивает длительный контракт	1 2 3 4 5 6 7 8 9 1 0

37. Я хотел бы посвятить свою карьеру достижению важной и полезной цели	1 2 3 45 67 89 10
38. Я чувствую себя преуспевающим только тогда, когда я постоянно вовлечен в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39. Выбрать и поддерживать определенный образ жизни важнее, чем добиваться успеха в карьере	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Я всегда хотел основать и построить свой собственный бизнес	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41. Я предпочитаю работу, которая не связана с командировками	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

КЛЮЧ

Карьерная ориентация	Номера вопросов					Кол во вопросов
Профессиональная компетентность	1	9	17	25	33	5
Менеджмент	2	10	18	26	34	5
Автономия	3	11	19	27	35	5
Стабильность:						
работы	4	12	36			3
места жительства	20	28	41			3
Служение	5	13	21	29	37	5
Вызов	6	14	22	30	38	5
Интеграция стилей жизни	7	15	23	31	39	5
Предпринимательство	8	16	24	32	40	5

Обработка результатов

По каждой из восьми карьерных ориентации подсчитывается количество баллов. Для этого необходимо, пользуясь ключом, суммировать баллы по каждой ориентации и полученную сумму разделить на количество вопросов (**5** для всех ориентации, кроме «Стабильности»). Таким образом определяется ведущая карьерная ориентация — количество набранных баллов должно быть не менее пяти. Иногда ведущей не становится ни одна карьерная ориентация — в таком случае карьера не является центральной в жизни личности.

ОПРОСНИК АФФИЛИАЦИИ

Вам предлагается несколько десятков суждений, ознакомившись с которыми необходимо выразить степень своего согласия с каждым из этих суждений при помощи следующей шкалы:

+3 — полностью согласен,
+2 согласен,
+ 1 — скорее согласен, чем не согласен,
О ни да ни нет,
1 — скорее не согласен, чем согласен,
2 — не согласен,
3 — полностью не согласен.

Меру своего согласия с тем или иным утверждением можно выразить цифрой с соответствующим знаком, проставленной на листе бумаги рядом с номером данного суждения.

Предлагаемый опросник оценивает две мотивационные тенденции, функционально взаимосвязанные и соотносимые с потребностью аффилиации: стремление к людям и боязнь быть отвергнутыми. Соответственно, испытуемым предлагаются для ответов два разных опросника, один из которых предназначен для оценки первой мотивационной тенденции, а другой — второй.

Шкала теста для оценки силы стремления к людям

1. Я легко схожусь с людьми.
2. Когда я расстроен, то обычно больше предпочитаю быть среди людей, чем оставаться один.
3. Если бы мне пришлось выбирать, то я предпочел бы, чтобы меня считали способным и сообразительным, а не дружелюбным и общительным.
4. Я нуждаюсь в близких людях меньше, чем большинство людей.
5. Я часто и охотно говорю с людьми о своих переживаниях.
6. От хорошего фильма или книги я получаю большее удовольствие, чем от хорошей компании.
7. Мне нравится иметь как можно больше друзей.
8. Я скорее предпочел бы провести свой отдых вдали от людей, чем на оживленном курорте.
9. Я думаю, что большинство людей славу и почет ценят больше, чем дружбу.
10. Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной.
11. Излишняя откровенность с друзьями может повредить.

12. Когда я встречаю на улице знакомого, я всегда стараюсь перекинуться с ним парой слов, а не просто пройти мимо, поздоровавшись.

13. Независимость и свободу от личных привязанностей я предпочитаю прочным дружеским узам.

14. Я посещаю компании и вечеринки потому, что это хороший способ завести друзей.

15. Если мне нужно принять важное решение, то я скорее посоветуюсь с друзьями, чем стану обдумывать его один.

16. Я не доверяю слишком открытому проявлению чувств.

17. У меня много близких друзей.

18. Когда я нахожусь с незнакомыми людьми, мне совсем не важно, нравлюсь я им или нет.

19. Индивидуальные игры и развлечения я предпочитаю групповым.

20. Эмоционально открытые люди привлекают меня больше, чем сосредоточенные и серьезные.

21. Я скорее предпочту интересную книгу или схожу в кино, чем проведу время на вечеринке.

22. Путешествуя, я больше люблю общаться с людьми, чем просто наслаждаться видами и посещать достопримечательности.

23. Мне легче решить трудную проблему, когда я обдумываю ее один, чем тогда, когда я ее обсуждаю с друзьями.

24. Я считаю, что в трудных жизненных ситуациях скорее нужно рассчитывать на свои силы, чем надеяться на помощь друзей.

25. Даже в обществе друзей трудно полностью отвлечься от забот и срочных дел.

26. Оказавшись на новом месте, я быстро приобретаю новый круг знакомых.

27. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем общение с людьми.

28. Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу.

29. Когда у меня плохое настроение, я скорее стараюсь не показывать окружающим свои чувства, чем пытаюсь с кем нибудь поделиться ими.

30. Я люблю бывать в обществе и всегда рад провести время в хорошей компании.

Шкала теста для оценки боязни быть отвергнутым

1. Я стесняюсь идти в малознакомое общество.

2. Если вечеринка мне не нравится, я все равно не ухожу первым.

3. Меня бы очень задело, если бы мой близкий друг стал противоречить мне при посторонних людях.

4. Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада ума.

5. Обычно я легко схожусь с незнакомыми людьми.

6. Я не откажусь пойти в гости из за того, что там будут люди, которые меня не любят.

7. Когда два моих друга спорят, я предпочитаю не вмешиваться в их спор, даже если с кем то из них не согласен.

8. Если я попрошу кого то пойти со мной, а он мне откажет, то я не решусь попросить его снова.

9. Я осторожен в высказывании своего мнения, пока хорошо не узнаю человека.

10. Если во время разговора я чего то не понял, то лучше промолчу, чем прерву говорящего и попрошу повторить сказанное.

11. Я открыто критикую людей и ожидаю от них того же.

12. Мне трудно говорить людям «нет».

13. Я все же могу получить удовольствие от вечеринки, даже если вижу, что одет не по случаю.

14. Я болезненно воспринимаю критику в свой адрес.

15. Если я не нравлюсь кому то, то стараюсь избегать этого человека.

16. Я не стесняюсь обращаться к людям за помощью.

17. Я редко противоречу людям из боязни их задеть.

18. Мне часто кажется, что незнакомые люди смотрят на меня критически.

19. Всякий раз, когда мне предстоит идти в незнакомое общество, я предпочитаю брать с собой друга.

20. Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику.

21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.

22. Временами у меня возникает чувство, что я никому не нужен.

23. Я долго переживаю, если посторонний человек нелестно высказался в мой адрес.

24. Я никогда не чувствую себя одиноким в компании.

25. Меня очень легко задеть, даже если это не заметно со стороны.

26. После встречи с новым человеком меня обычно мало волнует, правильно ли я себя вел.

27. Когда мне необходимо за чем то обратиться к официальному лицу, я почти всегда жду, что мне откажут.

28. Когда нужно попросить продавца показать понравившуюся мне вещь, то я чувствую себя неловко.

29. Если я недоволен тем, как ведет себя мой знакомый, я обычно прямо указываю ему на это.

30. Если в транспорте я сижу, мне кажется, что люди смотрят на меня с укором.

31. Оказавшись в незнакомой компании, я скорее включаюсь в беседу, чем остаюсь в стороне.

32. Я стесняюсь просить, чтобы мне вернули книгу или какую либо другую вещь, занятую на время у меня.

Оценка результатов

По каждой из представленных выше шкал в отдельности определяется сумма баллов, полученных испытуемым. Для этого пользуются ключом и переводными оценочными шкалами, представленными ниже.

Ключ к шкале «Стремление к людям»: +1, +2, —3, 4, +5, 6, +7, 8, 9, 10, 11, +12, 13, +14, +15, 16, +17, 18, 19, +20, 21, +22, 23, 24, 25, +26, 27, 28, 29, +30.

Ключ к шкале «боязнь быть отвергнутым»: +1, +2, +3, +4, 5, 6, +7, +8, +9, +10, 11, +12, 13, +14, +15, 16, +17, + 18, +19, 20, 21, +22, +23, 24, +25, 26, +27, +28, 29, +30, 31, +32.

Для определения суммы баллов по каждой шкале используется следующая процедура. Пунктам опросника, помеченным в ключе знаками «+», приписываются баллы в соответствии со следующей переводной шкалой, где в числителе представлены оценки, данные испытуемыми соответствующим суждениям, а в знаменателе те баллы, которые в конечном счете должны получить эти пункты шкалы и которые суммируются:

3	2	1	0	+1	+2	+3
1	2	3	4	5	6'	7

Пунктам опросника, помеченным в ключе знаком «—», точно так же приписываются баллы, но в соответствии с другим соотношением:

−3	−2	−1	0	+1	+2	+3
7	6	5	4	3	2	1

Выводы об уровне развития

Для каждого из испытуемых отдельно устанавливаются уровень развития мотива «стремление к людям» и уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым». При этом пользуются следующей суммарной шкалой:

сумма баллов от 32 до 80 низкий уровень развития данного мотива;

сумма баллов от 81 до 176 средний уровень развития мотива;

сумма баллов от 177 до 224 — высокий уровень развития мотива.

Возможны следующие типичные сочетания двух обсуждаемых мотивов и способы их интерпретации:

1. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Индивид, имеющий такое сочетание обоих мотивов, характеризуется сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям и их избеганием, который возникает каждый раз, когда ему приходится встречаться с незнакомыми людьми.

2. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с низким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Такой человек активно ищет контактов и общения с людьми, испытывая от этого в основном только положительные эмоции.

3. Высокий уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям». Индивид, обладающий таким сочетанием обоих мотивов, напротив, активно избегает контактов с людьми, ищет одиночества.

4. Низкий уровень развития обоих мотивов. Такое сочетание данных мотивационных тенденций характеризует человека, который, живя среди людей, общаясь с ними, не испытывает от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них.

При средних значениях мотивационных тенденций «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым» ничего определенного о возможном поведении человека и ег.о переживаниях, связанных с человеческими отношениями, сказать нельзя.

В заключение отметим, что наиболее благоприятным *длк* педагога сочетанием обоих мотивационных стремлений является такое, при котором «стремление к людям» развито сильно, а «боязнь быть отвергнутым» слабо или средне.

Глава VII
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ

§ 1. ОБУЧЕНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ И КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Обучение — это процесс совместной деятельности обучающего и обучаемого. При этом за обучающим стоит функция организации, стимуляции и помощи обучаемому.

Характерной чертой *традиционной модели школьного обучения* является ориентация обучения на запоминание информации. Приобретение системы знаний — это цель активности школьника, будущее представляется в виде абстрактной перспективы — применения знаний. Традиционное обучение — информационно сообщающее, оно направлено на осознание самого предмета освоения — знания, а не на способы их получения. В традиционном обучении нет управления процессом усвоения, оно неуправляемое. Построено обучение по дисциплинарно предметному принципу [18].

В нашей стране, помимо традиционной модели школьного обучения, были созданы *психологически ориентированные модели школьного обучения.* Психологически ориентированные это значит учитывающие психологические механизмы умственного развития учащихся. Основные педагогические усилия направлены на познавательное, личностное развитие школьников.

«Личностная модель» [1]. Основной психологической целью является общее развитие учащегося, его познавательных, эмоцио

[1] См.: *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997.

нально волевых, нравственных, эстетических возможностей. Обучение ведется на высоком уровне трудности, с быстрым темпом прохождения учебного материала, однако при этом создаются условия для проявления индивидуальности слабых и сильных учеников, формирование на уроке атмосферы доверительного общения, многовариантности учебного процесса. Резко повышается удельный вес теоретических знаний. Ключевой психологический элемент — целостный личностный рост (Л.В. Занков, М.В. Зверева, И.И. Аргинская и др.)

«Развивающая модель». В центре внимания оказывается перестройка учебной деятельности ребенка как на уровне содержания, так и на уровне формы ее организации с тем, чтобы обеспечить появление некоторых новых психологических качеств: теоретического мышления, рефлексии, самостоятельности в решении разнообразных учебных задач и т.д. Основное содержание учебной деятельности составляют теоретические знания. Традиционное обучение направлено от частного, конкретного к общему, абстрактному, от явления к сущности, т.е. развивает эмпирическое мышление. Эмпирическое обобщение — это мысленное выделение общих свойств в двух или нескольких объектах и объединение этих объектов в группы на основе свойств. Развивающее обучение направлено от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от анализа сущности к различным проявлениям этой сущности, т.е. развивает *теоретическое мышление. Теоретическое обобщение* — это мысленное выделение в объекте в результате анализа существенных свойств, характерных для целого класса объектов. В основе обучения лежит выполнение учащимися действий, моделирующих (создание знаковых моделей) общие отношения объектов, воспроизводящих общие принципы существования изучаемого явления. При этом меняется и характер учебной активности ребенка (например, дети включаются в исследовательскую деятельность, работают в режиме активного диалога). Ключевой психологический элемент — способы деятельности. (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, А.З. Зак и др.)

«Активизирующая модель» направлена на повышение уровня познавательной активности учащихся, развитие творческого, научного мышления. Она опирается на познавательные потребности и интеллектуальные чувства. Перед учениками ставится проблема, и они исследуют пути ее решения. Они строят гипотезу, намечают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, анализируют их результаты, рассуждают, доказыва

ют. Они самостоятельно «открывают» правила, формулы, теоремы. Ключевой психологический элемент — познавательный интерес. (А.М. Матюшкин и др.)

«Формирующая модель». Предполагается, что влиять на умственное развитие ребенка — значит осуществлять целенаправленное управление процессом усвоения знаний и умений. При условии прохождения учеником всех его необходимых этапов с учетом специально организованной учителем ООД можно гарантировать сформированность знаний, умений с заранее заданными качествами (программированное и алгоритмическое обучение). Ключевой психологический элемент умственное действие. (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.)

«Свободная модель». В ней максимально учитывается внутренняя инициатива ребенка. При наличии определенной помощи со стороны учителя ребенок тем не менее сам определяет интенсивность и продолжительность своих учебных занятий, свободно планирует собственное время, самостоятельно выбирает средства обучения. Отсутствует жесткая система педагогических воздействий. Поощряется импровизация и детей и учителя относительно содержания и способов обучения. Ключевой психологический элемент — свобода индивидуального выбора.

Процесс изменения личности обучаемого и его деятельности — функция самого обучаемого, и называют этот процесс учением или учебной деятельностью. Цель этой деятельности — приобретение новых знаний, выработка соответствующих умений и навыков. Причем, как установлено специальными психолого педагогическими исследованиями, решающим в этом процессе является поступательное изменение самой личности обучаемого. В определении главных компонентов этих качественных изменений в науке существуют разные подходы: одни акцентируют внимание на отборе и организации системы знаний (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов и др.), другие на организации самой деятельности (Д.Б. Эльконин), третьи на отборе и использовании орудийных средств деятельности. Эти проблемы давно привлекают внимание психологической науки. Результатом этого явились фундаментальные исследования по знаковым системам, в частности — по знаковому моделированию.

Учение — специфическая форма индивидуальной активности, направленная на усвоение знаний, формирование навыков и умений, а также развитие самого учащегося.

В учении, чаще называемом в психологии учебной деятельностью, всегда участвует сознательная установка личности на овладение знаниями, навыками и умениями как его продуктами. Учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки и умения. Именно это дает основание рассматривать учение как учебную деятельность. Психологическая сторона сознательности учения заключается в том, какой смысл для ученика приобретают усваиваемые им знания. Необходимо формировать сознательное отношение ребенка к учению, понимание того, почему, зачем нужно учиться. Этот момент — один из основополагающих в формировании и обеспечении успешности учения. Только при этом условии можно избежать формализма в усвоении знаний, обеспечить высокий уровень сознания.

В анализе учебной деятельности Д.Б.Эльконин подчеркивает центральное значение изменений, происходящих в самом ребенке, не только в уровне его обученности (запас знаний, умений, навыков), но и в уровне сформированное™ отдельных сторон его деятельности.

Учебная, как и любая развернутая, деятельность предполагает достижение ряда целей. Деятельность осуществляется совокупностью действий, которые подчиняются частным целям. Общие цели всегда, на всех этапах учения задаются извне. Впоследствии происходит порождение частных целей самим учеником (целепо лагание). Если в постановке общих целей учения он сам фактически не может принимать участия (цели задаются обществом, учебным планом, программой, методическими разработками и учителем), то в постановке частных целей учащийся может принимать самое непосредственное участие. Учебный процесс требуется строить таким образом, чтобы он не только принял цели учения, но и научился сам ставить близкие и далекие цели, исходя из задач учебной деятельности. Учебная деятельность сложна по своей структуре. Отечественные психологи рассматривают ее как единство нескольких компонентов: учебной задачи, учебных действий, действий по контролю за процессом усвоения и оценки степени усвоения.

Учебная задача не всегда совпадает с конкретно практической. Например, перед учащимися может ставиться задача выучить дома стихотворение. Или же научиться заучивать его. В первом случае дети кое чему научатся, но вряд ли в следующий раз они будут заучивать стихотворение более рациональными способами. Во

втором же случае перед ребенком стоит действительно учебная задача — указываются способы работы со стихотворениями. Усвоение учебной задачи должно стать целью. Решение учебной задачи направлено на усвоение или овладение школьниками способами действий. Существенное отличие учебной задачи в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми он действует.

В процессе учебной деятельности учебная задача дается в определенной учебной ситуации нейтральной или проблемной.

Создание проблемной ситуации предполагает:

1) наличие проблемы, затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным; недостаточность стандартных средств решения;

2) наличие учебно познавательной потребности обучающегося;

3) наличие у субъекта интеллектуальных возможностей решать задачу.

Ученик должен быть поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения, из которого сам должен найти выход. Основным условием возникновения проблемной ситуации является потребность ученика в раскрывающемся отношении, свойстве или способе действия.

Как правило, проблемная ситуация задается обучающемуся в форме вопроса: «почему?», «как?», «в чем причина?», «какова связь этих явлений?»

Вот пример создания проблемной ситуации (рекомендация А.М. Матюшкина[1]). Перед школьниками ставится такая задача: построить треугольники по заданным трем углам (специально давались такие углы, сумма которых значительно отличалась от 180°). Учащиеся не могли этого выполнить, и перед ними возникала проблемная ситуация, связанная с необходимостью выяснить, почему невозможно построить треугольники.

Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что то неизвестное, т.е. возникает проблема, которая требует от человека мыслительных действий. Когда в деятельность человека включается мышление, проблемная ситуация перерастает в задачу. Задача возникает в результате анализа проблемной ситуации.

[1] Подробнее см.: *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

Учебное действие складывается из учебных операций. Ребенок усваивает понятия, действуя с предметами. Можно просто сообщить ему, из каких частей состоит слово, показать на примере, затем предложить ряд задач на определение корня и других морфологических частей слова, а можно вооружить ребенка способами, посредством которых определяются части слова. Во втором случае дети выполняют учебное действие, которое складывается из ряда учебных операций. Знание способов действия обеспечивает как успех в деятельности, так и успешный результат. Успешный же результат стимулирует активность и поддерживает устойчивую мотивацию.

Действие по контролю за ходом усвоения — сличение, соотнесение выполненных действий с образцом, который задается извне. В школьной практике обучение контролю идет путем подражания учителю,"формирование его осуществляется стихийно, путем примеривания, на основе проб и ошибок. Как правило, имеет место контроль по конечному результату: «Проверь, сошелся ли ответ?», «Проверь, не сделал ли ошибки при диктанте?» Но наибольшей мотивационной силой обладает текущий контроль, контроль за способом усвоения, когда учащийся должен выяснить, какое действие выполняется в данный момент, какие действия проделаны, что еще предстоит сделать. Одновременно идет контроль качества: как выполняется действие, соответствуют ли действия заданным требованиям, т.е. ученик все время видит степень своего продвижения вперед и приближения к цели, что, в свою очередь, поддерживает его мотивацию.

Действие оценки степени усвоения — процесса оценивания ребенком своей деятельности на различных этапах ее осуществления (оценки как компонента учебной деятельности) — идентично некоторым аспектам самооценки. В мотивационном плане особое значение имеет то, что оценка позволяет ему определить меру своего продвижения. Этим обеспечивается как бы самодвижение учащегося вперед. Самая общая и самая важная функция самооценки — регулятивная. Самооценка может стать либо стимулом, либо тормозом развития учения. Выделяют два вида самооценки:

1) ретроспективная — оценка результатов своей деятельности («Хорошо или плохо я сделал?»);

2) прогностическая — оценка субъектом собственных возможностей («Могу ли я справиться с этой задачей или нет??)

. ***Научение*** — это устойчивое, целесообразное изменение физической и психической деятельности (поведения), которое возни

>

кает благодаря предшествующей деятельности и не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма. Выделяют разные виды научения. Например, уже в раннем детстве ребенок научается различать цвета, звуки, форму предметов. Это сенсорное научение, в ходе которого формируется различение чувственных сигналов — процессы восприятия, наблюдения, узнавания (малыш научается переходить улицу при зеленом свете светофора). Рано у ребенка проявляется и моторное научение. Он научается ходить, произносить звуки. Сенсомоторное научение (синтез сенсорного и моторного) обеспечивает выполнение сложных действий под контролем восприятий и представлений (например, чтение вслух). Не исчезают эти виды научения и в течение всей жизни человека. Более высокий уровень — интеллектуальное научение (понятиям, мышлению).

Научение может происходить в самых различных видах деятельности. Хватание и манипулирование предметами, ползание и ходьба научают малыша координации движений и ориентировке в окружающем мире, знакомят его со свойствами вещей; использование вещей научает ребенка познанию назначения вещей; игра, труд, общение с другими людьми и т.д. непрерывно в течение всей жизни обогащают человека новыми сведениями. Однако во всех названных случаях усвоение знаний не выступает как цель, поэтому результаты такого научения, как правило, случайны, а знания отрывочны и бессистемны. Это скорее разрозненные сведения, умения, навыки. Развитие ребенка в данном случае будет неравномерное, случайное. При случайном научении след главным образом оставляет то, что связано с активной деятельностью человека. Такое научение не может быть ведущим, но оно может быть использовано как средство, облегчающее выполнение целенаправленной деятельности (например, учебной). Избежать указанных недостатков можно только в том случае, когда целью деятельности становится само научение. Деятельностью с таким целеполаганием является учение (подробнее см. [36]).

Обучение и умственное развитие. Активность учащегося зависит от структуры и организации учебного процесса, который определяется особенностями деятельности учителя (преподавание), особенностями деятельности школьника (учение) и характером их взаимодействия и степенью согласованности.

К особенностям преподавания можно отнести учебный материал, его содержание, расположение, методические приемы и личность учителя. Особенности учения определяются тем, что де

лают сами ученики в ходе обучения и какие знания, умения, навыки они приобретают. Но учение в процессе обучения решает и еще одну задачу — задачу развития. Важно, чтобы ребенок не только усвоил знания, но и развил определенные психические свойства, достиг бы уровня умственного развития, нужного для дальнейшего самостоятельного приобретения знаний. Умственное развитие теснейшим образом связано с особенностями обучения, т.е. с действиями как учителя, так и ученика и характером связей и взаимодействия между ними.

Некоторые психологи (Ж. Пиаже, Инельдер) ограничивают роль обучения, считая, что оно «подчиняется законам развития». Пиаже считал, что развитие определяется внутренними, собственными законами. Само же обучение приобретает разное значение в зависимости от того, на какой период развития оно приходится. Чтобы оказаться успешным, чтобы не остаться формальным, обучение должно приспосабливаться к наличному уровню развития.

Отечественные психологи, вслед за Л.С. Выготским, рассматривают обучение и развитие в диалектическом единстве при ведущей роли обучения. С их точки зрения, обучение — важнейший стимулятор развития и в то же время оно само опирается на развитие. Например, преобладающим типом памяти младшего школьника является образный; обучение способствует развитию словесно логического типа памяти, но при обучении учитывается и образный тип. Обучение не только опирается на возрастные возможности развития, оно само ведет за собой развитие. Обучение ставит своей задачей развивать мышление, память, воображение, воспитывать мировоззрение, мотивы учения, познавательные потребности, интересы и другие качества личности. Как показывают исследования отечественных психологов и организованный на базе этих исследований школьный эксперимент (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), обучение может заметно раздвинуть возрастные границы, расширить возможности познавательной деятельности. Однако нельзя считать, что возрастные возможности усвоения знаний беспредельны, что всякий ребенок на любой стадии развития может усвоить какой угодно материал Такой подход вообще снимает проблему развития в процессе обучения.

Показатели умственного развития. Разговор о развивающем обучении будет беспредметным, «если учителю недостаточно ясны те стороны умственного развития, которые желательно сформировать у учеников данного класса, на уроках данного учебного цикла, если не определены те формы учебной работы, которые

ïðèâîäÿò ê íóæíûì ñäâèãàì â ðàçâèòèè». Äëÿ óñïåøíîãî èõ ðàçâèòèÿ ó÷èòûâàþ âàæíî çíàòü îñíîâíûå ïîêàçàòåëè, êðèòåðèè óìñòâåííîãî ðàçâèòèÿ.

Äî ñèõ ïîð ñîõðàíèëè ïîëíóþ

ду уровнем решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых, и уровнем решения задач, доступных в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка... Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития»[1].

Мысли, высказанные Выготским о «зоне ближайшего развития» ребенка, имеют огромное значение для учителя и в наши дни, если он думает об умственном его развитии в процессе обучения (подробнее см. [48, 57, 66]).

§2. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ

Понятие о мотивах. Чтобы правильно оценить действия ученика, прежде всего следует понять мотивы этих действий, которые могут быть разными даже в случае выполнения внешне одних и тех же действий, достижения одних и тех же целей.

А.Н. Леонтьев различает понятия «мотив» и «цель». Цель — это предвидимый результат, представляемый и осознаваемый человеком. Мотив — побуждение к достижению цели. Различают мотивы понимаемые и реально действующие. Учащийся понимает, почему надо учиться, но это еще может не побуждать его заниматься учебной деятельностью. При конкретных условиях понимаемые мотивы становятся реально действующими. Например, первоклассник всячески старается оттянуть приготовление домашних заданий. Он знает, что ему нужно готовить уроки, иначе огорчит родителей, получит неудовлетворительную отметку, что учиться — это его обязанность, долг и т.д. Но всего этого может быть недостаточно, чтобы заставить ребенка готовить уроки. Предположим теперь, что ему говорят: до тех пор, пока не сделаешь уроков, ты не пойдешь играть. Такое замечание может подействовать, и он выполнит домашнее задание. В сознании ребенка, бесспорно, существуют и другие мотивы (получить хорошую отметку, выполнить свой долг), но это только понимаемые мотивы. Они для него психологически недейственны, а подлинно действенным является мотив «получить возможность погулять». В конечном итоге, вследствие удовлетворения этого мотива (ребенку пришлось хорошо

[1] См.: *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. Качества личности. М., 1956. С. 446—448.

выучить уроки) он получил хорошую отметку. Проходит некоторое время, и ребенок сам садится за уроки по собственной инициативе. Появляется новый действующий мотив: он делает уроки, чтобы получить хорошую отметку, теперь в этом смысл приготовления заданий.

Изучение мотивов предполагает проникновение в их иерархию, где одни из них выполняют функцию побудительную — это ведущие смыслообразующие мотивы. Любая деятельность полимотивирована. В каждой конкретной деятельности складывается определенная иерархическая структура.

Типы мотивации учебной деятельности. Сами по себе знания, которые ученик получает в школе, могут быть для него лишь средством для достижения других целей (получить аттестат, избежать наказания, заслужить похвалу и т.д.). В этом случае ребенка побуждает не интерес, любознательность, стремление к овладению конкретными умениями, увлеченность процессом усвоения знаний, а то, что будет получено в результате учения. Выделяют несколько типов мотивации, связанной с результатами учения:

- мотивация, которая условно может быть названа отрицательной. Под отрицательной мотивацией подразумевают побуждения школьника, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры со стороны родителей, учителей, одноклассников и т.п.). Такая мотивация не приводит к успешным результатам;
- мотивация, имеющая положительный характер, но также связанная с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности. Эта мотивация выступает в двух формах.

В одном случае такая положительная мотивация определяется весомыми для личности социальными устремлениями (чувство гражданского долга перед страной, перед близкими). Учение рассматривается как дорога к освоению больших ценностей культуры, как путь к осуществлению своего назначения в жизни. Такая установка в учении, если она достаточно устойчива и занимает существенное место в личности учащегося, дает ему силы для преодоления известных трудностей, для проявления терпения и усидчивости. Это наиболее ценная мотивация. Однако если в процессе учения данная установка не будет подкреплена другими мотивирующими факторами, то она не обеспечит максимального эффекта, так как обладает привлекательностью не деятельность как таковая, а лишь то, что с ней связано.

Другая форма мотивации определяется узколичными мотивами: одобрение окружающих, путь к личному благополучию и т.п. Кроме этого, может быть выделена мотивация, лежащая в самой учебной деятельности, например мотивация, связанная непосредственно с целями учения. Мотивы этой категории: удовлетворение любознательности, приобретение определенных знаний, расширение кругозора. Мотивация может быть заложена в самом процессе учебной деятельности (преодоление препятствий, интеллектуальная активность, реализация своих способностей и пр.).

Принято различать две большие группы учебных мотивов[1]: ***познавательные*** (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения) и *социальные* (связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми).

Познавательные мотивы включают:

1) ***широкие познавательные мотивы,*** состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Проявление этих мотивов в учебном процессе: реальное успешное выполнение учебных заданий; положительная реакция на повышение учителем трудности задания; обращение к учителю за дополнительными сведениями, готовность к их принятию; положительное отношение к необязательным заданиям; обращение к учебным заданиям в свободной необязательной обстановке, например на перемене. Широкие познавательные мотивы различаются по уровням[2]. Это может быть интерес к новым занимательным фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т.д.;

2) ***учебно-познавательные мотивы,*** состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний. Их проявления на уроке: самостоятельное обращение школьника к поиску способов работы, решения, к их сопоставлению; возврат к анализу способа решения задачи после получения правильного результата; характер вопросов к учителю и вопросы, относящиеся к поиску способов и теоретическому содержанию курса; интерес при

[1] См.: *Якобсон П.М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969; Изучение мотивации поведения детей и подростков/ Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. М., 1972; Мотивация учения / Под ред. М.В. Матюхиной. Волгоград, 1976.

[2] См.: *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979. С. 97.

переходе к новому действию, к введению нового понятия; интерес к анализу собственных ошибок; самоконтроль в ходе работы как условие внимания и сосредоточенности;

3) ***мотивы самообразования,*** состоящие в направленности школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний. Их проявления на уроке: обращение к учителю и другим взрослым с вопросами о способах рациональной организации учебного труда и приемах самообразования, участие в обсуждении этих способов; все реальные действия школьников по осуществлению самообразования (чтение дополнительной литературы, посещение кружков, составление плана самообразования ит. д.).

Социальные мотивы включают:

1) ***широкие социальные мотивы,*** состоящие в стремлении получать знания на основе осознания социальной необходимости, долженствования, ответственности, чтобы быть полезным обществу, семье, подготовиться к взрослой жизни. Проявления этих мотивов в учебном процессе: поступки, свидетельствующие о понимании школьником общей значимости учения, о готовности поступиться личными интересами ради общественных;

2) ***узкие социальные,*** так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет. Проявления: стремление к взаимодействию и контактам со сверстниками, обращение к товарищу в ходе учения; намерение выяснить отношение товарища к своей работе; инициатива и бескорыстие при помощи товарищу; количество и характер попыток передать товарищу новые знания и способы работы; отклик на просьбу товарища о помощи; принятие и внесение предложений об участии в коллективной работе; реальное включение в нее, готовность принять участие во взаимоконтроле, взаиморецензировании.

Разновидностью таких мотивов считается мотивация благополучия, проявляющаяся в стремлении получать только одобрение со стороны учителей, родителей и товарищей;

3) социальные мотивы, называемые ***мотивами социального сотрудничества,*** состоящие в желании общаться и взаимодействовать с другими людьми, стремлении осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, совершенствовать их. Проявление: стремление осознать способы коллективной работы и усовер

шенствовать их, интерес к обсуждению разных способов фронтальной и групповой работы в классе; стремление к поиску наиболее оптимальных их вариантов, интерес к переключению с индивидуальной работы на коллективную и обратно.

А.К. Маркова[1] описывает две группы психологических характеристик познавательных и социальных мотивов.

Первая группа мотивационных характеристик — их называют ***содержательными*** — прямо связана с содержанием осуществляемой школьником учебной деятельности. Вторая группа характеристик — их условно называют ***динамическими*** — характеризует форму, динамику выражения этих мотивов.

Содержательными характеристиками мотивов являются следующие:

1) наличие личностного смысла учения для ученика;

2) наличие действенности мотива, т.е. его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения ребенка;

3) место мотива в общей структуре мотивации;

4) самостоятельность возникновения и проявления мотива;

5) уровень осознания мотива;

6) степень распространения мотива на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий.

Динамические характеристики мотивов:

1. ***Устойчивость мотивов.*** Проявляется и в том, что ученик учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам, помехам, и в том, что ученик не может не учиться.

2. ***Модальность мотивов*** — их эмоциональная окраска. Психологи говорят об отрицательной и положительной мотивации учения.

3. Другие формы проявления мотивов выражаются также в *силе* мотива, его выраженности, быстроте возникновения и т.д. Они обнаруживаются в том, например, как долго может сидеть школьник над работой, сколько заданий он может выполнить, движимый данным мотивом, и т.д.

Формы выражения мотивов учения должны находиться в поле зрения учителя и не менее важны, чем анализ внутренних, содержательных особенностей мотивов.

Как изучить мотивацию учеников? По мнению А.К. Марковой[2], наиболее реальными для учителя методами изучения мотивации являются:

' См.: *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983. С. 14 15.

"Там же. С. 35.

• *наблюдение* за поведением учеников во время урока и вне его, за учебной, общественно полезной, организационной и другими видами деятельности, характером общения школьников;

• результаты этих наблюдений фиксируются в дневниках учителя, в педагогических характеристиках;

• использование ряда *специально подобранных ситуаций* (их можно назвать *экспериментальными педагогическими ситуациями),* которые можно включить в естественный ход учебного процесса в виде контрольной работы, заданий классного руководителя на классном часе;

• *индивидуальная беседа* с учеником, предполагающая прямые и косвенные вопросы учителя о мотивах, смысле, целях учения для данного ученика;

• *анкетирование,* помогающее довольно быстро собрать массовый материал в нескольких классах, школах об отношении школьников к учению.

Косвенно об учебной мотивации свидетельствует уровень реальной успешности учебной деятельности. Сюда относятся обычные показатели школьной успеваемости, посещаемости и главное показатели сформированности учебной деятельности школьников.

Зная тип мотивации, учитель может создать условия для подкрепления соответствующей положительной мотивации. Если это мотивация, связанная с результатом учения, то условиями для ее поддержания могут быть поощрение, показ полезности усваиваемых знаний для будущего, создание положительного общественного мнения и т.п. Если это мотивация, связанная с целью учения, то условиями для ее поддержания могут быть информация о достигнутых результатах, пробуждение и формирование познавательных интересов, проблемная методика. Для поддержания мотивации, связанной с процессом учения, важны живая и увлекательная организация учебного процесса, активность и самостоятельность учащихся, исследовательская методика, создание условий для проявления их способностей.

В процессе учения тип мотивации меняется. На изменение мотивации влияют различные причины: новые установки ученика (например, стремление обходить или преодолевать трудности), длительные удачи или неудачи в процессе учебных занятий, выбор жизненного пути и др.

О формировании мотивации учения. Ряд отечественных и зарубежных психологов и педагогов придают огромное значение изучению и формированию внутренней мотивации. Среди зарубеж

ных психологов этому вопросу большое внимание уделял Дж. Брунер. Он говорил о таких мотивах, как любопытство, стремление к компетентности (стремление к накоплению опыта, мастерства, умений, знаний), которые ученый связывал с интересом.

Сильный внутренний мотив познавательный интерес. Г.И. Щукина считает, что познавательный интерес занимает одно из центральных мест среди других мотивов учения и как мотив учения носит бескорыстный характер. Другие исследователи (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова) считают, что для формирования теоретического познавательного интереса немалое значение имеет характер учебной деятельности. Учебная деятельность, по мнению В.В. Давыдова, должна отвечать следующим требованиям: а) объектом усвоения должны быть теоретические понятия; б) процесс усвоения должен протекать так, чтобы перед детьми раскрывались условия происхождения понятий; в) результатом усвоения должно быть формирование специфической учебной деятельности, которая имеет свою особую структуру с такими компонентами, как учебная ситуация, задача, учебные действия, действия контроля и оценки. Соблюдение всех этих условий будет способствовать формированию внутренней мотивации, познавательных интересов.

В формировании мотивов учения значительную роль играют словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность ученика. Тщательный психологический анализ влияния оценки на его личность и отношение к учению мы находим в работе Б.Г. Ананьева «Психология педагогической оценки». Автор рассматривает оценку знаний во время опроса. Эту оценку он называет парциальной. Ананьев считает, что она информирует школьника о состоянии его знаний, об успехе или неуспехе в данной ситуации, выражает мнение учителя о нем. Каждая из этих сторон оценки на уроке в той или иной форме является побуждением к действию или к знанию и в этом смысле обладает своеобразной стимуляционной силой. Ученый объединяет все оценки в три группы: исходные, отрицательные, положительные. К исходным он относит отсутствие оценки (неоценивание одного при одновременном оценивании других), опосредованную (оценка одного ученика через оценку другого) и неопределенную оценки. К отрицательным оценкам относятся замечание, отрицание, порицание, к положительным согласие, одобрение, ободрение. Каждый ее вид определенным образом влияет на учение и в целом на личность учащегося. Так, отсутствие оценки дезориентирует его, заставляет

строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, а на основе субъективного истолкования отношения к нему учителя. Так же отрицательно влияет и опосредованная оценка. При систематическом ее применении может возникнуть отрицательное отношение к одноклассникам или отчуждение от класса.

А.И. Липкина[1] рассматривает вопрос о влиянии педагогической оценки на формирование личности неуспевающих детей. Школьники на разных уроках выполняли обычные для них учебные задания (писали изложения, решали задачи и т.д.). После того как работа заканчивалась, каждому из них предлагалось ее проверить и самому выставить за нее заслуженную оценку. Выяснилось, что уже на первоначальном этапе учения отстающие дети склонны переоценивать результаты своего учебного труда. Часть из них обнаруживала тенденцию к недооценке. Материалы, полученные в экспериментах, наблюдения и беседы с этими детьми свидетельствуют о том, что выявленная динамика развития их самооценки детерминирована не столько их объективными возможностями, сколько влиянием оценочных воздействий учителя и учеников. Существенная роль в этом процессе на протяжении первых лет обучения принадлежит оценочным воздействиям учителя.

Исследования, посвященные рассматриваемому вопросу, говорят о том, что оценка, поощрение, порицание, т.е. различного рода словесные подкрепления, являются воздействиями, мотивирующими учебную деятельность. Все исследователи приходят к выводу, что этими воздействиями следует пользоваться очень осторожно, тонко, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, так как они влияют не только на ситуативные мотивы учебной деятельности, но при длительном использовании формируют также самооценку учащихся и ряд других особенностей личности.

Отрицательное отношение к учению может быть вызвано рядом причин. Это могут быть субъективные причины, связанные с особенностями самих школьников. Например: отсутствие соответствующей положительной мотивации ученика (отсутствие учебных, научных, профессиональных интересов, отсутствие убежденности в необходимости широкого образования, обедненные идеалы, преобладание узколичных материальных потребностей и

[1] См.: *Липкина А.И.* Психологическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника // Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. М., 1971.

пр.); затруднение в реачизации положительного мотива. Например, у учащегося проявляется интерес и желание действовать, но нет возможности действовать, отсутствует успех в деятельности. Это может быть связано с низким уровнем знаний, умений; низким уровнем умственной деятельности; отсутствием соответствующих волевых качеств.

Помимо субъективных причин, обусловленных особенностями школьников, могут иметь место объективные причины, связанные с деятельностью самого учителя. Например: 1) учебный материал, используемый на уроке, не способствует поддержанию любознательности, пробуждению интереса, не соответствует уровню их умственного развития, уровню наличных знаний (или слишком оторван от этих знаний, или во многом их повторяет); 2) приемы и методы работы на уроке не соответствуют пробуждению активности и самостоятельности детей (однообразные упражнения на уроке, вопросы, рассчитанные только на запоминание); 3) выбранные педагогом средства побуждения не соответствуют причинам отрицательного отношения к учению (учитель пытается побудить ученика угрозой, двойками, в то время как причиной отрицательного отношения является отсутствие нужного уровня знаний, и в этом случае надо было организовать восполнение пробела в знаниях и поощрять каждый шаг продвижения вперед). Все это требуется знать учителю для того, чтобы формирование положительной мотивации в учебной деятельности было успешным (подробнее см. [34, 64]).

§ 3. ПРОЦЕСС УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ

Формирование научных понятий у учащихся. Усвоить знания по какому либо предмету — это значит усвоить систему научных понятий: математических, исторических, биологических и т.д. Исследования, проведенные в лаборатории Н.А. Менчинской, показали, что дети испытывают большие трудности при усвоении понятий и могут неправильно их истолковывать. По мнению, например, младшего школьника, мышь есть домашнее животное (так как живет дома), хищные животные «вредные», «страшные». Ребята не относят к хищникам кошку (она «хорошая»). Во всех подобных случаях прошлый житейский опыт мешает ребенку в процессе усвоения знания. Однако мешает не только прошлый жи

тейский опыт. Могут быть и другие причины ошибок при усвоении понятий. Например, на начальных стадиях обучения учащиеся не дифференцируют понятия. Если при объяснении учитель использует небольшое количество предметов, причем они однообразны, однотипны (например, во всех предложениях подлежащее оказалось на первом месте), то у детей создается односторонний, ограниченный опыт, который тормозит вычленение и обобщение существенных признаков, что приводит к таким ошибкам: «подлежащее — то, что стоит на первом месте в предложении», внешний угол всегда «тупой», «кит — рыба», «картофель — плод». Следует максимально разнообразить наглядный материал, варьировать несущественные признаки при инвариантности (т.е. сохранении постоянными) существенных.

Нужно сравнивать сходные понятия (например, «равные» и «подобные» треугольники, «круг» и «окружность», «части света» и «стороны света» и др.). Сравнение дает возможность выделить общие, постоянные, устойчивые признаки группы предметов, которые принято называть существенными. Комплекс этих существенных признаков — содержание понятия, а их словесная формулировка это определение понятия. Например, сравнивая родственные слова (лесок, леса, лес, лесник), дети выделяют общую часть и дают определение: «Корнем слова называется общая часть родственных слов». Нередко встречается формализм знаний. Если ученик не может сделать грамматического анализа нового предложения, решить новую задачу по математике или физике, используя изученный материал, это говорит о том, что необходимые понятия им еще не усвоены. Показатель истинного усвоения понятий их применение в новых условиях. Вместе с тем именно в процессе использования понятий овладение ими идет наиболее успешно.

П.Я. Гальперин и его сотрудники в своих экспериментах применяли такой прием: признаки понятия были выписаны на карточку, которой ученик пользовался на первом этапе употребления нового понятия. При этом в карточку включались только признаки, необходимые и достаточные для такого применения понятия, которое требуется на данной ступени обучения. Например, для понятия «подлежащее» в работе с третьеклассниками в качестве таких признаков были выделены следующие: подлежащее это слово, отвечающее на вопросы «кто?», «что?», стоящее в именительном падеже.

Задача школьника заключалась в том, чтобы, опираясь на данные признаки понятия, решить вопрос, к каким словам в предложении они применимы (давались разнообразные предложения, где подлежащее было выражено разными частями речи). Первоначально он пользовался карточкой, потом выполнял задачу без карточки, называя признаки вслух, затем про себя, мысленно. Такое формирование понятий названо Гальпериным поэтапным.

Названные этапы не являются «чистыми», в каждый включены элементы других этапов. Тем не менее все эти этапы, как указывают исследователи, нужны в общем процессе усвоения понятия. Особенно важно для успешного усвоения, чтобы не был пропущен этап внешнего («материализованного») действия (в нашем примере — работа с карточкой). О значимости этого первого этапа можно судить не только на основании результатов усвоения, но и по поведению учащихся: возможность пользоваться карточкой на начальном этапе усвоения значительно повышает их активность. Это объясняется тем, отмечает П.Я. Гальперин, что, беря карточку, ученик «получает орудие в собственные руки» и становится хозяином положения, в то время как при ее отсутствии он — пассивный исполнитель чужих указаний. Это, конечно, сказывается и на усвоении понятия. Много значит и то, что при данном способе обучения понятие не могло быть усвоено формально, так как с самого начала обучение происходило на основе его применения: отрыв усвоения от практики использования оказывался невозможным. В то же время усвоение не ограничивалось практическим умением, так как учащийся всегда мог обосновать, почему он считает, что в данном случае применимо (или неприменимо) данное понятие. Следовательно, усвоение было сознательным.

В.В. Давыдов связывает трудность усвоения материала с эмпирическим характером обобщения. Задача школы — формировать теоретическое мышление и обобщение. О теоретическом обобщении можно говорить в том случае, когда школьник на основе целенаправленного анализа одного единственного явления, одного частного случая получает возможность выделить существенные признаки как основу ,понятия. Например, на основе анализа одной задачи (модель) выясняется общая структура способа решения, а затем этот способ применяется к другим отдельным задачам. Формирование обобщенных приемов решения средство успешного выполнения частных задач. Приведем пример такой организации усвоения знаний. Детей учили, как надо действовать со словом и предложением, чтобы раскрыть их структуру и функции.

Ученик производил следующие действия, чтобы выяснить морфологический состав слова: изменение исходного слова, получение вариантных, родственных слов; сравнение значений исходного слова и новых слов, полученных в результате изменения исходного; сопоставление форм исходного слова и новых слов и выделение морфем; установление функционального значения морфем, входящих в состав каждого анализируемого слова.

Действие изменения слова впервые приводит в «движение» его значение. Рядом с исходным словом теперь стоят его вариантные формы, отличающиеся одна от другой на определенную величину значения. При таком способе обучения формирование понятий — восхождение к конкретным знаниям. С точки зрения восхождения от абстрактного к конкретному обучение строится следующим образом: первоначально дети должны усвоить основные понятия, составляющие теорию данного предмета, что дает понимание его общих признаков, а это поможет раскрыть частные проявления.

Психологические компоненты усвоения знаний. В учении большую роль играет наличие (или отсутствие) внимания. Внимание, писал великий русский педагог К.Д. Ушинский, есть та единственная дверь нашей души, через которую непременно проходит все, что есть в сознании; следовательно, этой двери не может миновать ни одно слово учителя, иначе оно не войдет в душу ребенка. Приучить его держать эти двери открытыми есть дело первой важности, на успехе которого основывается успех всего учения. Ученик может успешно учиться только при наличии внимания. Внимательно слушая объяснения учителя на уроке, он лучше воспринимает, понимает и запоминает его содержание; аккуратность, точность, безошибочность выполнения письменных работ возможны только при сосредоточенном внимаш и. УсЕоение учащимися ныне действующих программ возможно только при высоком уровне развития их внимания.

Главная задача — постоянно поддерживать умственную активность детей, требующую напряжения внимания. Если ученики на уроке все время заняты делом, требующим внимания, и учитель контролирует и оценивает их труд, то они будут активны и внимательны на протяжении всего урока. Если же мысль школьников бездействует, им становится скучно, они отвлекаются, начинают заниматься посторонними делами. Их внимание поддерживается четкой организацией всего урока — логикой, темпом урока, уплотненностью (каждую долю секунды на уроке ученик должен иметь

определенную умственную нагрузку) и т.д. В усвоении учебного материала велика роль чувственного, наглядного отражения. Корни мысли ребенка, подчеркивал И.М. Сеченов, лежат в его «чувствовании». Восприятие учебного материала — это отражение его в голове ученика в совокупности отдельных свойств и частей и взаимосвязи друг с другом. Учителю необходимо уметь организовать восприятие детьми материала с учетом возрастных особенностей процесса восприятия (например, поверхностность, слабая дифференцированность, излишняя эмоциональность в младшем школьном возрасте). Важно развивать целенаправленное восприятие, превращать восприятие в процесс наблюдения. Успешность восприятия зависит от активной работы нескольких анализаторов (слухового, зрительного, двигательного и т.п.). А это, в свою очередь, достигается (особенно в младших классах) соблюдением дидактического принципа наглядности. Психологически же очень важно правильно организовать процесс восприятия наглядности (предметной, изобразительной, словесной, знаково символической).

Правильная организация восприятия материала во многом обеспечивает его понимание, осмысление, предупреждает возможное последующее зазубривание. Нужно научить школьников умению выделять основные, существенные положения учебного материала. Учителю самому требуется продумать, как обеспечить процесс понимания материала. Здесь важен учет его содержания (фактический, теоретический, конкретный, абстрактный материалы), зависимости от формы (каждая дисциплина, раздел, тема имеют свой набор понятий, и ознакомление с ними должно идти с учетом возрастных особенностей учащихся), от степени трудности (учитель заранее должен подсчитать, сколько может быть введено новых понятий), от оснащения наглядно иллюстративными средствами (модели, схемы, карты и пр.) и других свойств учебного материала. Пониманию во многих случаях способствует создание правильных ярких образов. Не случайно в целях лучшего понимания мы мысленно создаем образ, а иногда выражаем его в схеме, чертеже, рисунке. Отсутствие образов или неверный образ может мешать пониманию. Например, ученику трудно понять историческую обстановку, эпоху, если у него нет воображаемых образов или они неправильны (пострижение в монастырь он представляет на современный лад зашел в парикмахерскую и постригся; или же в образ крестьянина иногда вносит черты колхозника, осовременивая его).

Полученная и переработанная с помощью мышления информация должна быть сохранена в памяти школьника с тем, чтобы в любой момент можно было бы воспроизвести то, что нужно, и в случае необходимости применить в деятельности. Для правильной организации закрепления в памяти учебного материала учителю следует знать закономерности протекания процессов памяти (запоминания, сохранения, воспроизведения, узнавания, забывания); индивидуальные особенности памяти; приемы рационального запоминания. Скажем, учитель должен знать о такой закономерности памяти, как влияние установки на запоминание (установка на срок запоминания, установка на характер запоминания и т.д.). Исследования психологов показывают, что без такого руководства со стороны учителя у детей возникают неверные установки.

Запоминание зависит от характера деятельности. Опыты П.И. Зинченко, А.А. Смирнова показывают, что наибольшая эффективность запоминания будет в том случае, когда оно происходит в активной деятельности. Если ученик сам придумывает задачи, проводит работу с текстом, то запоминание будет более эффективным. Большое значение имеет заучивание как специально организованная деятельность по запоминанию с применением специальных средств и приемов (смысловая группировка материала, выделение опорных пунктов в материале, составление плана, чередование чтения с воспроизведением). При этом надо иметь в виду, что сами учащиеся затрудняются самостоятельно «открывать» эти приемы. Задача учителя заключается в том, чтобы вооружить их приемами рационального запоминания (подробнее см. [64, 66]).

§ 4. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

Знания об окружающем мире (о предметах и явлениях, их свойствах и взаимосвязи и т.д.) постоянно включаются в действия, делают их более совершенными, осознанными, повышают уверенность человека в правильности выполнения определенной деятельности. В учебной деятельности, одним из структурных компонентов которой являются и учебные действия, школьникам необходимо освоить различные способы действия с учебным материалом (вычислять, измерять, решать задачи, грамотно писать, связно излагать мысли автора своими словами и т.п.). Правильно реализованные структурные компоненты учебной деятельности (учебная задача, учебные действия, контроль за усвоением, оценка степени усвоения) стимулируют их умственную активность,

приучают целенаправленно наблюдать, искать в предметах, знаках, фигурах, словах общее и разное, делать выводы и обобщения. Иначе говоря, формируется умение как синтез знаний и навыков, как овладение человеком совокупностью операций, приводящих к успешному выполнению той или иной деятельности. Интеллектуальные (связанные с умственной деятельностью) умения обеспечивают детям успешное усвоение предметов, безошибочное решение новых типов задач, овладение учением как деятельностью.

Интеллектуальные умения формируются на базе навыков умственной работы. Их наличие в учебной (и других видах) деятельности снимает напряжение личности, расковывает ее, делает более работоспособной (утомление наступает не так быстро, как при отсутствии навыков). Навыки, как известно, автоматизированные компоненты сознательной деятельности.

Умения — это сочетание знаний и навыков, обеспечивающее успешное выполнение деятельности. Круг умений, которыми должен овладеть ученик, очень велик. Это и специфические, и обобщенные умения. На уроках математики формируются и проявляются такие специфические умения, как умение внимательно читать условие задачи, анализировать данные, преобразовывать условие и чертеж, удерживать вопрос задачи на протяжении всего решения, варьировать способы решения и др.; на уроках чтения умение подобрать нужное слово для характеристики героя, ответить на вопрос о прочитанном, дать оценку литературному герою, разделить текст на части и пр. В учебном процессе формируются и проявляются и обобщенные умения: умение планировать свою работу, всесторонне учитывать все условия задачи, рассматривать явления с различных точек зрения, выделять главную мысль, конспектировать материалы первоисточников, наблюдать, контролировать свою деятельность. Одна из важнейших задач школьного обучения — научить учащихся приемам мыслительной деятельности: самостоятельно производить мыслительные операции — анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, классификацию, систематизацию — и с их помощью получать продукты мыслительной деятельности — понятия, суждения, умозаключения. Овладение приемами мыслительной деятельности обеспечивает автоматизм (частичный) выполнения конкретных действий в учебной деятельности.

На первых порах, при формировании умений, ученик шаг за шагом обосновывает свои действия, осознает все приемы, опера

ции и теоретические положения, на которых они строятся, что проявляется в развернутости рассуждений. Этот этап необходим, и учитель, как правило, специально побуждает его развертывать рассуждения и операции, требует, чтобы он рассуждал, отвечал, почему так делает. Совершенствование умений приводит к тому, что на высшем уровне выпадают отдельные звенья рассуждений, умения приобретают свернутость, не все операции осознаются. При этом надо различать свернутость за счет высокого уровня развития умений и за счет неумения теоретически обосновать свои действия. Это всегда учитель может проверить, попросив развернуть рассуждение: рассказать о последовательности своих действий. Показателем того, что умение сформировано на высшем уровне, является его сознательный перенос на решение новых задач. Если учащийся может дать определение понятия «существительное» через ближайший родовой и специфический видовой признаки, то это умение на высшем уровне должно проявиться в правильном определении других грамматических понятий и, что особенно важно, в определении математических и других понятий. Чем шире перенос, тем более высокий уровень умений проявляет школьник.

Для того чтобы выполнить какое либо действие, нужен предварительный учет очень многих условий (свойства материала и инструмента, последовательность операций и др.), т.е. необходима предварительная ориентировка. Само действие (его исполнительная часть) может быть очень простым, ориентировочная же его основа — сложной и развернутой. При формировании умений и навыков большое значение имеет то, какой тип ориентировочной основы действия был использован учителем. Ориентировочная основа может быть по: 1) степени полноты: неполной, полной, избыточной; 2) способу получения: даваться в готовом виде или выделяться самостоятельно детьми; 3) степени обобщенности: конкретной или обобщенной. В связи с этим выделяется несколько типов ориентировочной основы, каждый из которых создает определенные условия для формирования умений и навыков.

Первый тип ориентировочной основы характеризуется тем, что ее состав неполный, ориентиры представлены в конкретном виде, обучающему показывают конечный результат (что делать?) и образец (как делать?). Ориентиры выделяются учащимся путем слепых проб, процесс формирования у него умений и навыков при такой ориентировочной основе идет медленно и с большим количеством ошибок (путь проб и ошибок).

Второй тип ориентировочной основы характеризуется наличием всех условий, необходимых для выполнения действий. Школьникам дается полная программа последовательности всех операций (алгоритм). Но эта программа предлагается в готовом виде и в конкретной форме, которая пригодна для ориентировки лишь в данном случае. Формирование действия ученика при такой ориентировочной основе идет быстро и безошибочно. Сформированное действие более устойчиво, чем при первом типе. Однако перенос действий за границы сходных конкретных условий не осуществляется, что свидетельствует об отсутствии качественного сдвига в интеллектуальном развитии учащегося.

Третий тип ориентировочной основы способствует формированию полноценных умений и приводит к значительному сдвигу в умственном развитии ребенка. Третий тип ориентировочной основы характеризуется тем, что имеет полный состав: ориентиры представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае школьник составляет ориентировочную основу самостоятельно при помощи общего метода, который ему дается. Действие вырабатывается быстро и безошибочно, очень устойчиво и обладает широтой переноса. Такой перенос становится возможным благодаря умению наметить полную ориентировочную основу для любого нового задания — умению проанализировать внутреннюю структуру нового объекта (а не путем проб и эмпирического подбора). Чем шире и точнее перенос освоенных действий у человека, тем большему он научился, тем плодотворнее результаты его умения, тем эффективнее они помогают ему в его деятельности. Кроме типа ориентировочной основы, большое значение имеет характер упражнений при выработке умений и навыков (подробнее см. [27, 66]).

§ 5. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ

Учитель сталкивается с тем, что у каждого ребенка в классе свой стиль работы, свой характер, свои любимые методы работы. И причина трудностей, возникающих у детей на уроках, в том, что учитель не умеет использовать ***индивидуальные особенности школьников*** в педагогическом процессе наиболее эффективно.

Некоторые дети испытывают трудности при работе вместе со всем классом и требуют особого подхода. Поведение таких детей типично: ерзанье на стуле, рассеянное внимание, затруднение при

ответе на вопрос. Учитель делает замечание и не подозревает, что все это происходит не от отсутствия у школьника желания учиться. При этом ребёнок становится неуверенным в себе, он уже не верит в то, что сможет выучить материал, хорошо написать контрольную работу, а если ребенок что то не понимает, то он в итоге теряет интерес к данному предмету. По этому задача учителя дать каждому ребенку возможность успешно проявить себя на уроке. У детей должна быть прежде всего вера в себя, они должны идти на урок с чувством уверенности в успехе при выполнении любой работы. Только тогда учитель сможет при работе с классом надеяться на полное взаимопонимание и максимальную отдачу.

Каждый ученик имеет предпочтение в способах получения учебной информации и работы с ней: либо визуальное восприятие материала, либо аудиальное или тактильно двигательное (кинестетическое) (Р.Бэндлер, Д.Гриндер). Такая система восприятия и понимания информации в психологии называется репрезентативной системой.

Наблюдаемые индикаторы типа восприятия и понимания информации

Параметры	Репрезентативная система		
	Визуальная	Аудиальная	Кинестетическая
Дыхание	Часто, высокое на уровне ключиц	Легкое, ровное в диафрагме	Глубокое, низкое животом
Цвет кожи	Бледный	Промежуточный между В и К	Розовый
Тональность голоса	Высокий тон, напряжение в голосе	Широкий диапазон	Низкий, грудной голос
Темп речи и ритм голоса	Быстрый, торопливый, отчетливые гласные	Ровный, ритмичный, речь хорошо артикулирована	Медленная речь с паузами
Напряжение тела	В шее, плечах, животе	Ровное, малозаметное	Расслабленные мускулы и движения
Положение тела и жесты	Резкие движения, жесты выше средней линии	Плавные движения, жесты на средней линии	Расслабленные движения, жесты ниже средней линии
Движение глаз .	Вверх **(К ^71)** расфокусированы при фантазии	На среднем уровне (^••7) вниз вправо (iJ) внутренний диалог	В н и з ^ Ф)

Поведенческие индикаторы типа восприятия и понимания информации

Визуальные	Аудиальные	Кинестетические
Организован	Разговаривает сам с собой	Отвечает на физическое вознаграждение
Опрятный и дисциплинированный	Легко отвлекается	Стоит близко, касается людей
Наблюдателен	Шевелит губами, проговаривая слова при чтении	Ориентирован физически
Спокойный (не шумный)	Легко повторяет услышанное	Обилие движений
Ориентирован на внешний вид	Более предпочитает счет и письмо	Богатые физические реакции
Более осмотрительный	Легко осваивает языки	Раннее физическое развитие
Хороший рассказчик	Говорит ритмически	Обучается, делая
Запоминает картинами	Обучается, слушая	Запоминает, гуляя
С трудом запоминает словесные инструкции	Любит музыку	При чтении водит пальцами
Меньше отвлекается на шум	Может имитировать тон, высоту голоса	Много жестикулирует
Помнит то, что видел	Помнит то, что обсуждал	Помнит общее впечатление
Испытывает замешательство, читая слова, которых раньше не видел	Самый разговорчивый, любит дискуссии, рассказывает всю последовательность	Лаконичен, тактичен, использует активные слова, движения
При разговоре подбородок вверх, голос высокий	Внимание к интонации голоса	Подбородок вниз, голос ниже
В чтении силен, успешен, скор	Хорошо читает новые слова	Любит книги, ориентированные на сюжет
Живая, образная фантазия	Слышит звуки, голоса	Сильная интуиция, слаб в деталях

Кроме того, репрезентативная система распознается по словам, используемым учеником при описания своих действий и наиболее понятным им в беседе (см. подробнее [3]):

- *визуальные:* видеть, яркий, ясный, туманный, отчетливо, расплывчатый, сфокусировать, мелькать, темный, пестрый, цветастый, ракурс, перспектива и т.д.;
- *аудиальные:* слышать, звучать, громкий, настраивать, звенеть, согласовывать, скрипеть, кричать, оглушить, скрежетать и т.д.;
- *кинестетические:* чувствовать, притрагиваться, теплый, гладкий, мягкий, орудовать, хватать, тугой, шероховатый, твердый, тяжелый и т.д.;
- *обонятельно-вкусовые:* пахнуть, вкусный, пресный, соленый, острый, несвежий, сладкий, терпкий, кислый, горький, ароматный и т.д.

В обычном классе из 30 учеников в среднем у 22 достаточно развиты визуальные, аудиальные и кинестетические способности, 2—3 ученика испытывают трудности в обучении по причинам, не связанным с особенностями восприятия (психологическая ситуация дома и т.д.). Остальные 4—6 учащихся — это преимущественно визуалы, или аудиалы, или кинестетики. Эти дети некоторое время работают достаточно функционально, но часть времени им необходимо прилагать значительные усилия. Предпочитая одну модальность, они очень слабы в других [3].

Учитывая тип восприятия каждого ученика, учитель может:

1) привлечь внимание детей;

2) замотивировать их на процесс обучения;

3) дисциплинировать весь класс;

4) подать важное и трудное содержание так, чтобы информацию восприняли все учащиеся;

5) правильно построить опрос, с учетом ведущей репрезентативной системы каждого ребенка и т.д.;

6) правильно организовать педагогический процесс во время урока.

Понимание индивидуальных особенностей учащихся и их проявление в учебной деятельности позволяет предусмотреть, в каких учебных ситуациях, условиях эти проявления окажутся благоприятными, а в каких могут составить трудность. Задача учителя заключается в том, чтобы помочь найти школьнику подходящий индивидуальный стиль деятельности. Согласно некоторым психологическим исследованиям, *слабые* и *инертные* по своим психо

физиологическим особенностям хуже учатся и чаще относятся к категории слабоуспевающих школьников.

Исследователи М.К. Акимова, В.Т. Козлова выделяют следующие учебные ситуации, в которых возникают трудности у учащихся со слабой нервной системой :

1) длительная напряженная работа (слабый быстро устает, теряет работоспособность, допускает ошибки, медленнее усваивает материал);

2) ответственная работа, требующая нервно психического напряжения, ограниченная по времени, — самостоятельная, контрольная, экзаменационная работа;

3) ситуации, когда учитель в высоком темпе задает вопросы или неожиданные вопросы и требует скорого ответа;

4) построение работы в ситуации неудачного ответа или плохо оцененного ответа;

5) работа в шумной неспокойной обстановке, когда невозможно сосредоточиться;

6) ситуации, когда требуется запомнить большой по объему и разнообразный по содержанию материал.

Учитель, опираясь на перечисленные жизненные проявления нервной системы, мог бы применять следующие приемы, облегчающие учебную деятельность таких школьников:

1) желательно не ставить ученика в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него, а давать время на обдумывание;

2) желательно, чтобы ответ был в письменной форме;

3) нельзя давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой, разнообразный и сложный материал; нужно постараться разбить его на части и давать по мере усвоения;

4) не задавать вопросы по новому, только что усвоенному материалу, лучше отложить опрос на следующий урок;

5) формировать уверенность в своих силах путем правильной тактики опросов и поощрений;

6) осторожно оценивать неудачи школьников;

7) давать время для проверки написанного;

8) создавать спокойную обстановку, отвлекать в минимальной степени и не переключать внимание.

[1] См.: Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М., 1998.

Если учитель замечает, что ученик испытывает большие трудности в работе, когда предлагаются задания, разнообразные по содержанию и по способам решения, когда материал подается в высоком темпе и требуется быстрое переключение внимания с одного вида деятельности на другой, то можно предположить, что это школьник, обладающий инертной нервной системой. Такие ученики плохо справляются с работой даже тогда, когда знают материал, в ситуациях, когда ограничено время работы и на вопрос учителя требуется немедленный ответ. Медлительность и неторопливость, обстоятельность характерны для них и в речи и в движениях.

Рекомендации при работе с инертными школьниками следующие:

1) не требовать от них немедленного включения в деятельность, поскольку их активность в выполнении нового вида заданий возрастает постепенно;

2) учащиеся не могут проявлять высокую активность в условиях разнообразных заданий;

3) не требовать быстрого изменения неудачных действий, формулировок при устных ответах, им необходимо время на обдумывание;

4) не спрашивать в начале урока;

5) избегать ситуации, когда от инертного требуется получить быстрый устный ответ на неожиданный вопрос, — необходимо дать время на подготовку;

6) не следует заставлять отвечать на вопросы нового, только что пройденного материала, лучше отложить опрос, дав возможность позаниматься дома;

7) не следует отвлекать такого ученика при выполнении им задания.

Одаренные дети в школе: обучение и развитие детской одаренности. Чаще всего учитель в школе больше внимания уделяет детям проблемным, с трудностями в обучении и воспитании. Однако в школе есть и контингент детей с высокой степенью развития способностей и «наличием одаренности.

Способности — это индивидуально психологические особенности человека, которые содействуют успешному выполнению им той или иной деятельности и не сводятся к имеющимся у него знаниям, умениям и навыкам. Способности, которые проявляются у школьника, чаще всего проявляются в учении или в тех видах деятельности, которыми он занимается дополнительно (рисова

ние, музыка, техническое конструирование и т.д.). Способности выявляются в деятельности и в деятельности развиваются. Различают общие интеллектуальные и специальные способности (математические, лингвистические, художественные, музыкальные и др.).

Известный отечественный психолог Н.С. Лейтес, специалист в области детской одаренности, предлагает различать три категории способных детей[1].

Первая категория — учащиеся с ранним подъемом интеллекта, диагностируемым по специальным показателям Iq теста. Это дети с ранним подъемом общих способностей, для них характерны быстрый темп обучения в школе, стремление к умственной нагрузке, любовь к занятиям. В умственном отношении они заметно опережают сверстников.

Вторая категория — учащиеся с ярким проявлением способностей к отдельным школьным наукам и видам деятельности. Обычно они обладают средним или высоким общим уровнем развития интеллекта, однако проявляют склонность к какой то одной области науки, искусства или техники, где достигают выдающихся успехов. Эту категорию детей обычно называют талантливыми.

Третья категория — учащиеся с потенциальными признаками одаренности. Они не идут впереди сверстников по общему уровню умственного развития, однако их отличают самостоятельность и оригинальность суждений по разным вопросам, хорошо развитые творческие способности. Возможно, эти особенности указывают на высокие способности к таким видам деятельности, для развития которых пока не созданы условия.

Как показывает практика, развитие одаренных детей может протекать по разному. В массовой школе, к сожалению, редко создаются условия для развития одаренных учеников, так как основные усилия учителей сосредоточены на занятиях с детьми, которые с трудом овладевают школьной программой. Поэтому часто происходит выравнивание одаренных со сверстниками по уровню способностей.

Одаренные дети — это ценность и богатство нашего общества, которые нельзя терять. В Европе вопросами одаренных детей в системе всеобщего образования занимается специально созданный комитет Евроталант (Европейский комитет по образованию одаренных детей и юношей при Совете Европы). В России дела обсто

[1] См.: Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия: Учеб. пособие / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. В.В. Зацепин. М., 1998.

ят несколько иначе. Наше образование заботится в первую очередь о большинстве учеников и ориентировано на учеников среднего уровня. Для детей, отстающих в своем развитии и неуспевающих в школе, организованы специальные учебные учреждения (Институт коррекционной педагогики РАО), созданы специальные учебные программы. Для одаренных детей сделано гораздо меньше. В России созданы внешкольные организации, работающие с одаренными детьми: студии, кружки, творческие мастерские. Известны центры каникул для одаренных детей в Европе, где отдыхают и обучаются дети из разных стран[1].

На уровне школы с одаренными детьми работают учитель и школьный психолог. Главная задача педагога выявление одаренности учеников и создание для них необходимых условий в плане учебы и отношений со сверстниками, а при необходимости — указание путей обращения во внешкольные заведения, работающие с одаренными детьми. Лучше не занимать позицию невмешательства в развитие способностей у таких школьников, но и чрезмерные перегрузки могут отбить у ребенка охоту к учению и деформировать познавательные потребности. Не следует поощрять в одаренном школьнике стремление обгонять школьных товарищей, необходимо воспитывать стремление к развитию, желание работать, самостоятельность, творчество.

Школьный психолог располагает средствами выявления одаренности и может дать рекомендации по созданию индивидуальных условий, учитывающих особенности конкретного ребенка, вести работу с учителями и родителями. Цель работы психолога обеспечить наилучшие условия для развития детских способностей, найти правильный индивидуальный подход к ученику, основанный на его особенностях.

Отечественные и зарубежные психологи заняты проблемами разработки учебных программ для одаренных детей, которые были бы направлены на интеллектуальное творческое и эмоциональное развитие.

[1] См.: Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. М., 2000.

§ 6. ОБУЧАЕМОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ И УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ

Что такое обучаемость? Учащиеся заметно отличаются друг от друга по тому, насколько легко, прочно и глубоко овладевают новыми знаниями. Эту общую способность к овладению знаниями Б.Г.Ананьев характеризует как «восприимчивость к усвоению знаний» и обозначает ее термином «обучаемость». Н.А.Мечинская указывает, что этим термином обозначается восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности.

Обучаемость, т.е. восприимчивость к усвоению знаний в процессе учебной деятельности, — индивидуальное, относительно устойчивое свойство личности. Это понятие по своему содержанию более узкое, чем понятие «способность». Способность включает в себя как один из существенных компонентов высокую обучаемость соответствующему виду деятельности. Обучаемость тесно связана с умственным развитием, однако эти понятия не тождественны. Умственное развитие — это совокупность изменений качественного и количественного характера, происходящих в умственной деятельности в связи с изменением возраста и обогащением опыта человека. Естественно, что высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному разр.итию, однако с высоким умственным развитием может сочетаться относительно более низкая обучаемость, которая компенсируется большой усидчивостью.

Умственное развитие с возрастом повышается, в то время как обучаемость на протяжении длительного периода может сохраняться относительно постоянной, а в некоторых случаях, что особенно ярко проявляется при овладении речью, в более ранние возрастные периоды она может быть даже более высокой.

Умственное развитие характеризуется рядом показателей: запасом знаний и степенью их систематизации, владением рациональными приемами умственной деятельности и т.д. Эти же показатели применительно к обучаемости приобретают иной характер: в этом случае имеет значение не столько результативная сторона, сколько сам процесс формирования знаний, приемов (степень легкости и быстроты приобретения знаний, овладения приемами умственной деятельности). Поэтому не случайно для установления уровня умственного развития применяются различные формы кон

статирующего эксперимента, в то время как для выявления обучаемости необходим только обучающий эксперимент. Если в первом случае выявляется наличное состояние развития, то во втором — вскрываются потенциальные возможности развития ученика. Уровень его обучаемости часто не совпадает с успеваемостью. Успеваемость — оценка учебных достижений ребенка, выраженная в пятибалльной системе отметок. Общеизвестно, что одни и те же достижения школьников могут неодинаково оцениваться разными учителями в зависимости от уровня требований, т.е. успеваемость зависит от очень многих причин. Для того чтобы в процессе обучения воздействовать на развитие личности, следует опираться на знание индивидуально типологических различий детей. В лаборатории Н.А. Менчинской были выявлены следующие критерии, которые могут быть положены в основу разделения учащихся на группы в зависимости от их особенностей, проявляющихся в процессе обучения: особенности умственной деятельности, характеризующиеся уровнем умственного развития и степенью обучаемости; направленность личности, включающая мотивацию и отношение к учению.

Может быть выделено четыре основных сочетания этих свойств: высокий уровень развития интеллекта (высокая обучаемость) и положительная направленность; высокая обучаемость и отрицательная направленность; низкая обучаемость и положительная направленность личности; оба комплекса черт характеризуются отрицательным знаком.

Дальнейший анализ обнаружил, что фундаментальное свойство, которое лежит в основе первого комплекса черт, — активность личности. Это свойство характеризуется многообразием проявлений в учебной деятельности: активное и самостоятельное добывание знаний, инициативные поисковые действия при решении проблем. Свойство проявляется не только в мыслительных операциях, но и в перцептивной и даже мнемонической деятельности: ученик продолжает припоминать без какой либо стимуляции извне, использует мнемонические приемы, которые способствуют лучшему запоминанию и воспроизведению.

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

вающих. Среди них особо следует выделить таких детей, как педагогически запущенные; умственно отсталые, перенесшие заболевание во внутриутробном периоде своего развития, при рождении или в самом раннем возрасте, которое остановило нормальное развитие мозга (они оказываются неспособными к сложным формам абстракции и обобщения, высшие нервные процессы характеризуются у них грубой патологической инертностью, у них низкая способность к обучению); ослабленные, которые под влиянием заболевания быстро теряют работоспособность, хорошо воспринимают учебный материал лишь в течение 20—30 мин. и совсем не могут работать на последних уроках.

Наиболее многочисленна группа педагогически запушенных школьников. Л.С. Славина, изучая таких детей, обнаружила самые различные причины, которые порождают неуспеваемость. Это отсутствие нужных общественных мотивов учения, интеллектуальная пассивность, неправильные навыки и способы учебной работы (неумение учиться, неаккуратное, недобросовестное отношение к труду).

Представляют интерес и типы неуспевающих, которых изучал Н.И. Мурачковский:

- низкое качество мыслительной деятельности сочетается у учащихся с положительным отношением к учению и «сохранением позиции» школьника;
- высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной «утрате позиции» ученика. На качество учебной работы влияет то, что такие неуспевающие привыкли заниматься только тем, что им нравится. Отсутствие более широкой мотивации приводит к неуспеху в учении. Неуспех вызывает конфликт и общее негативное отношение к школе;
- низкий уровень умственного развития (и обучаемости) сочетается с отрицательным отношением к учению.

Как же приобщить к учению таких детей? Противоречие заключается в следующем: для того чтобы вызвать у них положительное отношение к учению, необходимо таким неуспевающим давать легкие задачи, однако чтобы развить интеллект, нужны относительно трудные задачи.

В своей работе, посвященной школьникам с отставаниями в учебе и отклонениями в поведении, Т.А. Шилова рассмотрела несколько видов неуспеваемости: устойчивая по всем предметам, устойчивая по одному предмету, т.е. специфическая неуспевае

мость, эпизодическая неуспеваемость. Среди множества причин отставания школьников по учебным предметам выделяют свойства личности самого ученика и факторы, касающиеся организации и содержания процесса преподавания [67].

Факторы, обусловливающие специфическое отставание по учебному предмету

Ю.З. Гильбух предложил и описал психолого педагогическую типологию специфического отставания по учебному предмету (подробнее см. [67]). Были описаны три типа отставания по учебному предмету: учащиеся с низкой интенсивностью и с низкой эффективностью учебной деятельности, учащиеся с сочетанием признаков.

Для ***учащихся с низкой интенсивностью учебной деятельности*** по предмету характерно следующее поведение: дети часто отвлекаются на уроках, невнимательны, нарушают дисциплину, в дневниках таких детей много замечаний и др. Получая замечание, такие школьники сосредоточиваются лишь на короткое время. Учебным занятиям уделяют мало времени, у них нет желания заниматься предметом, они увиливают от учебной нагрузки. При этом у таких школьников уровень умственного развития достаточный, чтобы успешно усвоить материал по предмету.

Причины такого отставания можно найти как в личностных особенностях учащегося (пробелы в знаниях, умениях и навыках по предыдущему материалу; снижен интерес к предмету), так и в обучении (недостатки в организации, формах и методах процесса обучения, недостатки в методике работы учителя).

Пропустив большое количество уроков по учебному предмету, ученик стал сталкиваться с трудностями при усвоении нового материала. Препятствия оказались для него труднопреодолимы самостоятельно, учитель и родители не предприняли мер помощи, что привело к снижению интереса к занятиям.

Для ***учащихся с низкой эффективностью учебной деятельности*** по предмету свойственны внимательность, старательность, они затрачивают много сил на занятия по учебному предмету, но не справляются.

Внутриличностные причины такого отставания — несформированность умений и навыков учения; недостатки познавательной сферы (низкий уровень развития способности к обобщению и логическому рассуждению, ригидность мыслительных процессов, низкий уровень развития восприятия и пространственного воображения, низкий уровень развития специальных способностей и др.), а внеличностные причины — отсутствие дифференцированного подхода к учащимся.

В одних случаях низкая эффективность учебной деятельности в области академического знания у школьников обусловлена низким уровнем развития специальных способностей. Причины неразвитости познавательных способностей могут быть обусловлены как внешними факторами, так и нейрофизиологическими. Со временем из за длительных неудач в учебе, отсутствия систематической работы по преодолению неуспеваемости со стороны учителя, родителей происходит снижение интенсивности учебной деятельности.

В других случаях низкая эффективность учебной деятельности в академической области обусловлена пробелами в ЗУН по предыдущему материалу (пропуск по болезни). Мотивация учебной деятельности является внутренней, учебные способности развиты удовлетворительно, но сам ученик не может наверстать пробел ЗУН.

И чаще всего в школе наблюдается сочетание признаков низкой эффективности и низкой интенсивности учебной деятельности. Все негативные факторы накладываются друг на друга, что приводит к отставанию более длительному по времени, сложно поддающемуся коррекции [67].

В лаборатории Н.А. Менчинской выявлялась степень податливости к педагогическим воздействиям разных сторон личности (мотивационной сферы и интеллекта). Психологические исследования выявили, что наиболее лабильна мотивационная сфера.

В психологии есть несколько теорий, каждая из которых по своему рассматривает вопросы управления учением. Значительное место занимает деятельностная теория — теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Центральная идея этой теории — усвоение знаний в результате выполнения учащимися определенной системы действий. Процесс усвоения знаний проходит несколько этапов. Первый — этап предварительного ознакомления с действием и условиями его выполнения, этап составления ориентировочной основы действия (детям показывают, как и в каком порядке выполнять действие). На втором этапе организуется «материальная» предметная деятельность (работа с реальными предметами) или «материализованная» деятельность (работа с моделями). При этом предметная форма действия сочетается с речевой. После того как содержание действия усвоено, его следует переводить на третий этап — формирования действия как внешнеречевого. На этом этапе действия представлены в форме внешней речи, словесного анализа (ученик проговаривает содержание действия вслух). Четвертый и пятый этапы характеризуются тем, что усваиваемое действие отличает развернутость, осознанность, но затем начинает сокращаться, свертываться, многие его компоненты перестают осознаваться, нарастают быстрота и легкость выполнения. Педагог может контролировать точно, где, на каком этапе деятельность осуществляется правильно, продуктивно, а где имеются пробелы, недочеты. В качестве единицы анализа процесса усвоения знаний выступает действие.

Другая форма управления познавательной деятельностью характеризуется постановкой задач проблемного типа, которые требуют самостоятельного поиска способа решения проблемы. Эффективное управление познавательной деятельностью достигается в этом случае при определенных условиях: если учащиеся получили необходимые для решения проблемы сведения, если обеспечена система последовательных проблемных ситуаций и если они овладели приемами их разрешения.

Простое накопление учеником знаний еще не приводит к его развитию. Управление учением не может быть сведено к управлению усвоением знаний. Надо осуществлять управление развитием, что является значительно более сложной задачей. Как показали исследования, для управления развитием нужно опираться на индивидуально психологические различия детей. «Когда ученики выполняют учебные действия по образцу, их различия нивелируются, но если они ставятся в ситуацию решения проблем, самостоятельных «открытий», то эти различия выявляются очень ярко и любые попытки управления в этих условиях без учета индивидуальных различий окажутся совершенно безрезультатными, поскольку одна и та же учебная задача воспринимается различными учениками (в зависимости от уровня их развития) по разному — для одного она является проблемой, для другого она уже перестала быть ею, а для третьего учебная задача еще не стала проблемой. В связи с этим при управлении развитием надо ориентироваться на типичные особенности, свойственные разным группам детей» (подробнее см. [40, 58, 66]).

Современный уровень развития науки и производства предъявляет неизмеримо возросшие требования к психической деятельности человека, и в первую очередь к интеллектуальной. Школа призвана формировать у детей теоретическое мышление. Организация усвоения знаний по принципу теоретического обобщения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) приводит к появлению таких психических новообразований, как усвоение ими всеобщих закономерностей данного учебного предмета, вычленение школьниками способа своей деятельности, установление обобщенных отношений в ситуации. Они овладевают (в младшем школьном возрасте) умением полноценной абстракции и, опираясь на научные понятия при дальнейшем анализе конкретных явлений, умением движения от общего к частному.

Управление процессом усвоения знаний учащимися предполагает воздействие на самый процесс усвоения и на сложившийся

у них общий подход к учебному материалу, на сформированные интеллектуальные навыки, умения.

Управление процессом учения должно быть направлено не на принуждение детей к выполнению управляющих воздействий учителя, а на то, чтобы вызвать у ученика потребность в таких управляющих воздействиях и желание их выполнять. Для этого управление должно опираться на его внутренние силы. Управление учением должно быть гибким. Жесткость управления (строгая последовательность действий в процессе учения) должна убывать по мере роста ученика. С возрастом должно идти изменение степени участия самого школьника в постановке частных целей учения. В младшем возрасте он с охотой и желанием принимает цели, предлагаемые учителем, но с переходом ребенка в более старший класс у него возникает потребность стать субъектом своей деятельности. Чем он старше, тем более личностный характер должно приобретать учение.

Литература

1. *Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы: психодиагностические методики, коррекционные упражнения. М., 2001.

2. *Астапов В.М.* Диагностика развития понятийных форм мышления. М., 2000.

3. *Балашова Е.Ю., Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В.* Неуспевающие дети. М., 1997.

4. *Безруких М.М.* Каких детей называют медлительными и отчего им трудно учиться: Метод, пособие. Тула, 1996.

5. *Безруких М.М.* Леворукий ребенок в школе и дома. Екатеринбург, 2001.

6. *Броневицкий Г.Г.* Психические основы обучения: Учеб. пособие. Н.Новгород, 1998.

7. *Буткин Г.А.* и др. Усвоение научных понятий в школе: Учеб. пособие. М., 1999.

8. *Габай Т.В.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. М., 1995.

9. *Гальперин П.Я.* Четыре лекции по психологии: Учебное пособие. М., 2000.

10. *Давыдов В.В.* Теоретические основы развивающего обучения. М., 1996.

11. Дети с нарушением развития: Хрестоматия. М., 1995.

12. *Джонсон Д.* Методы обучения: обучение в сотрудничестве / Пер. с англ. З.С. Замчук. СПб., 2001.

13. Диагностика факторов успешности учебной деятельности при переходе из начальной школы в среднюю. Самара, 1996.

14. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова, Т.Ф. Кулгариной и др. М., 1993.

15. *Дробинекая А.О.* Школьные трудности «нестандартных» детей. М., 2001.

16. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. М., 1999.

17. Изучение личности школьника: Учеб. метод, пособие / Сост. Е.А. Курносикова, Л.В. Шукмина, В.В.Слугин и др. Саранск, 2000.

18. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. М., 1999.

19. *Калинина Н.В.* Психологические аспекты индивидуального подхода к школьникам в процессе обучения: Метод, рек. Ульяновск, 1999.

20. *Кан-Калик В.А.* Грамматика общения. М., 1995.

21. *Кевля Ф.И.* Педагогическое прогнозирование личностного развития ребенка: Учеб. пособие. Вологда; М., 1999.

22. *Клауд Г., Таунсенд Дж.* Дети: границы, границы... / Пер. с англ. М., 2001.

23. *Климов Е.А.* Психология: воспитание, обучение: Учеб. пособие. М., 2000.

24. *Коноваленко С.В.* Как научиться думать быстрее и запоминать лучше. Практикум по развитию познавательной деятельности. М., 2000.

25. *Корсакова Н.К.* и др. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников: Учеб. пособие. М., 1997.

26. *Кривцова С.В.* Учитель и проблемы дисциплины. Тренинг. М., 1997.

27. *Ливер Бетти Лу.* Обучение всего класса / Пер. с англ. М., 1995.

28. Личностно ориентированное обучение: теории и технологии: Учеб. пособие / Н.Н. Никитина, М.И. Лукьянова, С.Н. Митин и др. Ульяновск, 1998.

29. *Локалова Н.П.* Девяносто уроков психологического развития младших школьников. М., 1995.

30. *Локалова Н.П.* Как помочь слабоуспевающему школьнику. М., 1995.

31. *Лукьянова М.И., Калинина Н.В.* Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования: Метод, рек. Ульяновск, 1998.

32. *Лусканова И.Г.* Методы исследования детей с трудностями в обучении: Учеб. метод. пособие. М., 1999.

33. *Майорова И.П.* Неуспеваемость: как выявить и устранить ее причины. СПб., 1998.

34. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М., 1990.

35. Методы, способы и приемы активизации обучаемых: Метод, рек. / Сост. Ю.А. Макаров. Пенза, 1999.

36. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. Психолого педагогические аспекты / Под ред. Е.Д. Божович. М., 1995.

37. *Овчинникова Т.П.* Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. М., 2000

38. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. М., 1997.

39. *Пешковская В.Р.* Развитие познавательных процессов учащихся начальной школы: Метод, рек. СПб., 2000.

40. *Пиаже Ж.* Интеллектуальное обеспечение саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. Психология саморазвития. М.,1995. С. 35 40.

41. *Пилипенко А.И.* Феномен психологических познавательных барьеров в обучении: опыт теоретического исследования. Курск, 1995.

42. Познавательные психические процессы / Сост. и ред. А.Г. Маклакова. СПб., 2001.

43. *Портнов М.Л., Пидкасистый П.И.* Искусство преподавания. М., 1999.

44. Практическая психология образования: Учебник / Под ред. И.В. Дубровиной, М., 2000.

45. *Проскурин В.П.* и др. Диагностика развития личности и формирования ученического коллектива: Учеб. пособие. Ярославль, 1997.

46. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: Учеб. пособие / Под ред. Е.Д. Божович. М., 1999.

47. Психолого педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред Е.Д. Божович. М.; Воронеж, 2000.

48. *Раттер М.* Помощь трудным детям / Пер. с англ. М., 1999.

49. *Руденский Е.В.* Психология ненормального развития личности. Новосибирск, 2000.

50. *Савочкина Т.С.* Психология обучения: Учеб. пособие. Тверь, 1998.

51. *Сиротюк А.Л.* Обучение детей с учетом психофизиологии. М., 2000.

52. *Славина Л.С.* Трудные дети / Под ред. В.Э. Чудновского. М.; Воронеж, 1998.

53. *Сырникова Н.А.* Развитие интеллектуальных функций у школьников: Метод, пособ. В.Новгород, 2000.

54. *Талызина Н.Ф.* Курс педагогической психологии. М., 2000.

55. *Тамберг Ю.Г.* Как научить ребенка думать: Учеб. пособие. СПб., 1999.

56. *Триндер М.* Исправление школьного конвейера или НЛП в педагогике. М., 1995.

57. Учебная деятельность и психическое развитие школьников / Отв. ред. Л.К. Максимов. Нижневартовск, 1994.

58. Учитель и психическое развитие школьников / Под. ред. А.К. Марковой, Т.А. Шиловой. М., 1993.

59. Учителю об одаренных детях / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М., 1997.

60. Философско психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1994 (сер. «Теория и практика развивающего обучения»).

61. Формирование и диагностика учебной деятельности школьников / Отв. ред. Л.К. Максимов. Волгоград, 1990.

62. *Фридман Л.М.* Изучение процесса личностного развития ученика. М.; Воронеж, 1998.

63. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска» / Сост. В.М. Астапов и др. М., 1996.

64. Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. и вступ. очерки **А**.И. Красило и **А**.П. Новгородцевой. М, 1995. С. 5 182; 284 386.

65. *Хуторской А.В.* Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения. М., 2000.

66. *Чуприкова Н.И.* Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения. М., 1995.

67. *Шилова Т.А.* Психологическая типология школьников с отставанием в учении и отклонениями в поведении. М., 1995.

68. *Якиманская И.С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 2000.

ПЛАН-ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Используя методическую процедуру (см. гл. I, план задание, п.1), в письменном виде осуществите самодиагностику овладения ключевыми понятиями по проблемам психологии обучения и воспитания.

Алгоритм, деятельность, дифференциация обучения, задержка психического развития, задержка умственного развития, знание, идеал, индивидуализация обучения, компьютеризация обучения, метод обучения, оптимизация обучения, навык, неуспеваемость, обучаемость, обучение, одаренные дети, отметка, оценка, ошибка, понятие, проблемное обучение, развивающее обучение, способность, суждение, теоретическое обобщение, теория поэтапного формирования умственных действий, трудности обучения, умозаключение, умственное действие, умственное развитие, учебная деятельность (учение), учебная задача, учебное действие, учебно-познавательная потребность, форма, умение, эмпирическое обобщение, эффективность обучения.

2. Ознакомившись с материалом по диагностике уровня развития мышления учащихся IV—V классов, определите способ решения (эмпирический или теоретический), которым воспользовались ваши испытуемые[1] [86, 130].

[1] Описание методики взято из кн.: Изучение личности школьника и составление психолого педагогической характеристики / Сост. З.И. Гришанова. Кишинев, 1985. С. 32, 33. (Методика А.З. Зака.)

Суть этой методики состоит в том, что детям даются задачи и по тому, как они их решают, определяется их способ решения (эмпирический или теоретический), а также каковы анализ и обобщение (задействованные основные мыслительные операции). Задачи такого типа:

1. Ребята прыгали в длину. Гриша прыгнул на 83 см ближе, чем Вова, а Коля на 97 см дальше, чем Витя. Вова прыгнул на 4 см ближе Вити, который, как и Боря, прыгнул на 321 см. Коля прыгнул на 7 см ближе Феди. Узнайте, кто из них прыгнул дальше всех.

2. Девочки рано утром пошли в лес за грибами и вернулись в полдень. Когда стали считать, кто сколько грибов собрал, то оказалось, что Маша собрала очень мало грибов, а Лиза столько же, сколько и Надя. У Светы грибов было намного больше, чем у Гали, а у Нади немного больше, чем у Маши. Лиза по сравнению с Галей собрала намного меньше, а Маша набрала немного больше Кати. Кто меньше всех собрал грибов?

3. На одной планете мальчики обладали способностью считать снежинки. Однажды в снегопад они произвели подсчет и оказалось, что Виктор заметил на (327 273 372:237) снежинок меньше, чем Владимир, а Михаил заметил на (462 624+246:642 426) снежинок больше, чем Геннадий. Кроме того, известно, что Владимир заметил снежинок на (158+851 581—518) меньше, чем Геннадий, а Николай на (479 974+794:497—947) снежинок больше, чем Михаил. У кого из них замеченное число снежинок оказалось больше?

«Эмпирики» обычно бегло и невнимательно знакомятся с условиями (кстати, задачу следует напечатать на отдельных листах). Затем сразу же пытаются ее решить, выражая вслух свое мнение, например: «Дальше всех прыгнул Коля». Иные ребята все свое внимание сосредоточивают на числовых данных, вычисляя сначала результаты каждого прыгуна в отдельности, и лишь потом, сравнивая числовые данные, определяют лучшего.

«Теоретики» не спеша несколько раз читают условия, обращая внимание на то, что одни Имена упоминаются один раз, другие — два. Некоторые из них записывают эти имена по мере прочтения текста. Далее, не пытаясь вычислить результат каждого прыгуна, переходят к рассуждению, сопоставляя данные условий задачи. Например, выяснив, что среди трех мальчиков (Гриша, Вова и Витя) последний прыгнул дальше всех, ученик старается уз

нать, кто прыгнул лучше Вити, и затем, сопоставляя данные, устанавливает, что самый далекий прыжок совершил Федя.

Таким образом, дети первой группы решают задачу в соответствии с особенностями эмпирического способа познания. Это проявляется в том, что они ограничиваются лишь поверхностным знакомством с условиями по их внешним особенностям. Так, в задаче спрашивается: «Кто дальше?» и в условии сказано: «Коля на 97 см дальше». Этого достаточно, чтобы дать ответ: «Коля прыгнул дальше всех». Некоторые из них при более обстоятельном знакомстве с условиями акцентируют свое внимание на числовых данных (т.е. на том, что непосредственно бросается в глаза) и попадают под власть случайных наблюдаемых особенностей условий задачи.

«Теоретики», читая условия, вычленяют отношения результатов, достигнутых прыгунами. Отвлекаясь от числовых данных, они анализируют условия задачи, выделяют существенные и несущественные данные, случайные для окончательного ответа, часто спрашивая: «Зачем здесь числа?»

Для детей этой группы характерно, что процесс решения у них всегда целенаправленный, осмысленный и управляемый. Вторая и третья задачи однотипны с первой, их решение возможно лишь тогда, когда ученики выделят отношение, которое лежит в основе их построения, а не во внешнем сходстве данных, представленных в условии.

3. С учетом ваших предпочтений исследуйте особенности усвоения знаний учащимися, используя методику выявления усвоения знаний.

МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ[1]

Усвоение знаний школьниками — наиболее принципиальная задача в процессе обучения. Однако контроль за усвоением знаний еще недостаточно отработан. Опрос на уроке, выполнение контрольной работы — безусловно, важные способы проверки их знаний. Однако эти способы не являются достаточными, поскольку не являются систематическими и полными.

Наряду с традиционными формами контроля за усвоением знаний целесообразно применять следующую методику, основан

[1] См.: *Потемкина ОФ.* Как сделать урок интересным для учителя и его учеников. М., 1993. С. 54—57.

ную на методе композиций, предложенном С М. Белозеровым для выявления индивидуальной концепции деятельности. Модификация этого метода, применяемая при оценке знаний учащихся, в частности на примере математических знаний, позволяет выявить их общую осведомленность, пробелы в знаниях, в некоторой степени математическую (или иную, если использовать для других предметов) культуру. Методику можно применять в групповом и индивидуальном вариантах. Целесообразно ее использовать как в начале, так и в конце изучения предмета или раздела. Если она применяется в начале изучения, то ее проведение позволит повысить интерес детей к предмету и процессу приобретения знаний. Использование методики в конце четверти или года позволит выполнить анализ особенностей усвоения ими знаний.

Цель: выявить особенности усвоения знаний школьниками.

Задача: на основе заполнения матрицы, приведенной ниже, проанализировать сумму знаний, полученную учащимися, раскрыть пробелы в знаниях и причины их возникновения.

Материал для проведения методики: нужно заранее заготовить бланк протокола.

ПРОТОКОЛ

Фамилия, имя _____класс_____дата_____

Основные разделы математики
Важнейшие понятия, входящие в разделы
Определения понятий
Ключевые теоремы, формулы
Имена ученых-математиков, которые внесли вклад в данный раздел
Варианты задач и примеров, которые следует разложить по разделам и решить

Инструкция. Вам требуется выполнить следующие задания:

1. Заполнить матрицу, состоящую из 30 клеток, таким образом:

первый ряд должен включать названия основных разделов математики;

второй — важнейшие понятия, входящие в соответствующие разделы;

третий ряд должен содержать определение вышеназванных понятий;

четвертый должен содержать ключевые теоремы и формулы, необходимые для решения задач;

пятый ряд должен содержать имена математиков, которые внесли свой вклад в данный раздел;

шестой должен быть самым большим по размеру — в него включают задачи, примеры и задания, связанные с соответствующим разделом, а также их решения.

Для проведения диагностической процедуры готовят матрицу с количеством клеток, нужным для выявления знаний. Их количество в зависимости от особенностей задания может меняться. Заранее заготавливаются и математические задания. Иногда целесообразно приготовить и перечень математических понятий, в случае если учащиеся затрудняются начать работу с матрицей. Такие перечни терминов они могут сделать специально для себя.

После окончания работы, на которую можно произвольно отводить от 20 до 45 мин. и более, если в этом есть необходимость, — заполненные матрицы обрабатываются. Если предложить матрицу в начале изучения предмета, а затем в зависимости от продвижения знаний заполнить соответствующим образом, то можно использовать ее как «познавательный дневник».

В результате обработки матрицы обычно можно выделить три основные группы:

I — учащиеся, которые полностью заполнили матрицу и выполнили все математические задания. Это группа успешных детей, характеризующаяся полнотой усвоения знаний;

II — отличается от первой неполнотой заполнения матрицы в основном при заполнении строки, в которой надо указать определения понятий. С другими заданиями они обычно справляются. Это ученики, которые плохо усваивают теоретический материал, но могут справляться с практическим, т.е. выполняют задания, решают примеры;

III — практически это те, которые плохо справляются с выполнением всех заданий по причине больших пробелов в знаниях.

Использование данной методики позволяет более наглядно выявить пробелы знаний, вычленить основные трудности, имеющиеся в усвоении предмета. Это задание может быть интересно не только учителю, но и ученикам, которым самим становится понятно, что они усвоили лучше, что слабее знают, а что совсем не усвоили. Помимо математики, данное задание может выполняться и на других уроках. Учитель всегда может продумать структуру этой матрицы, выбрать необходимые задания, исходя из своих представлений о том, что обязательно должен усвоить учащийся.

Матрица для выявления знаний по русскому языку

Фамилия, имя_____
класс_____дата выполнения_____

Основные разделы русского языка
Важнейшие понятия, входящие в разделы
Определения понятий
Наиболее важные правила правописания
Примеры, являющиеся исключением из правила, которые требуется запомнить
Задания, которые целесообразно распределить по разделам и выполнить

Матрица для выявления знаний по литературе

Фамилия, имя _____
класс_____дата_____

Выделите критерий, по которому можно определить разделы литературы, и запишите их

Назовите основные критерии, различия, по которым различаются разделы

Укажите имена писателей, поэтов, литературных критиков, связанные с соответствующими разделами, а также их произведения и жанр, в котором они написаны

Какой раздел литературы вы предпочитаете более и почему

Назовите важнейшие понятия в литературоведении

Напишите определения литературоведческих понятий

Что вы помните наизусть

Примечание. Теоретический материал можно заимствовать из следующих источников [85, 91, 125, 130].

4. Используя предлагаемый опросник, исследуйте преобладающие мотивы в своем (или ином) классе, сделайте предположение об их детерминированности (причинной обусловленности) и предложите некоторые психолого педагогические рекомендации по усилению или переориентации мотивов учения[1].

ОПРОСНИК

Дорогой друг!

Учеба занимает в твоей школьной жизни большое место. Просим тебя высказать свое мнение по вопросу о причинах, побуждающих большинство твоих одноклассников и тебя лично учиться.

[1] Опросник взят из кн.: Организация психологической службы в школе / Сост. *А.С. Чернышев,* и др. Курск, 1989. С. 23, 24.

(Обведи номер вопроса, соответствующего твоему мнению, за класс — кружком, а за себя — поставь перед вопросом знак +.)

(Можно отмечать несколько вопросов, если это соответствует твоему мнению.)

Вопросы

1. Потому что хотим много знать.
2. Потому что сейчас все учатся.
3. Потому что интересно.
4. Потому что нравится учиться.
5. Привлекает сам процесс з^ебы.
6. Из за любопытства.
7. Заставляют родители.
8. Потом легко будет устроиться на работу или поступить в вуз.
9. Хочу быть авторитетным в школе.
10. Неприятно испытывать наказания за плохую учебу.
11. Люблю заниматься самообразованием.

Количественная обработка данных опроса

Количество учащихся	Из них по позициям										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Абсолютное число по классу											
%											
Абсолютное число индиви дуапьных											
%											

Обработка проводится с помощью таблицы.

Количественная обработка

Установление ***иерархии мотивов*** — расположить по значимости (на основе % мотивы в общий ряд). Оценка полученной иерархии мотивов: соотношение удельного веса положительных и отрицательных мотивов.

Возможная интерпретация. Преобладающими мотивами учебной деятельности стали такие факторы деятельности школы, семьи", учащихся, как (перечислить).....

Для усиления переориентации мотивации учебной деятельности школьников целесообразно ввести следующие педагогические воздействия .....

Примечание. Теоретический материал можно позаимствовать в следующих источниках: [36, 40, 58, 64].

Проведите экспериментальные исследования мотивации учения младших школьников с использованием предлагаемого ниже комплекса методических процедур. На основе изученного вами теоретического материала и результатов исследования подготовьте текст доклада (или стендового доклада) для научно практической конференции по проблемам специфики учебной деятельности младших школьников (или учащихся первой ступени). В тексте должен быть представлен весь научно методический аппарат (проблема, гипотеза, цель, задачи, методика, результаты, выводы и рекомендации по формированию учебно познавательных мотивов учения младших школьников).

5. Измерьте уровень учебной мотивации у учащихся класса.

АНКЕТА ПО ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ (автор Н.Г. Лусканова)

Цель: оценка уровня развития учебной мотивации учащихся начальной школы.

Ход исследования: данная, анкета может быть использована при индивидуальном обследовании ребенка, а также применяться для групповой диагностики. При этом допустимы два варианта предъявления:

1. Вопросы читаются педагогом вслух, предлагаются варианты ответов, а дети (или ребенок) должны написать те ответы, которые им подходят.

2. Анкеты в напечатанном виде раздаются всем ученикам, и экспериментатор просит их отметить все подходящие ответы. Каждый вариант имеет свои преимущества и недостатки. При первом варианте выше фактор лжи, так как дети в большей степени ориентируются на нормы и правила, поскольку видят перед собой взрослого, задающего вопросы. Второй вариант предъявления позволяет получить более искренние ответы детей на вопросы анкеты, но такой способ анкетирования затруднен в I классе, так как дети еще плохо читают.

Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации. Снижение уровня школьной мотивации может служить критерием школьной дезадаптации ребенка, а его повышение — положительной динамики в обучении и развитии.

Вопросы анкеты

1. Тебе нравится в школе или не очень?

Не очень,

нравится,

не нравится.

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

Чаще хочется остаться дома,

бывает по разному,

иду с радостью.

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошел бы в школу или остался бы дома?

Не знаю,

остался бы дома,

пошел бы в школу.

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие нибудь уроки?

Не нравится,

бывает по разному,

нравится.

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

Хотел бы,

не хотел бы,

не знаю.

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

Не знаю,

не хотел бы,

хотел бы.

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

Часто,

редко,

не рассказываю.

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

Точно не знаю,

хотел бы,

не хотел бы.
9. У тебя в классе много друзей?
Мало,
много,
нет друзей.
10. Тебе нравятся твои одноклассники?
Нравятся,
не очень,
не нравятся.

Для возможности дифференцировки детей по уровню школьной мотивации была разработана система балльных оценок:

• ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций, оценивается в 3 балла;

• нейтральный ответ (не знаю, бывает по разному и т.п.) оценивается в 1 балл;

• ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации, оценивается в 0 баллов.

Оценки в 2 балла не были включены, так как математический анализ показал, что при оценках в 3, 1 и 0 баллов возможно более жесткое и надежное разделение детей на группы с высокой, средней и низкой мотивацией.

Различия между выделенными группами детей были оценены по критерию Стьюдента, и было установлено 5 основных уровней школьной мотивации:

1. 25—30 баллов (максимально высокий уровень) — высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

2. 20—24 балла — хорошая школьная мотивация.

Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость

от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3. 15—19 баллов — положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами.

Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие дети изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

4. 10—14 баллов — низкая школьная мотивация.

Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой, присутствуют в школе.

5. Ниже 10 баллов — негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Маленькие дети (5—6 лет) часто плачут, просятся домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно психического здоровья. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка.

Глава VIII
ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

§ 1. СУЩНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Воспитание — деятельность по передаче новым поколениям общественно исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования конкретных установок, понятий, принципов, ценностных ориентации,обеспечивающих нужные условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду. Современный этап жизни нашего общества, связанный с перестройкой всей системы социально экономических отношений, предъявляет особые требования к воспитанию растущего человека как главной производительной силы и высшей общественной ценности. Отсюда необходимость раскрытия психологических законов и механизмов формирования личности, что составляет важную предпосылку разработки новых средств, форм и методов качественного совершенствования системы воспитания. Рассматривая воспитание как процесс, осуществляемый во взаимодействии воспитателей и воспи туемых, а также во взаимодействии между собой самих воспитуе мых, являющихся полноправными субъектами, а не только объектами воспитания, психология изучает закономерности саморазвития личности в условиях специально организованной воспитательной системы, обеспечивающей не приспособление растущих людей к формам социального бытия, не подгонку под определен

ный стандарт, а целенаправленное развитие каждого ребенка как неповторимой человеческой индивидуальности.

Организация воспитания связана с построением такой общественной практики, которая направляет развитие субъективного мира человека, содействуя осознанному принятию им общественных ценностей, самостоятельности в решении сложных нравственных проблем в соответствии с образцами и идеалами общества. Выявление психологией определенных законов развития личности, ее становления на разных возрастных этапах онтогенеза с учетом «зоны ближайшего развития» и особых сензитивных периодов, когда растущий человек особенно чувствителен к общественному мнению, утверждению себя среди окружающих, позволяет ориентировать педагогическую практику на построение принципиально новой целостной системы воспитания детей, подростков, юношества, направленной на формирование у них самостоятельности и ответственности, принципиальности и чувства собственного достоинства, творческой активности и критического мышления. Совершенствование системы воспитания требует не только качественного изменения деятельности специальных учреждений (различного типа школ, внешкольных детских учреждений, детских и молодежных общественных организаций и пр.), но и переориентации всех институтов общества, связанных с духовной и производственной деятельностью, на усиление внимания, уважения к каждому растущему человеку как самостоятельной личности; привлечение молодых людей к участию в делах, имеющих социальную значимость. При этом очень важно обеспечить единство общественного и семейного воспитания, позволяющее осуществлять коррекцию возникающих отклонений в развитии личности и поведении.

В целях создания широких возможностей для максимального самовыражения, самореализации, развития социальной активности растущих людей требуется совершенствовать формы разнообразной деятельности как в системе официально созданных детских подростково юношеских организаций, так и в неформальных объединениях. Обогащаясь духовными ценностями нового общества, каждый человек будет воспитываться не просто как носитель определенной суммы знаний, но пре^кде всего как гражданин с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения. Переходя к рассмотрению психологических механизмов воспитания, следует иметь в виду, что, по мнению большинства отечественных психологов, их основу составляет мотивационно потребностная сфера человека.

В самом деле, в зависимости от того, какими мотивами руководствуется человек, мы по разному оцениваем его поведение. В одной и той же деятельности ребенка фор мирование качеств его личности зависит от того, чем и как мотивируется эта деятельность. Например, мы приучаем школьника открыто и смело критиковать других. Считается, что этим формируется принципиальность. Но всегда ли достигается цель? Нет. Если критика мотивируется желанием переложить свою вину на плечи другого, то вместо принципиальности формируются эгоизм и индивидуализм. Если критика ведется ради сведения личных счетов, то формируются коварство и мстительность. Если выступление с критикой вызвано страхом перед учителем, то формируются угодничество и лицемерие.

Мотивационная сфера — это сложное образование. Мотивы различаются по уровню произвольности. Например, малыш побуждается непосредственными мотивами. Или это органические потребности, или различного рода непосредственные интересы, которые непроизвольно заставляют его действовать. В дальнейшем ребенок начинает руководствоваться идеалами, взглядами, убеждениями, и поведение его произвольно направляется целями и намерениями. При этом формируемый нравственный облик ребенка будет зависеть от содержания убеждений, идеалов, намерений, от того, в какой степени они являются передовыми и прогрессивными. Среди мотивов поведения особенно существенную роль играют идеалы и убеждения. Еще Л.С.Выготский в свое время ставил вопрос о необходимости изучения идеалов ребенка, так как именно идеалы играют огромнейшую роль в овладении нравственным поведением. Ученый считал, что отличительная черта психического развития заключается в том, что его результат в виде некоторого образца существует еще до начала развития в окружающей ребенка общественной среде. Такие образцы (идеалы) направляют и регулируют процесс развития.

Другим основополагающим мотивом являются убеждения. В убеждениях проявляется собственное отношение ученика к разным фактам, событиям, суждениям. Если он совершенно нейтрально излагает материал, не дает собственной оценки изученному, то можно говорить только о знаниях, а не об убеждениях. Признак убеждения — наличие собственной оценки. О более высоком уровне убеждения свидетельствует и аргументация этой оценки. Особенно важно, чтобы мировоззрение стало убеждением и соответствующим побуждением, мотивом поведения и деятель

ности. Главенствующим мотивом является убеждение в необходимости выполнить свой долг. Мотивы могут быть случайными, проявляющимися только в какой то конкретной обстановке. Но они могут быть и очень устойчивыми. В процессе жизни у ребенка постепенно формируются и становятся устойчивыми такие мотивы, которые приобретают ведущее значение. Создается определенная иерархическая структура мотивационной сферы человека, которая обусловливает направленность личности. Направленность личности имеет самое существенное значение для ее характеристики. Выделяются три основных вида направленности личности: личная (престижная, эгоистическая), коллективистическая (общественная, или альтруистическая) и деловая (бескорыстный интерес к делу, познанию действительности).

Личная направленность создается преобладанием мотивов собственного благополучия, самоутверждения, личного покоя. Коллективистическая направленность имеет место тогда, когда поступки человека побуждаются преимущественно интересами и потребностями общества, коллектива, группы, других людей, т.е. преобладают коллективистические и альтруистические мотивы. Может наблюдаться и преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью: увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к истине, познанию, овладению новыми умениями, т.е. деловая направленность.

Зная историю развития и становления личности ученика, воспитателю легче разобраться и в мотивах поведения. Для выявления мотивов используют не только путь прямых вопросов, но и косвенный путь. В этом случае он отвечает на вопросы, требующие оценки поведения другого (к учащемуся обращаются с вопросом: «А как бы ты поступил в данном случае»? и т.д.). Надо иметь в виду, что одинаковые потребности и мотивы могут по разному реализоваться в поведении. И у одного и у другого ученика есть потребность помочь товарищам, но способы ее реализации различны. У одного эта потребность проявится в словах сочувствия, у другого — в реальных делах и т.п. И это зависит от того, каким способом эта потребность ранее удовлетворялась. Может быть так, что ребенок поступает правильно, главным образом опираясь на привычки, до конца не осознавая норм и правил, на которых это поведение основывается, т.е. могут быть расхождения между мотивами и привычными формами поведения.

В психологии воспитания большое место уделяется вопросам формирования привычек. Сами качества личности и черты харак

тера рассматриваются как закрепившиеся привычные формы поведения. Ценность привычки в том, что при ее наличии многое выполняется автоматически, ребенку не надо задумываться, поступать так или иначе. Он поступает определенным образом в соответствии с тем, какая форма поведения для него характерна. Иначе он поступить не может в силу сложившегося стереотипа.

Может быть такое положение, когда у школьника правильные представления, но отсутствует соответствующая привычка, поэтому детскую жизнь следует организовать как опыт, воспитывающий определенную группу привычек. Итак, сущность воспитания заключается в формировании, с одной стороны, мотивов поведения, а с другой доступных для ребенка определенного возраста способов и форм поведения.

Перед психологией воспитания стоит вопрос о критериях воспитанности. Одним из критериев нравственной воспитанности является уровень сформированности нравственных потребностей, чувств, привычек. В данном случае имеется в виду содержание нравственной сферы: то, чем руководствуется человек. Другим критерием воспитанности личности является уровень преднамеренности, произвольности поведения. Моральная устойчивость человека, умение преодолевать трудности невозможны без умения управлять своими желаниями, своим поведением. Его способность действовать под влиянием намерения, преодолевать все другие непосредственные побуждения, желания, которые мешают выполнять намерение, говорит о том, что человек сознательно управляет своей мотивационной сферой. Воспитание предполагает не только учет мотивов, но и стимулов, т.е. тех объективных побудителей поведения, которые лежат вне ученика. Стимул порождает мотив как внутреннюю причину активности личности, т.е. причину мотива.

Один и тот же стимул может порождать разные мотивы. Но может быть и обратная картина, когда различные стимулы порождают один и тот же мотив. Очень многие внешние воздействия остаются нейтральными для ребенка, не оказывая на него никакого влияния. Если воспитатель может разъяснить, как надо поступить, и показать это на примере, то учащийся поймет весь смысл разъяснения. В данном случае воспитатель поступает так же, как в процессе обучения — при формировании знаний и умений. Практика же показывает, что даже при условии очень хорошего разъяснения и показа нужные качества могут не сформироваться, даже если воспитанник понимает их важность.

Интеллектуально ученик может быть вооружен знаниями в области морати, а в сфере соответствующих переживаний (моральных чувств) нет. Но когда речь идет о воспитании, нас не удовлетворит понимание того, что нельзя обижать слабого, больного; нам необходимо, чтобы ребенок переживал это и соответствующим образом вел себя. В то же время мы знаем, что определенные качества могут формироваться без объяснения их важности и без специально организованных упражнений.

При каких же условиях формирование личности будет наиболее успешным?

I. Воспитание предполагает ***воздействие на эмоциональную сферу.*** Это воздействие должно быть таким, чтобы оно затронуло всю личность, весь субъективный мир человека.

Появление чувств характеризуется в известной степени непреднамеренностью. Можно заставить себя запомнить что то, но вызвать у себя чувство очень трудно, если человек в действительности не взволнован. Поэтому невозможно прямо поставить такую цель: испытай чувство ненависти к эксплуататорам, испытай чувство любви к родному городу. «Чувству приказывать нельзя» (К.С. Станиславский). Человека надо посредством определенных воздействий подвести к чувствам.

Мы прекрасно знаем, что в одних случаях чей либо благородный поступок вызывает нужную эмоциональную реакцию и стремление совершить подобный поступок, а в других случаях он такой реакции не вызывает. Мы также знаем, что в одних случаях суровое слово воспитателя ожесточает воспитанника, а в других помогает ему освободиться от скверных побуждений, вызывает горячее желание стать лучше. Это объясняется тем, что не только воздействия определяют реакцию. Отечественный физиолог А.А. Ухтомский говорил, что результаты воспитания зависят не только от станции отправления (воздействие воспитателя), но и от станции назначения, т.е. от той психологической почвы, на которую падают соответствующие воздействия. Какими бы хорошими они ни были, но, если станция отправления (воздействия) не будет соответствовать станции назначения (субъективный мир ребенка), эффект окажется[1] незначительным. Искусство воспитания заключается в том, чтобы установить связь между тем, что мы хотим сформировать у школьника, и тем, что субъективно значимо для него. И если воспитателю удается затронуть то, что является для воспитуемого важным и значимым, то он непременно вызовет нужную реакцию. В таком случае отношение к определенному факту перестает быть безразличным.

С этой точки зрения большое значение имеет опора воспитателя на имеющиеся у ребенка потребности, так как именно они являются источниками развития личности. Воспитатель практик прекрасно знает, к чему может привести неучет таких потребностей подростка, как стремление к самоутверждению, самостоятельности и пр. Чем больше потребностей затронуто, тем эффективнее воздействие.

II. Другое условие формирования личности — ***активность и самостоятельность самих учащихся.*** Если они сами проанализировали факты, самостоятельно сделали выводы, а еще лучше, если в споре проявили собственное отношение и дали собственную оценку, то можно говорить о том, что были созданы благоприятные условия для формирования убеждений. Если же оценка фактов навязана учителем извне, то можно говорить только об усвоении знаний, но не о выработке убеждений. Если учитель резко пресекает высказывание детьми ошибочных суждений, требует немедленного изменения собственных суждений, категорически навязывает свои, если он удовлетворяется внешне правильным суждением и не проверяет глубину аргументации, способность отстоять свое мнение в споре, то все это говорит о нарушении психологических условий формирования взглядов, убеждений, идеалов, так как они не могут быть привлечены извне и являются результатом собственных выводов ученика — результатом не только рассудочной деятельности, но и переживания собственного отношения к фактам и выводам.

III. Психология исходит из принципа развития в деятельности. Деятельность ребенка — необходимое условие формирования личности. При этом надо иметь в виду, что, для того чтобы сформировать нужные мотивы, деятельность должна быть соответствующим образом организована. В ней формируются не только мотивы, но и привычные способы поведения. Для того чтобы у детей формировалась коллективистическая направленность, недостаточно объединить их общей, даже и общественно значимой, деятельностью. Требуется, чтобы эта деятельность приобрела характер самодеятельности, чтобы мотивом, побуждающим ребенка действовать, была самодеятельность.

IV. Как и при обучении, в процессе воспитания огромную роль играет подкрепление. Отсутствие подкрепления, поощрения или порицания мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации, приводит к угасанию мотива. Положительная оценка действий учащегося, разнообразные виды подкрепления, одобрение

его поступков (словесное поощрение, благодарность, заметка в стенгазете и др.) вызывают положительные эмоции, чувство удовлетворения, побуждают поступать таким же образом в дальнейшем.

Порицание, осуждение ученика вызывают неприятные переживания, состояние неудовлетворенности от сознания, что он вызвал неудовольствие взрослых, товарищей. В результате появляется стремление в дальнейшем воздержаться от подобных действий. Использование поощрения и порицания требует со стороны воспитателя большого такта. Ошибка в применении системы поощрений и наказаний вредно отражается на процессе воспитания личности. Например, неумеренное поощрение, захваливание может принести немалый вред, так как формирует завышенную самооценку. Отрицательная оценка (это относится как к оценке отдельной личности, так и к оценке целого коллектива), если она часто повторяется, также нежелательна. Гете писал, что если в отношении с людьми вы часто подчеркиваете их недостатки, то вы никогда не сделаете их лучше. Он даже рекомендовал обращаться с людьми лучше, чем они того заслуживают. А.С. Макаренко говорил, что если мы не видим в человеке положительного, то должны сами спроектировать положительное и в соответствии с этим проектом вести человека. Однако нельзя игнорировать и роли отрицательной оценки, порицания. Хуже всего, когда поведение человека вообще не оценивается.

Когда мы говорим о роли оценки в воспитании, то надо иметь в виду ряд психологических моментов:

а) публичная похвала вызывает в большинстве своем положительное отношение людей. Если же речь идет о порицании, то оно дает положительный эффект, если высказывается наедине. Самая отрицательная реакция вызывается публичным иронизированием;

б) вредна глобальная оценка (отдельного человека или группы), как положительная, так и отрицательная. В случае глобальной положительной оценки («вот примерный ученик», «вот хороший класс») внушается чувство непогрешимости, что снижает самокритичность, требовательность. Во втором случае (при глобальной отрицательной оценке) подрывается вера в свои силы, в возможности отдельного человека или группы. При частичной (порицательной) положительной оценке личность или коллектив гордятся своими достижениями в одном деле и вместе с тем осознают, что еще не все сделано, т.е. успех в этом случае не дает осно

ваний для самоуспокоения в других отношениях. Важна и отрицательная парциальная оценка. Отдельная личность или группа понимает свои ошибки в данном конкретном деле и в то же время понимает, что может их исправить;

в) может быть оценка прямая (с указанием имен) и косвенная (без указания имен). Прямая оценка хороша, когда она положительная. При неудачах предпочтительнее косвенная;

г) оценки воспитателя и коллектива или других людей могут не совпадать. В этом случае подчас возникает возбужденное эмоциональное состояние в группе, коллектив не соглашается с оценкой воспитателя и может требовать объяснений. Все это говорит о том, насколько важны объективная оценка и форма ее выражения.

В процессе воспитания необходимо учитывать не только устойчивые особенности личности, но и временные психические состояния. Состояние — это своеобразный внутренний психологический климат, с которым школьник вовлекается в работу, общается с друзьями, взрослыми. Воспитателю очень важно видеть состояние ученика, уметь правильно оценить и использовать его. Психическое состояние в значительной мере определяет восприятие педагогического воздействия. Например, учащийся по разному реагирует на порицание, будучи возбужденным или 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 возбуждению, в какой то мере усиливая его.

Практика показывает, что и поощрение, и наказание, вынесенные, когда ученик находится в спокойном, ровном состоянии, более эффективны. Это связано с тем, что и то и другое, занимая доминирующее положение в сознании, резко меняют состояние и, таким образом, заметны для него. Школьник, получив взыскание, переживает неприятное состояние, поскольку оно сменяет состояние благополучия. При выборе методов воздействия нужно 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, наглядной памяти, большое значение будет иметь пример окружающих людей, литературный образ. Это ступень наглядного образа. В более старшем возрасте, с развитием отвлеченного мыш

ления, многое требуется доказывать. А часто получается наоборот. Мы долго в чем то убеждаем малыша, где следует просто потребовать, или категорически что то запрещаем подростку, где надо обосновать это запрещение, заставить внутренне принять его.

Успешность применения любой меры воздействия в значительной степени зависит от того, становится ли требование воспитателя также и требованием ребенка к самому себе.

Л.С. Славина, изучая отношения школьников к учению, встретилась с фактами, когда настойчивые и правильные требования взрослых оставлялись ими без всякого внимания, были для них безразличны, а в ряде случаев вызывали сильную отрицательную реакцию. Ребенок уходил в себя, одевался «броней», которую не всегда удавалось пробить разъяснениями. Л.И. Божович и Л.С. Славина высказали предположение, что в этих случаях требования взрослых приобретают для ребенка такой смысл, который делает их неприемлемыми для него. Ребенок и взрослый как бы говорят на разных языках. Взрослый вкладывает в свои требования один смысл, ребенок — другой. Такое непонимание названо смысловым барьером.

I. Первый случай, когда расхождение смысла касается содержания требования, т.е. взрослый и ребенок вкладывают различный смысл в одно и то же требование. Он не понимает требований взрослого потому, что иначе смотрит на определенные факты. Например, взрослый запрещает ребенку драться, объясняет ему, что это плохо, ребенок не возражает, но все же продолжает драться. Почему? Потому что он сам и его товарищи относятся к драке иначе, чем взрослые, считают это проявлением мужества, храбрости и т.п. Для преодоления смыслового барьера этого типа нужно знать отношение ребенка к определенному явлению и перестраивать отношение, что не всегда легко.

II. Может быть и другой случай, когда расхождение смысла относится уже не к содержанию, а к особенности предъявления требований независимо от их содержания. Ребенок не принимает требования, потому что оно для него приобретает особый смысл (смысл придирки, насмешки и т.д.). Этот смысловой барьер может возникнуть разными путями:

а) требование, приемлемое для ребенка по существу, может не приниматься из за формы предъявления, например ироническ кой, грубой, унизительной. Отрицательные эмоции по отношению к форме требований переносятся и на их содержание. В результате содержание теряет смысл, и смысл приобретает только

форма. Ребенок начинает рассматривать требование как насмешку, придирку, пренебрежение, равнодушие воспитателя;

б) требование, даже самое благожелательное по форме, предъявляется слишком часто, по каждому пустяку. Оно также теряет свою побудительную силу;

в) то же самое происходит в тех случаях, когда требование непосильно или у ребенка нет необходимых условий для его выполнения.

Чтобы избежать возникновения барьера, в этих случаях надо перестроить способы предъявления требований: изменить их форму, предъявлять только существенные требования, посильные, не повторять их бесчисленное число раз и проверять их выполнение.

III. Третий тип — это барьер по отношению к конкретному человеку.

На основании одного или нескольких воздействий у ребенка складывается определенное представление об отношении к нему воспитателя, и он, в свою очередь, начинает конкретным образом реагировать на это отношение. Поэтому все дальнейшие воздействия начинают восприниматься не сами по себе, а как выражение этого отношения. Теперь все, что исходит от воспитателя, приобретает смысл этого отношения и теряет свое объективное содержание, т.е. содержание перестает восприниматься. Например, учитель несколько раз необоснованно сделал ученику замечание, и ребенок эти замечания воспринял как придирку, поэтому и все последующие замечания (даже справедливые) могут восприниматься им как придирка.

Для барьера третьего типа характерно то, что ребенок не принимает и не выполняет требований данного человека, но охотно выполняет требования, предъявляемые иными людьми. Другим признаком этого типа барьера является также отказ от помощи, нужной ему, если она исходит от этого человека, и принятие помощи от иных людей.

Можно выделить несколько причин возникновения смыслового барьера третьего типа. Воспитатель:

а) постоянно отрицательно оценивает ребенка и его деятельность;

б) безапелляционно настаивает на требовании (неправильно преодолевает барьер первого типа);

в) предъявляет требования, неправильные по форме.

Как оказалось, барьер возникал не у всех детей при прочих равных условиях. И на одного, и на другого ребенка воздействова

ли в одной и той же форме, но у одного возникал смысловой барьер, а у другого нет. Видимо, возникновение смыслового барьера зависит не только от внешних воздействий, но и от взаимодействия воспитательного воздействия и индивидуальных особенностей, от того, как сам ученик оценивает действия воспитателя и предъявляемые требования. Например, в случаях, когда ему приписывался мотив «не стараешься», «не хочешь», барьер возникал только тогда, когда в действительности он очень старался, переживал и осознавал это.

Если же ученик недостаточно старался или не осознавал того, что он старался, то смысловой барьер не возникал, так как в этом случае ребенок не воспринимал воздействие воспитателя как недоброжелательное. Следовательно, его реакции определяются не только объективной справедливостью или несправедливостью действий учителя, но и внутренними психологическими особенностями учащегося, связанными с его самооценкой и отношением к себе. Например, если даже воспитатель и отрицательно оценивает деятельность ребенка, то смыслового барьера может не возникнуть, если у него не было высокой самооценки в этой деятельности. В этом случае он не усматривает ничего предосудительного в действиях воспитателя. Таким образом, смысловой барьер возникал не в результате отрицательной оценки самой по себе, а в результате того, что оценка учителя своеобразно взаимодействует с самооценкой.

Надо иметь в виду, что самооценка ребенка формируется под влиянием оценок взрослых и результатов его собственной деятельности. В дальнейшем по мере формирования самооценка начинает активно влиять на поведение ребенка, определять его реакции на воздействие взрослых. Если он себя переоценивает, то вполне справедливая и объективная оценка взрослого начинает казаться ему несправедливой. Это порождает отрицательную эмоциональную реакцию и приводит к нарушению контакта между ним и взрослым. У ребенка появляется отрицательное необъективное отношение к взрослым, что, в свою очередь, ведет к непослушанию, нежеланию учиться, конфликтам.

Формирование личности ребенка в значительной степени зависит от того, как складываются отношения между его притязаниями, самооценкой, требованиями к себе и его реальными возможностями. Организуя воспитательную работу с классом, нужно учитывать различные особенности коллектива и прежде всего уровень его социальной зрелости. Л.И. Уманский и А.Н. Лутошкин

выделяют ряд показателей уровня социальной зрелости класса. Один из них — организационное единство.

Степень организационного единства зависит от того:

а) есть ли в классе актив, обладающий необходимыми организаторскими качествами, пользуется ли он симпатиями и уважением одноклассников;

б) преобладает ли в отношениях учащихся стремление к сотрудничеству или нет;

в) согласованы ли действия одноклассников при выполнении разных работ;

г) как решаются в классе вопросы взаимопомощи;

д) как в классе относятся к новеньким, помогают ли им освоиться.

Другой показатель уровня развития группы — психологическое единство, которое складывается из интеллектуального, эмоционального и волевого единств. Интеллектуальное единство зависит от того:

а) есть ли в классе единство мнений;

б) прислушиваются ли ученики к мнению товарищей, стремятся ли находить общий язык;

в) понимают ли они друг друга при выполнении совместной деятельности.

О степени эмоционально волевого единства можно судить по тому:

а) какой тон преобладает в классе (бодрый, приподнятый или нет);

б) какие отношения установились между учащимися (доброжелательные, товарищеские, заботливые или нет);

в) стремятся ли они быть вместе и во внеурочное время, сопереживать;

г) способен ли класс преодолевать препятствие, трудности, доводить дело до конца;

д) способны ли школьники сдерживать свои чувства в интересах дела своего класса.

Важнейший показатель уровня развития класса направленность деятельности. В этом отношении воспитателя должны интересовать следующие проявления:

а) что больше всего ценится в классе (учеба, развлечения и т.д.);

б) характерны ли для детей высокие моральные ценности (бескорыстие, честность и т.п.).

В зависимости от того, как представлены все эти особенности, можно говорить о различном уровне развития класса. Если все

показатели, которые рассмотрены выше, слабо представлены, то можно считать, что класс как группа находится на низком уровне развития. Организуя работу с таким классом, следует учитывать:

1) что в такой группе преобладают учащиеся, для которых значительно важнее индивидуальная деятельность, чем групповая, в их взаимоотношениях преобладает индивидуализм, недостаточно развитое чувство коллективизма;

2) действия учеников этой группы доводятся до конца только в такой ситуации, когда руководитель стимулирует и контролирует каждого из них. При работе с таким классом недостаточно просто дать им задание (например, собрать металлолом, организовать экскурсию). Требуются большая четкость в постановке задачи, подробный инструктаж, распределение сил и контроль. Все это необходимо особенно усилить, когда задание трудное.

Высшим уровнем развития группы является коллектив. В классе, где сложился коллектив, каждый школьник сознает себя частицей целого. Для такого класса характерно:

1) единодушие мнений, взаимопомощь и взаимовыручка, во взаимоотношениях — дружелюбие, поддержка, разумное разрешение конфликтов, если они возникают;

2) сплоченность, собранность при выполнении ответственных заданий (в группе низкого уровня такая ситуация может вызвать обиды, агрессивную реакцию, отказ от дальнейшей работы, даже конфликты). В классе, где сложился коллектив, хорошие результаты выполнения заданий могут быть и в том случае, когда класс стимулируется в целом и требования можно и нужно предъявлять через коллектив.

При изучении детей в коллективе было выявлено два рода отношений: «отношения ответственной зависимости» (по терминологии А.С. Макаренко) и личные отношения симпатии и тяготения их друг к другу.

В последние годы большое внимание уделяется исследованию личных взаимоотношений в детском коллективе: с одним предпочитают идти в трудный туристический поход, с другим — готовиться к экзаменам, с третьим идти в кино. Зная эти отношения, общность 'интересов, можно создать такие малые группы, в которых учащиеся были бы психологически совместимы для выполнения коллективной работы. Учет отношений предполагает и их формирование. С целью установления дружеских, товарищеских отношений целесообразно иногда для выполнения какого либо задания комплектовать группы из школьников, мало симпатизи

рующих друг другу, или когда один симпатизирует другому, а тот не отвечает ему взаимностью.

Изучение межличностных отношений позволяет определить лидера (или лидеров) в классе. Как правило, наиболее крепким будет класс, где неофициальный лидер в то же время является официально выбранным или назначенным руководителем, например старостой и т.д. Если такого совпадения официального и неофициального лидера нет, то в классе может сформироваться ряд неофициальных групп со своими лидерами. В этом случае существенно знать отношения между лидерами неофициальных групп и старостой, а также и другими официальными лидерами. Успех организации и проведения воспитательной работы будет зависеть от того, сможет ли воспитатель направить все эти группы в одном направлении, учтя их интересы и склонности. Если этого не сделать, то классный коллектив может превратиться в ряд разрозненных групп, что очень затруднит проведение всей воспитательной работы.

Имеет определенное знамение зьаимоотношение официальных лидеров с остальными учащимися класса. Лидер может выступать как авторитетный руководитель, который диктует всем остальным, что и как надо делать. Может быть и такой лидер, который не вмешивается в отношения, складывающиеся в коллективе. Лучшим типом организатора является тот, который сам проявляет активность, постоянно предлагает что то одноклассникам и в то же время советуется с ними, предоставляет им возможность выносить решения.

При организации и проведении воспитательной работы определенное значение имеет учет эмоционального состояния класса в момент выполнения какого либо задания, проведения группового мероприятия (сбора, экскурсий и т.д.). Групповые эмоциональные состояния очень заразительны, передаются от одного ученика к другому.

Важно вовремя уловить их изменения. Групповые эмоциональные состояния зависят от ряда причин:

1. От отношений, которые установились в классе, и от изменения этих отношений. Трудно ожидать хорошего эмоционального состояния от класса, в котором царят пренебрежительные, снисходительные, недоверчивые отношения.

2. От тех изменений, которые происходят в группировках, дружеских компаниях. Возникновение новой группировки, распад прежней могут изменить эмоциональное состояние класса в целом.

3. От того, чем живет коллектив в настоящий момент и каковы его перспективы. Для хорошего эмоционального состояния необходима «завтрашняя радость».

Учет особенностей коллектива предполагает формирование и его сплачивание. Сплачиванию коллектива способствует создание положительного эмоционального климата в классе, что достигается в результате совместных переживаний каких либо значимых жизненных явлений, событий, общения в свободное время.

Сплачиванию коллектива способствует проявление и формирование коллективного мышления. Например, перед классом стоит задача провести туристический поход, разыскать героев Великой Отечественной войны и т.п. Коллективное мышление, способствует тому, что каждый учащийся чувствует себя непосредственным участником принятия решения, в то же время каждый проявляет инициативу, в свою очередь, возрастает критичность к тем предложениям, которые недостаточно обоснованны, что способствует формированию и самокритичности. Коллективное думание создает положительный эмоциональный тонус, решение одного вопроса побуждает решать новые, в результате складывается интеллектуальное единство, что обеспечивает переход класса на более высокий уровень зрелости. Сплачиванию коллектива способствует также формирование и учет общественного мнения. Общественное мнение представляет собой систему определенных требований, которые постоянно предъявляет друг другу подавляющее большинство школьников одного класса, и оценок друг друга с точки зрения выполнения этих требований. В общественном мнении как бы кристаллизуется требование коллектива к отдельным его членам. Под его влиянием требования коллектива превращаются в собственные требования ребенка (подробнее см. [5, 60]).

§2. СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Основные концепции и модели воспитания в семье. Выделяют ряд моделей воспитания, разработанных в разных научных школах.

Адлеровская модель (А. Адлер). Эта концепция основывается на сознательном и целенаправленном изменении поведения родителей, которое определяется ведущим принципом взаимоуважения членов семьи. По теории А. Адлера, семейная атмосфера, установки, ценности и взаимоотношения в семье являются главным фак

тором развития личности. Дети учатся нормам общежития и воспринимают культуру через своих родителей. Поэтому семья и есть та первичная группа, в которой ребенок формирует свои идеалы, цели жизни, систему ценностей и учится жить.

Основными понятиями адлеровского воспитания родителей являются «равенство», «сотрудничество» и «естественные результаты». С ними связаны и ведущие принципы воспитания: отказ от борьбы за власть и учет потребностей ребенка. По данной модели помощь родителям должна носить воспитательный характер. Нужно научить их уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность личности ребенка с самого раннего детства. Необходимо помочь каждому из родителей понять детей, войти в их образ мышления, научиться разбираться в мотивах их поступков, развивать свои методы воспитания и развития личности. Естественные логические рассуждения, используемые в ходе воспитания, позволяют ребенку на практике осознать свое поведение или прочувствовать на деле результаты своих действий. Это способствует гармонизации отношений в семье и быстрому осознанию ребенком недостатков собственного поведения [48].

Учебно-теоретическая модель (Б. Скиннер). В основе модели лежат результаты экспериментальных исследований, с помощью которых была сделана попытка определить, каким образом установки на поведение родителей влияют на ребенка. Это направление основано на общей теории бихевиоризма. В рассматриваемой модели подчеркивается, что поведение родителей и их детей можно изменить методом переучивания или научения. Воспитание родителей состоит в их обучении быстрым техникам поведения. Поведение родителей меняется по мере осмысления ими своих и детских поступков, их мотивов. Они постепенно овладевают умениями регулирования поведения.

Способами формирования поведения являются положительное подкрепление (поощрение), отрицательное подкрепление (наказание) и отсутствие подкрепления (нулевое внимание). Родители играют роль «агентов» социального окружения, которые регулируют поведение ребенка с помощью указанных выше средств. В ходе обучения родители обеспечиваются научными сведениями о регуляции поведения, знакомятся со специальной терминологией, помогающей описывать эти процессы. Родителей учат разбираться в реакциях ребенка и формировать их раздражители. Навыки диагностики поведения входят во все программы учебно теоретического направления. Целью программ данного направления

является обучение родителей наблюдению и измерению поведения и практическое применение принципов теории социального научения в изменении поведения в домашних условиях [48].

Модель чувственной коммуникации (Т. Гордон). Модель базируется на феноменологической теории личности Карла Роджерса и практике клиентоцентрированной терапии, целью которой является создание условий для самовыражения личности. Это достигается сглаживанием разницы между «Я идеальным» и «Я реальным» при определенных психологических обстоятельствах. Если каждому человеку свойственны две главные потребности: позитивного отношения других и самоуважения, то условием здорового развития ребенка является отсутствие противоречия между представлением о том, как к нему относятся другие — «Я идеальным», и действительным уровнем любви — «Я реальным». Изменить поведение человека можно, лишь поняв и приняв его чувства. Тем самым психотерапевт помогает клиенту освободить свои чувства, осознать свое поведение и предпринять конкретные шаги по его изменению.

В семейном воспитании модель чувственной коммуникации означает диалогичность общения, его открытость, раскрепощенность чувств, их искренность. От развития чувственных коммуникаций к самовыражению каждого члена семьи стремится данная модель воспитания родителей. Родители, овладевающие данной моделью, должны усвоить три основных умения: 1) активного слушания; 2) доступного для ребенка выражения собственных чувств; 3) практического использования принципа «оба правы» в семейном общении.

С названными навыками связано и умение поставить, правильно сформулировать проблему и найти ее адресата. Т. Гордон считал, что родители должны дифференцировать проблемы родителя и ребенка, обучать детей самостоятельному решению проблем, постепенно перенося всю ответственность за поиск их решения на самого ребенка [48].

Модель, основанная на транзактном анализе (М. Джеймс, Д. Джонгард). Согласно теории транзактного анализа Э. Берна, личность каждого индивидуума определяется факторами, которые можно назвать состояниями «Я». Это способ восприятия действительности, основанный на анализе получаемой информации и реагирования индивидуума на действительное. Человек может это делать по разному: по детски, по взрослому, по родительски.

«Ребенок» в личности — это спонтанность, творчество, интуиция. С этим началом связаны биологические потребности и основные ощущения человека. Это наиболее чистая часть личности, поскольку в ней представлено все самое естественное в человеке.

«Взрослый» в личности действует последовательно. Свойствами этого начала, этой части человеческой личности являются систематические наблюдения, объективность, следование законам логики, рациональность. В развитии личности с областью «взрослый» связано все сознательное. Оно начинается с развития сенсорно моторного уровня восприятия и достигает формального, абстрактно логического мышления.

Положение «родителя» в личности включает в себя приобретенные нормы поведения, привычки и ценности. Поведение авторитетных людей в социальном окружении учит личность определенным нормам и способам поведения через «родительскую» часть. Родительское программирование во многом предопределяет, согласно Берну, судьбу ребенка. Оно осуществляется прежде всего через трансакции единицы общения, которые могут быть дополнительными, т.е. способствующими взаимопониманию, пересекающимися, вызывающими конфликты и напряжение, и скрытыми, при которых информация в ходе общения искажается.

Основная задача воспитания родителей — научить членов семьи взаимным компромиссам и умению их использовать в других социальных сферах. Для этого они должны овладеть терминологией транзактного анализа при рассмотрении своего поведения и взаимоотношений в семье, научиться определять характер потребностей и запросов ребенка и устанавливать с ним адекватные коммуникации. Это необходимо потому, что ключ к изменению поведения ребенка лежит в изменении отношений между родителями и ребенком [48].

Модель групповой терапии (Х. Джинот). В основе модели лежит стремление научить родителей переориентации своих установок в зависимости от потребностей ребенка. Модель носит сугубо практический характер и сосредоточена на рассмотрении проблемных ситуаций.

Воспитание родителей, по Джиноту, осуществляется в форме групповых консультаций, терапии и инструктажа. Целью групповой терапии является достижение позитивных изменений в структуре личности родителей (для людей с эмоциональными нарушениями, не умеющими справляться с проблемами отношений детей и родителей). Групповые консультации должны помочь роди

телям справиться с проблемами, возникающими при воспитании детей. Во время консультации родителям помогают избавиться от чувства вины, показывая аналогичные переживания в других семьях, родители делятся переживаниями, опытом, рассказывают друг другу о трудностях. Постепенно они начинают более объективно смотреть на проблемы своей семьи. Инструктаж родителей также происходит в группе и напоминает групповую консультацию.

Модель родительского всеобуча и подготовки молодежи к семейной жизни (И.В. Гребенников). В 70 80 е годы под руководством И.В. Гребенникова была разработана и методически оснащена программа педагогического просвещения родителей, которая исходила из предположения о том, что значительная часть недостатков и просчетов в семейном воспитании и семейных отношениях связана с психолого педагогической неграмотностью родителей. Разработка программ такого просвещения, ориентированных на особенности воспитания детей разного возраста, специфику семей и семейных проблем, а также деятельная подготовка педагогов школ и дошкольных учреждений к их реализации, выпуск специальных справочников, энциклопедий семейной жизни и семейного воспитания значительно активизировали внимание к проблеме родительства. Вторым, в большей степени профилактическим аспектом работы является подготовка молодежи к семейной жизни, проводимая через специальный школьный предмет «Этика и психология семейной жизни», подготовка кадров к его преподаванию. Главной проблемой реализации модели в ее психологических аспектах было отсутствие в учреждениях образования практических психологов и неспособность педагогов разрешать психологические проблемы семьи и семейного воспитания [48].

Отклонения в семейном воспитании. Учитель часто сталкивается с результатами различных нарушений воспитательного процесса в семье. В медицинской, психологической и педагогической литературе рассмотрены такие виды отклонения в воспитании, как гипо и гиперпротекции, безнадзорность, эмоциональное отвержение и др. [45]. Эти нарушения связаны как с индивидуально психологическими особенностями родителей, так и наличием определенных личных проблем, решаемых за счет ребенка.

Первое различение нарушений связано с тем, сколько сил, внимания и времени уделяют родители своим детям (уровень протекции). Выделяют два уровня протекции:

.1. ***Гиперпротекция —*** родители уделяют подростку крайне много времени, внимания, когда его воспитание стало центральным

делом жизни родителей, основным, чему посвящена жизнь. Типичные высказывания таких родителей отражают то важное место, которое подросток занимает в их жизни, преувеличенное представление о том, что произойдет, если не отдавать ему все силы и время.

2. ***Гипопротекция*** — случаи крайне заниженного уровня протекции, когда ребенок фактически лишен внимания родителей, до него «руки не доходит», родителям «не до него». Ребенок просто выпадает из виду. За него берутся лишь время от времени, когда случается что то серьезное.

Второе основание определения нарушений — степень удовлетворенности потребностей подростка. Здесь возможны два типа отклонения:

1. ***Потворствование.*** Родители стремятся к максимальному удовлетворению любых потребностей ребенка, его «балуют». Любое желание для них — закон. Аргументируя необходимость такого воспитания, родители приводят аргументы, являющиеся типичной рационализацией: «слабость» ребенка, его исключительность, желание дать ему то, чего в свое время был лишен сам родитель, то, что подросток растет один, без отца, и др.

2. ***Игнорирование потребностей ребенка.*** Данный стиль характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей подростка. Чаще страдают при этом духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте и общении с родителями, в их любви.

Следующий параметр воспитания, который может нарушаться, — количество требований к подростку в семье. Требования — это и обязанности подростка — те задания, которые подросток выполняет (учеба, уход за собой, участие в организации быта, помощь другим членам семьи), и требования запреты (то, что подросток не должен делать). Невыполнение требований предусматривает санкции от осуждения до суровых наказаний. Здесь можно выделить следующие формы нарушений системы требований:

1. ***Чрезмерные требования.*** Повышенная моральная ответственность. Требования к подростку в этом случае очень велики; непомерны, не соответствуют его возможностям, не только не содействуют развитию личности, а, напротив, ставят под угрозу. Особенно важны два случая: в первом на подростка перекладывается более или менее значительная часть обязанностей родителей (ведение хозяйства, уход за малолетними детьми). Такие родители, как правило, осознают, что подросток очень нагружен, но не

видят в этом чрезмерности и уверены в пользе. В другом случае — от подростка ожидают значительных и не соответствующих его способностям успехов в учебе либо других престижных занятиях.

2. ***Недостаточность обязанностей.*** В этом случае подросток имеет минимальное количество обязанностей в семье.

3. ***Чрезмерное количество требований-запретов.*** В этом случае ребенку «все нельзя». Перед ним ставится огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность.

4. ***Недостаточность требований-запретов.*** В этом случае, наоборот, ребенку все можно. Ребенок предоставлен сам себе и не имеет никаких ограничений.

Следующий параметр воспитания, который может нарушаться, — строгость наказаний. Здесь также встречаются варианты от чрезмерной строгости наказания до их минимализации и отсутствия.

Устойчивые сочетания различных черт воспитания представляют собой тип целенаправленного воспитания.

Одна из классификаций типов нарушений семейного воспитания выглядит следующим образом. Выделяются следующие типы воспитания:

Потворствующая гиперпротекция. Ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей.

Доминирующая гиперпротекция. Подросток также в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, лишая самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты.

Эмоциональное отвержение. В крайнем варианте это воспитание по типу «Золушки».

Повышенная моральная ответственность. Этот тип воспитания характеризуется сочетанием высоких требований к подростку с недостатком внимания к нему со стороны родителей, меньшей заботой о нем.

Гипопротекция (гипоопека). Подросток предоставлен себе, родители не интересуются им, не контролируют его.

Причины неправильного воспитания весьма различны. Порой это определенные обстоятельства в жизни семьи, мешающие наладить адекватное воспитание. Чаще — низкая педагогическая культура родителей. Во втором случае нередко основную роль в нарушении воспитательного процесса играют личностные особенности самих родителей.

Довольно часто родители склонны решать личностные проблемы за счет ребенка. Это может выражаться в следующем:

расширение сферы родительских чувств;

предпочтение в подростке детских качеств;

воспитательная неуверенность родителя;

фобия утраты ребенка;

неразвитость родительских чувств;

сдвиг в установке родителей по отношению к полу ребенка, например, предпочтение женских качеств у мальчиков;

проекция на ребенка собственных нежелательных качеств;

вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Какие нарушения вызывают подобные отношения родителей? Повышенную (доминирующую или потворствующую) протекцию или, наоборот, гипопротекцию, эмоциональное отвержение и жестокое обращение. Возможен и противоречивый тип воспитания.

Нарушения семейного воспитания требуют психолого педагогической коррекции, которую может осуществить школьный психолог совместно с учителем.

§ 3. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ПЕРЕВОСПИТАНИЯ

В педагогической практике приходится заниматься не только воспитанием, но и перевоспитанием. Такая необходимость возникает в том случае, когда у ребенка сложились плохие привычки в поведении, сформировалась отрицательная мотивация и соответствующая направленность личности. В таких случаях обычно говорят о трудном подростке или ребенке с асоциальным поведением. Часто трудным становится ребенок подросткового возраста в силу сочетания педагогической запущенности с особенностями переходного возраста. Во всех указанных случаях наблюдается проявление устойчивых, привычных форм поведения с отрицательной направленностью. Перед воспитателем же стоит задача сформировать положительную направленность личности и соответствующие положительные привычки.

Привычные формы поведения есть не что иное, как прочный сложившийся динамический стереотип. И.П. Павлов отмечал, что «стереотип же становится косным, часто трудно изменяемым, трудно преодолеваемым новой обстановкой, новыми раздраже

ниями»[1]. Разрушение стереотипов — отрицательных форм поведения (а именно это и становится одной из задач перевоспитания) — представляет собой значительный нервный труд. Сложившийся динамический стереотип — цепь реакций, которые осуществляются одна за другой почти без участия сознания. Поэтому при попадании в привычную ситуацию (школьная, семейная или какая либо другая обстановка) эта система реакций срабатывает, проявляется часто автоматически. Даже если ученик дает слово исправиться, сознает неприглядность своего поведения и хочет его изменить, ему трудно затормозить привычные реакции в привычных условиях. Только длительное неподкрепление этих привычных реакций и создание условий для их непроявления может разрушить старый стереотип. Но перевоспитание предполагает не просто разрушение старого стереотипа, а замену его новым. Такая замена происходит в борьбе противоречий между старым и новым, т.е. одновременно с торможением отрицательных привычек должны создаваться условия для формирования опыта положительных отношений. Как показывают обследования, для трудных детей характерно нарушение положительных связей, и, наоборот, очень прочными, действенными оказываются отрицательные связи с окружающей средой, связи с более запущенными старшеклассниками, правонарушителями.

Совершенно иначе будет идти процесс перевоспитания в том случае, когда воспитатель не только не допускает проявления старых связей, привычек, но и включает подростка в новые связи, делает его полноправным членом коллектива, участником общественной жизни коллектива. Изоляция трудного ребенка от сложившихся коллективов (класс, спортивная команда, кружок) заведомо обрекает его на установление и поддержание связей вне класса, на улице, во дворе. Так как ломка старого и формирование нового стереотипа обязательно предполагает создание новых условий, то очень важно знать условия, которые породили «трудность» (безнадежность, вредные влияния окружающих, обстановка в семье), с тем, чтобы по возможности устранить их или изменить. Много ценных .указаний, которыми можно воспользоваться при перевоспитании, содержится в учении А.А. Ухтомского о доминанте. Доминанта — это состояние нервной системы, стойкий, господствующий очаг возбуждения в мозге. Потребности, интере

[1] *Павлов И.П.* Поли. собр. соч. М.; Л., 1951. Т.Ш. Кн. 2. С. 333.

сы, взгляды, установки личности физиологически представляют собой не что иное, как доминанту.

Само состояние трудновоспитуемости может быть рассмотрено с точки зрения учения о доминанте как засилье нежелательных отрицательно направленных доминант. Если обратиться к исследованиям, посвященным изучению направленности личности подростков, которые стоят на учете в детских комнатах милиции, проходят через приемники распределители или же находятся в специальных школах и училищах, то оказывается, что у них гипертрофированы материальные, личные, чисто органические потребности (вкусно поесть, хорошо одеться и др.), духовные же потребности (познавательные, нравственные, эстетические) находятся на низком уровне развития. Та же самая направленность характерна и для интересов этих подростков (просто гулять, ходить в кино, на танцы, играть в карты). Их идеалы базируются на детективных романах и отрицательных примерах из окружающей среды. Такая направленность личности создает вполне определенные доминанты. Раз возникшие доминанты продолжают удерживаться даже в отсутствие раздражителя, создается своеобразное внутреннее состояние, которое как бы толкает подростка снова и снова совершать действия, связанные с доминирующим, господствующим очагом. По закону торможения наличие этой сильно действующей доминанты тормозит проявление других, более благоприятных, положительных в педагогическом отношении. Подросток говорит о дурном, думает о дурном, он как бы глух к хорошим предложениям окружающих прочитать серьезную книгу, помочь другому человеку и т.д. Бороться с отрицательной доминантой очень трудно, так как она может еще и усиливаться за счет других возбуждений.

Однако если возникают одновременно две доминанты, то они взаимно угнетают друг друга и побеждает, как правило, более сильная. На этом и должна быть построена вся система перевоспитания трудных: в противовес возникшим «дурным» доминантам нужно создавать, вызывать у подростков иные полезные, «хорошие», укреплять, усиливать их до полного вытеснения ранее сложившихся. В связи с этим совершенно недостаточно, чтобы подросток отрекся от старых взглядов, потребностей, идеалов — следует заменить их новыми, чтобы новые вытеснили старые и заняли их место. Переключить его энергию с вредных путей на социально полезные, дать этой энергии новый, полезный с педагогической точки зрения выход, создать новые доминанты, найти

пути приложения здоровой энергии — в этом заключается весь основной секрет успеха перевоспитания трудновоспитуемого.

Как мы уже говорили, действия, реакции человека зависят не только от характера внешних воздействий, внешних условий, обстоятельств. Внешнее всегда преломляется через внутреннее. Воспитатель может разъяснить подростку, как надо вести себя, ссылаясь на примеры хорошего поведения, пытаясь вызвать укоры совести, желание исправиться. Однако все это может не принести и, как правило, не приносит желаемого результата, если воспитатель обращается к таким моральным качествам, которые не сформированы у учащегося. Так, апелляция к общественному мнению классного коллектива может не дать нужного результата, если он не дорожит этим мнением, игнорирует мнение соучеников, не подчиняется требованию класса.

И в то же время опора на такие мотивы, как потребность в сочувствии и защите 'взрослого, одобрении окружающих, потребность занять конкретное место в коллективе, создает необходимую положительную мотивацию подростка, благоприятные внутренние условия для перевоспитания, для замены старых привычек, взглядов, идеалов новыми. Большое значение имеет и учет психического состояния подростка в момент воздействия на него. Понимание внутренних мотивов, побуждений очень существенно, но не всегда легко понять сложную мотивацию подростка. Он грубит, срывает урок, но мотивами в данном случае могут быть не желание оскорбить учителя, сломать, разрушить (а именно эти мотивы часто усматривают взрослые в подобных поступках и соответственно реагируют на них), а другие, очень типичные, характерные для подросткового возраста: желание выделиться из массы других подростков, утвердиться в коллективе, привлечь к себе внимание и т.п. Например, подросток остался на второй год. Сам по себе этот факт — травмирующий, малоприятный для любого, пожалуй, подростка, но каждый из них хочет пользоваться в коллективе вниманием и уважением. Хороший ученик добивается этого своими успехами, а как быть второгоднику? В этом случае используется то единственное преимущество, которое дает ему возраст, — силу: он начинает физически притеснять своих одноклассников, пытаясь завоевать этим путем их признание. Или трудные подростки вступают в конфликт с воспитателем, чаще всего в присутствии класса. Это делается с целью показать, что они могут делать то, что другие считают для себя невозможным. Тем самым подросток утверждает себя как личность. В таких случаях

одним из способов перевоспитания может быть «замена действия». Успех перевоспитания будет заключаться в том, чтобы найти такую задачу для подростка, которая давала бы ему возможность психологического удовлетворения (обеспечивала ему завоевание достойного места в коллективе, преодолевала его чувство ущемленное™, способствовала проявлению его взрослости) и вместе с тем не была бы антиобщественной. Не всегда конкретное решение этой задачи бывает легким, но это — одно из средств эффективного перевоспитания.

Трудновоспитуемый ребенок обычно обнаруживает те или иные индивидуальные особенности характера. При этом крайне важно добиться от окружающих лиц понимания того, что трудность характера явилась результатом обстановки, неправильного подхода, что изменение отношения к подростку повлияет и на изменение его характера. Можно выделить несколько наиболее типичных групп школьников, характеризующихся определенными чертами и требующих индивидуального подхода.

Группа эмоционально неустойчивых. Они бросают начатое, переключаются на другое занятие, делают это кое как и вновь бросают. При неустойчивости характера подросток поддается всякому соблазну, делается легко внушаемым, подражателем: с дезорганизаторами он — дезорганизатор, с ворами — вор и т.д. В беседах такие подростки бывают откровенны, раскаиваются, легко дают обещания, но и так же легко их нарушают. Для неустойчивых требуется твердый режим, тактичный контроль, проверка выполнения каждой работы. На них особенно пагубно действуют нарушение распорядка, частые изменения правил, срывы в расписании уроков, отступления от режима. В работе с ними, ввиду их легкой податливости педагогическому влиянию, нельзя успокаиваться на первых достигнутых успехах, нужно закрепить их в регулярной деятельности, для чего требуется длительное время. Хорошие товарищи, индивидуальное шефство, устранение «соблазнов» положительно влияют на этих детей.

Возбудимые, аффективные. Шутка товарища, замечание педагога могут у них вызвать бурную реакцию. Сила взрыва не соответствует силе раздражителей данной ситуации: взрыв идет изнутри. В это время они не думают даже о ближайших последствиях своего поведения. Аффективность, взрывчатость, враждебность являются защитными действиями, которые особенно закрепляются, делаются привычными реакциями, когда они привели к желатель

ному для ребенка исходу, когда он таким образом победил, обезоружил своего противника, хотя бы и на короткое время.

Целесообразно устранять причины эффективности таких детей. Уже при первом подходе к ним необходимо ровное, спокойное, участливое отношение. Дружеская беседа с таким учеником, во время которой он мог бы поделиться откровенно с учителем своими горестями, рассказать все, что накопилось у него на душе, о всех своих обидах и притеснениях, умение в то же время повлиять на семью, создать новые взаимоотношения среди ее членов, изменить их отношение к ребенку — все эти и другие средства могут эффективно повлиять на изменение его характера в положительную сторону и не только сгладить враждебно эмоциональные установки, но и создать противоположные: дружелюбие, доброжелательность, выдержанность, умение владеть собой.

Подростки недоверчивы, скрытны, обидчивы. Такой характер формируется под влиянием подавляющего воспитания, оскорбительного отношения, часто при предпочтении их другим детям, любимчикам. Не находя выхода из создавшегося положения, такие подростки уходят в себя, замыкаются, проявляя безучастность, безразличное равнодушие. Они обычно спокойны, но не включаются в работу класса, особенно если эта работа для них тяжела, сторонятся и беспокойных товарищей, и шумной компании. Эти подростки, как правило, одиночки, вне жизни школы и семьи. Но у них может быть избирательная установка: яркая тема, интересный школьный предмет, авторитетный педагог, любимый товарищ могут втянуть их в работу, в какие либо занятия, игры и пр.

Следует вдумчиво проникнуть в глубину личности таких детей, где под прикрытием внешнего равнодушия, скрытности происходит иногда богатая эмоциональная жизнь. В других случаях их психическая деятельность протекает медленно, вяло и бледно. Эти подростки в некоторых отношениях более трудны при подходе к ним, чем аффективные, так как близко никого к себе не допускают. Но при умном подходе они открываются; союз с ними может быть более прочен и глубок, чем с другими; свойственные характеру этих детей черты сглаживаются, и они могут стать серьезными, активными членами коллектива. Подход к ним требует особого такта и осторожности: доброжелательная забота, внимание, вовлечение в коллектив через подбор надежных товарищей являются действенными средствами. Их особенно полезно включить в живую, активную работу, ставить им преодолимые барьеры, препятствия в работе, занятиях: эти дети порой трусливы, не верят в

свои силы. Вначале целесообразны и помощь педагога, товарища, подбадривание, но постепенно надо приучать их к полной самостоятельности.

Физические и морально психические изъяны оказываются причиной появления у школьников комплекса неполноценности. Под этим понятием следует понимать особенности поведения человека, вызванные устойчивым представлением о своей физической, психической или моральной ущербности[1]. Ребенок не всегда полно и объективно представляет свои физические и психические возможности. Представление о недостатках порой существует подсознательно, в свернутом виде. Например, у школьника может существовать комплекс неполноценности, связанный с учением. Он замечает успехи одноклассников и собственные неудачи, но не может найти причины этого, хотя факт понимания неуспеха ему доступен. Комплекс неполноценности может быть связан с внешним видом, фигурой, чертами лица. Например, девочка в связи с этим может стремиться к уединению, стараться всячески избегать привлечения к себе внимания. Наблюдения показывают, что комплекс неполноценности может компенсироваться. Формы такой компенсации могут быть различными: приемлемыми и неприемлемыми для окружающих. Так, если ребенок, у которого имеется комплекс неполноценности в отношении учения, физически сильный, то он может пренебрежительно относиться к физически слабому отличнику (даже поколотить его). Но может быть компенсация и в другой форме. Ущербность, связанную с отсутствием способностей в учебной деятельности, некоторые дети компенсируют организаторской деятельностью (о ком то заботятся, что то организуют).

Успех перевоспитания зависит не только от того, имеет ли воспитатель ясное представление о недостатках подростка, которые требуется искоренить (недостатки, плохое можно обнаружить довольно легко), но, главное, от того, насколько ярко раскрыты, обнаружены положительные, здоровые моменты в его личности. Концентрация педагогических усилий вокруг здоровых, положительных сторон создает предпосылки для успешного перевоспитания. Констатирование достижений, стремление найти и указать подростку на то хорошее, что в нем есть, создание условий для успешной деятельности всегда дает значительно больший эффект, так как вызывает повышение жизненной энергии, настроения,

[1] См.: *Лук А.Н.* Эмоции и чувства. М., 1972.

работоспособности. Затрагивая положительное, здоровое, делая ударение на этом, можно в определенном отношении ослабить силу влияния отрицательных черт трудного характера. В воспитании и перевоспитании огромную роль играет учет потребности подростка в общении. Эта потребность, очень характерная для данного возраста, или не удовлетворяется, или, что еще хуже, удовлетворяется на улице, иногда людьми старшими, но распущенными, использующими его в своих корыстных целях.

Многое зависит от типа общения между воспитателем и воспитанником (учеником и учителем, родителями и детьми, взрослыми и подростками). Один тип общения — это доброжелательная требовательность, пусть даже очень высокая, но доброжелательная; откровенная, выраженная заинтересованность в успехах, личный контакт, умение выслушать, а не прерывать подростка обидными репликами. Другой тип общения, когда воспитатель сыплет двойками, записями в дневнике, наказаниями, кричит. В результате второго типа общения может расти отвращение подростка к учению, школе, воспитателю, а в дальнейшем складывается полное безразличие к крику, угрозе, наказанию. Естественно, что этот стиль общения распространяется не на всех, а на некоторых, как правило, недисциплинированных, плохо успевающих, которые до определенного времени терпят такое положение, а в 12—13 лет начинают протестовать в самых разных формах, некоторые из них доходят и до отчаяния, зачисляются в категорию трудных, а подчас и действительно ими становятся.

Сложность перевоспитания трудных лежит не только в особенностях подростка, но и в особенностях личности, характера воспитателя. Отсутствие чувства меры у воспитателя (строгость и требовательность одних и панибратство других) приводит или к взаимному недоверию, враждебному отношению между воспитателем и воспитанником, или к подрыву авторитета воспитателя. Но и в том, и в другом случае нарушается контакт, что затрудняет или делает вообще невозможным процесс воспитания. Подросток должен быть уверен, что воспитатель — его ближайший требовательный друг, что он может справиться с трудностями, найти выход из сложного положения, что ему можно доверить свои «тайны», получить совет, поддержку (подробнее см.: [4, 60, 66, 67, 69] и др.).

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Гуманно личностный подход к детям. М.; Воронеж, 1998.

2. *Астапов В.М.* Тревожность у детей. М., 2001.

З.Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. М., 1999.

4. *Байярд Р., Байярд Д.* Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер. с англ. М., 1991.

5. *Безруких М.М.* Проблемные дети. М., 2000.

6. *Белякова Е.Г.* Нравственное развитие ребенка: психологический аспект: Учеб. пособие. Тюмень, 1999.

7. *Бехтерев В.Ф.* Активность личности: психолого педагогические аспекты воспитания в современных условиях: Учеб. пособие. Красноярск, 1996.

8. *Бехтерев В.Ф.* Проблемы развития и воспитания человека / Под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцовой. М.; Воронеж, 1997.

9. *Брязгунов И.П.* Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях. М., 2001.

10. *Вентцель К.Н.* Свободное воспитание // Сб. избр. тр. М., 1993.

11. Возвращение детства / Т.А. Александрова, Т.М. Афанасьева, Л.П. Тархова и др. М., 2000.

12. Воспитание и развитие детей в детском доме: Хрестоматия / Сост. и ред. Н.П. Иванова. М., 1996.

13. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением: Учеб. метод, пособ. / Под ред. М.И. Рожкова. М., 2001.

14. Воспитательный процесс: изучение эффективности: Метод, рек. / Под ред. Е.И. Степанова. М., 2001.

15. *Вульфов Б.З.* Словарь педагогических ситуаций: Учимся воспитанию. М., 2001.

16. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребенком. Как? М., 1998.

17. *Гобова Е.С.* Понимать детей — дело интересное. М., 1997.

18. *Гонеев А.Д.* Профилактика и педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков. Белгород; Курск, 1998.

19. *Гуггенбюль А.* Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними / Пер. с нем. СПб., 2000.

20. *Добсон Дж.* Непослушный ребенок. СПб., 2001.

21. *Еникеева Д.Д.* Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков: Учеб. пособие. М., 2000.

22. *Еремеева В.Д.* Мальчики и девочки два разных мира: нейропсихология, учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб., 2000.

23. *Заваденко Н.Н.* Как понять ребенка: Дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М., 2000.

24. *Захаров А.И.* Предупреждение отклонений в поведении ребенка. Спб., 2000.

25. *Иващенко Ф.И.* Психология воспитания школьников: Учеб. пособие. Минск, 1999.

26. *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / Под ред. Н.Л. Селиванова. М., 2000.

27. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. М., 1999.

28. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношения в малых группах (общие и возрастные особенности): Учеб. пособие. Минск, 2000.

29. Концепции полового развития в отечественной детской психологии периода 10—40 х годов XX века: Учеб. пособие. Магнитогорск, 1998.

30. *Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А.* Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. М., 1999.

31. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение: Учебник. СПб., 2001.

32. *Кэтрин Дж. Кволс.* Переориентация поведения детей. СПб., 2000.

33. *Леей В.Л.* Нестандартный ребенок. М., 1996.

34. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М., 1996.

35. *Лесгафт П.Ф.* Психология нравственного и физического воспитания / Под ред. М.П. Ивановой. Воронеж, 1998.

36. *Лесгафт П.Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение. М., 1991.

37. *Ле Шан Э.* Когда ваш ребенок сводит вас с ума / Пер. с англ. М., 1990.

38. *Лещинский В.И., Кульневич С.В.* Учимся управлять собой и детьми. Пед. практикум. М., 1995.

39. *Лукашонок О.П., Щуркова Н.Е.* Конфликтологический этюд для учителя. М., 1998.

40. *Лютова Е.К.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. М., 2000.

41. *Максакова В., Полянова С.* Учимся договариваться. М., 1998.

42. *Максимова М.Ю.* Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних. Ростов н Д, 2000.

43. *Маленкова Л.И.* Педагоги, родители, дети (воспитателю, классному руководителю о работе с родителями). М., 1994.

44. *Минияров В.М.* Диагностика и коррекция характерологических свойств личности. Самара, 1997.

45. *Минияров В.М.* Психология семейного воспитания (Диагностико коррекционный аспект). М.; Воронеж, 2000.

46. *Молодцова Т.Д.* Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации подростков. М., 1999.

47. *Мудрик А.В.* Общение в процессе воспитания: Учеб. пособие. М., 2001.

48. *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования. М., 2000.

49. *Пашукова Т.Н.* Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции: Учеб. метод, пособие. М., 1998.

50. Педагогическая коммуникация: Учеб. метод, пособие. Шадринск, 2000.

51. *Пирожков В.Ф.* Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). Тверь, 1994.

52. Планирование воспитательной работы в классе: Метод, пособие / Под ред. С И. Степанова. М., 2001.

53. Подросток на перекрестке эпох. М., 1997.

54. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / С В. Березин, А.Э. Березовский, К.С Лисецкий. М., 2000.

55. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000.

56. *Прутцманн П.* Дружный класс как маленькая планета / Пер. с англ. СПб., 1998.

57. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М., 1990.

58. Психосексуальное развитие и воспитание детей. Теоретический курс / Н.Ю. Масоликова. М., 1998.

59. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве. Проблемы управления / Под ред. Н.Л. Селивановой. М., 2001.

60. *Раттер М.* Помощь трудным детям / Пер. с англ. М., 1999.

61. *Снайдер М.* и др. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. М.; СПб., 1994.

62. *Степанов В.Г.* Психология трудных подростков: Учеб. пособие. М., 2001.

63. *Счастная Т.Н.* Развитие личности ребенка в условиях депривации: Учеб. пособие. М., 2000.

64. *Фопель К.* Как научить детей сотрудничать. М., 1998.

65. *Фридман Л.М.* Психология воспитания. Книга для тех, кто любит детей. М., 2000.

66. *Хараева Л.А.* Педагогическое общение как решение коммуникативных задач: Учеб. пособие. Нальчик, 1999.

67. *Чернышев А. С.* Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. М., 1999.

68. *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании. М., 1995.

69. *Шилова М.И.* Учителю о воспитанности школьников. М., 1990.

70. Школа без наркотиков / Под ред. Л.М. Шипициной, Е.И. Казаковой. СПб., 1999.

71. *Шульга Т.Н., Слот В., Спаниярд Х.* Методика работы с детьми «группы риска». М., 1999.

72. *Щуркова Н.Е.* Новое воспитание. М., 2000.

ПЛАН-ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Используя методическую процедуру (см. гл. I, план задание, п.1), в письменном виде осуществите самодиагностику овладения ключевыми понятиями по проблемам психологии обучения и воспитания.

Активность, акцентуация характера, аффект неадекватности, воспитание, воспитанность, дезадаптация, делинквентность, де-привация, индивидуальность, индивидуальный подход, коллектив, конфликт, мораль, мотив (поведения), наказание, научение, обще-

ние, общественное мнение, одаренность, онтогенез, отклонение (в психическом развитии, в поведении), перевоспитание, поведение, поощрение, потребность, привычка, принципиальность, психопатия, самосознание, семья, смысловой барьер, социальная зрелость, токсикомания, толерантность, трудновоспитуемость, формирование (личности), характер.

2. Задание с применением личностного опросника «ОТКЛЭ» в наибольшей степени может быть адресовано студенту с целью выявления меры выраженности отзывчивости, трудолюбия, коллективизма, любознательности, эстетического развития.

ЛИЧНОСТНЫЙ ОПРОСНИК «ОТКЛЭ»[1]

Инструкция. Уважаемый товарищ! Вы участвуете в исследовании индивидуальных особенностей личности, которое проводится с целью помочь вам разобраться в себе и наметить пути самовоспитания. Прочитав вопрос, ответьте на него либо «да», либо «нет», либо «не знаю». Представляя свое поведение в той или иной ситуации, старайтесь быть объективными: опросник имеет контрольную шкалу.

1. С вечера я планирую свои дела на будущий день.

2. Черновую работу (мытье посуды, вскапывание огорода и т.п. выполняю с неохотой).

3. Жизнь группы проходит мимо меня.

4. Прочитываю к занятию не только основную, но и дополнительную литературу.

5. Я люблю петь.

6. Я всегда радуюсь успехам других людей.

7. Я люблю наводить порядок у себя дома (в общежитии).

8. Возражаю, когда меня выбирают на руководящие должности.

9. У меня не хватает времени следить за книжными новинками.

10. Встретившись с произведением искусства (книгой, музыкой, спектаклем и пр.), могу расчувствоваться до слез.

11. Часто мне не удается сделать то, что я наметил(а).

12. Свои обещания я всегда выполняю.

13. Мне постоянно приходится кому нибудь помогать.

14. Из источников информации предпочитаю телевидение и кинофильмы.

15. Я очень чувствителен (чувствительна) к танцевальной музыке.

См.: *Рейнвальд Н.И.* Психология личности. М., 1987. С. 177 185.

16. Считаю, что готовиться ко всем практическим (семинарским) занятиям невозможно.

17. Могу несколько часов эффективно заниматься физическими упражнениями и работой.

18. Никогда не упускаю возможности побывать в театре, музее.

19. Трудную задачу предпочитаю списать у соседа, а не решать самому (самой).

20. Бывает, что во время театрального действия я ем конфеты, мороженое.

21. На моем рабочем столе обычно порядок.

22. Главное для меня сделать работу в срок, а качество как выйдет.

23. Несдержанность и повышенный тон простительны, если отстаиваешь свою позицию.

24. Иногда я говорю вслух не то, что думаю.

25. Принимаю участие в художественной самодеятельности.

26. Я, как правило, затягиваю ответ на полученное письмо.

27. Ухаживаю за животными.

28. У меня постоянно возникают идеи о том, что можно сделать в группе.

29. Занимаясь умственной работой, могу жертвовать развлечениями, отдыхом.

30. Несколько раз в жизни мне пришлось солгать.

31. Вернувшись домой в грязной обуви, я сразу же привожу ее в порядок.

32. В период вынужденной бездеятельности (ожидание чего либо, болезнь и т.д.) нахожу себе занятие.

33. Если человек со связями, я стараюсь завязать с ним дружбу.

34. Случается, что на занятии я высказываю спорную точку зрения, выражаю расхождение с мнением студентов, преподавателя.

35. Меня волнует игра актеров на сцене.

36. Иногда я только делаю вид, что понимаю собеседника, чтобы не показаться неумным (неумной).

37. Часто у меня не хватает терпения довести начатое дело до конца.

38. Выполнение общественных обязанностей в группе приносит мне удовлетворение.

39. Уровень моих умственных возможностей вполне достаточен.

40. Для меня во время танца — главное просто двигаться.

41. Не откладываю на завтра то, что могу сделать сегодня.

42. Я всегда соблюдаю правила поведения в общественных местах.

43. На собрании предпочитаю молчать, хотя имею свою точку зрения.

44. Мои интересы требуют терпения, усидчивости.

45. Есть полотна живописи, перед которыми я простоял(а) не одну минуту.

46. Занятость общественной, домашней работой, спортом и т.п. неблагоприятно сказывается на моей учебе.

47. Плохо выполненная работа не дает мне спокойно отдыхать.

48. Я всегда радуюсь, получая трудное задание.

49. Ради собственного маленького открытия часами, неделями решаю одну и ту же проблему.

50. Я тщательно слежу за своей внешностью.

51. Ситуация, когда на один день выпадает три практических занятия, не застает меня врасплох, так как подготовку к ним я заранее планирую.

52. Если на воскреснике меня не обеспечили орудиями труда, я использую подручные средства.

53. Если мой товарищ отстает в учебе, работе, нахожу возможность, чтобы ему помочь.

54. Не пропускаю ни одного нового мероприятия в культурной жизни города.

55. Если передают классическую музыку, а не эстрадную, я выключаю приемник.

56. Часто я убегаю на занятия, не успев позавтракать.

57. Домашний труд меня обременяет.

58. Не выношу критических замечаний.

59. Учебника мне вполне достаточно, чтобы подготовиться к занятию.

60. Я всегда перехожу улицу в положенном месте.

61. Могу пропустить занятие без всяких оснований.

62. Иногда я выбрасываю мелкий мусор из окна.

63. Во время ссоры не выбираю выражений, могу употребить грубое слово.

64. Когда товарищи обмениваются интересной научной информацией, я, как правило, только слушаю.

65. Я собираю пластинки с классической музыкой.

66. В моей жизни были ситуации (моменты), которые мне не хочется вспоминать.

67. Могу несколько часов подряд эффективно заниматься умственной работой.

68. Если отвечающий не может связать двух слов, мне смешно.

69. Не зная ответа на вопрос, надеюсь на подсказку.

70. Мне нравится гулять с громко включенным магнитофоном, транзистором.

71. Если наступила полоса невезения в учебе, у меня пропадает желание заниматься.

72. Я всегда бываю согласен (согласна) с той оценкой, которую мне поставил преподаватель.

73. Постоянно имею какие нибудь общественные поручения.

74. Я люблю учиться.

75. Собираю книги по искусству, репродукции.

76. Каждую вещь я сразу кладу на место.

77. Выполнение черновой работы считаю унижением личности.

78. Могу поддержать разговор на любую тему.

79. На занятии меня так и тянет задать вопрос преподавателю по теме.

80. Всем подаркам предпочитаю цветы.

81. Когда приходится пропускать занятия, мне как то не по себе.

82. Люблю возиться с растениями.

83. Пожилые люди раздражают меня своей ворчливостью, медлительностью.

84. При любых обстоятельствах предпочитаю работу развлечениям.

85. Красиво сделанная вещь наталкивает меня на создание чего то подобного.

86. Мой стиль — ликвидировать пробелы в знаниях в период подготовки к экзамену.

87. Люблю оттягивать работу в надежде на то, что мне помогут.

88. Если меня покритикуют, в долгу не останусь.

89. Мне достаточно лишь общего знакомства с явлениями, пусть другие докапываются До их сути.

90. Не успевая выполнить то, что наметил(а), нахожу **себе оп**равдание.

91. Я прихожу минут за десять до начала занятий.

92. Люблю длительные перерывы в занятиях, работе.

93. Я соглашусь на бесплатную дополнительную работу **после** выполнения задания.

94. Жизнь кажется мне серой и скучной.

95. Когда я присутствую на концерте, у меня возникает желание тоже стать исполнителем.

96. Я делаю утреннюю зарядку.

97. Меня тяготит необходимость терять время на неинтересную, хотя и нужную черновую работу.

98. Уважаю людей, которые могут доставать фирменные вещи.

99. Я часто увлекаюсь новым делом, но вскоре остываю.

100. У меня не хватает терпения досмотреть фильм, снятый по произведению классической литературы.

101. Если я основательно готовлюсь к семинару по общественным наукам (истории, философии, политэкономии), то остальные практические занятия остаются неподготовленными.

102. Взявшись за работу, делаю ее как можно лучше.

103. Люблю подшутить над отвечающим товарищем: подсказать невпопад, состроить гримасу и пр.

104. Новую информацию предпочитаю черпать у других людей, а не из книг.

105. Иногда я щелкаю семечки, ем что нибудь на лекции, в кино, трамвае.

106. Порой я убегаю на занятия, не успев застелить постель.

107. При выполнении хозяйственных дел, например во время похода, я чувствую себя неуверенно.

108. Если на субботнике не подготовлен фронт работ, я беру это на себя.

109. Храню вырезки и выписки из газет, журналов.

110. Читая книгу, я, как правило, пропускаю описание природы.

111. Общественные поручения выполняю без напоминания.

112. Во время сельхозработ думаю об отдыхе, стараясь побыстрее выполнить задание.

113. Если я вижу в аудитории беспорядок (грязная доска, мусор, стулья не на месте и т.п.), то тут же устраняю его.

114. Во время подготовки к занятиям товарищи обращаются ко мне с просьбой объяснить непонятное.

115. В свободное время вышиваю, занимаюсь поделками, играю на музыкальном инструменте.

ОБРАБОТКА ДАННЫХ: балл за совпадение

Организованность	Трудолюбие	Коллективизм	Любознательность	Эстетическое развитие
1 — да	2 —» нет	3 — нет	4 — да	5 — да
6 — да (к)	7 — да	8 — нет	9 — нет	10 — да
11 — нет	12 — да (к)	13 — да	14 — нет	15 — да
16 — нет	17 — да	18 — да (к)	19 — нет	20 — нет
21 — да	22 — нет	23 — нет	24 — нет (к)	25 — да
26 — нет	27 — да	28 — да	29 — да	30 — нет (к)
31 — да	32 — да	33 — нет	34 — да	35 — да
36 — нет (к)	37 — нет	38 — да	39 — нет	40 — нет
41 — да	42 — да (к)	43 — нет	44 — да	45 — да
46 — нет	47 — да	48 — да (к)	49 — да	50 — да
51 — да	52 — да	53 — да	54 — да (к)	55 — нет
56 — нет	57 — нет	58 — нет	59 — нет	60 — да (к)
61 — нет	62 — нет	63 — нет	64 — нет	65 — да
66 — нет (к)	67 — да	68 — нет	69 — нет	70 — нет
71 — нет	72 — да (к)	73 — да	74 — да	75 — да
76 — да	77 — нет	78 — да (к)	79 — да	80 — да
81 — да	82 — да	83 — нет	84 — да (к)	85 — да
86 — нет	87 — нет	88 — нет	89 — нет	90 — нет (к)
91 — да	92 — нет	93 — да	94 — нет	95 — да
96 — да	97 — нет	98 — нет	99 — нет	100 — да
101 — нет	102 — да	103 — нет	104 — нет	105 — нет
106 — нет	107 — нет	108 — да	109 — да	110 — нет
111 — да	112 — нет	113 — да	114 — да	115 — да

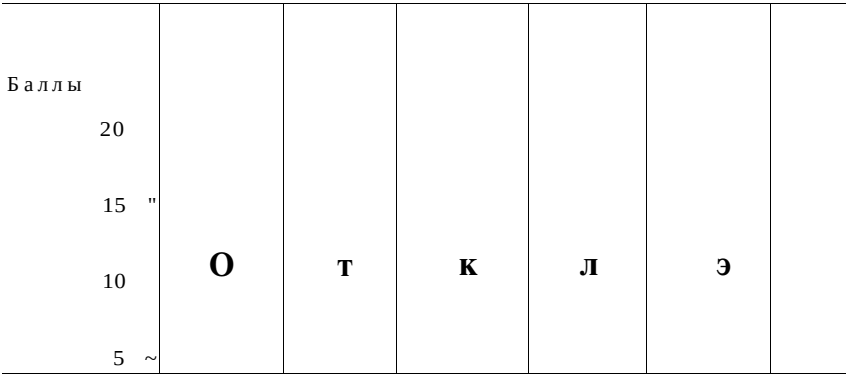
1. Проставляются плюсы при совпадении ответов с контрольной шкалой (шкалой лжи).

2. Суммируется количество плюсов по контрольной шкале: если сумма плюсов равна 8 и более, то анкета не обрабатывается, так как ответы считаются необъективными.

3. Проставляются баллы за совпадение по шкалам свойств личности.

4. Суммируется количество баллов по каждой шкале.

5. Строится профиль по пяти личностным свойствам.



ЛИСТ ОПРОСА К МЕТОДИКЕ «ОТКЛЭ»

№ п/п	Да, нет, не знаю	№ п/п	Да, нет, не знаю	№ п/п	Да, нет, не знаю	№ п/п	Да, нет, не знаю	№ п/п	Да, нет, не знаю
1		2		3		4		5	
6		7		8		9		10	
11		12		13		14		15	
16		17		18		19		20	
21		22		23		24		25	
26		27		28		29		30	
31		32		33		34		35	
36		37		38		39		40	
41		42		43		44		45	
46		47		48		49		50	
51		52		53		54		55	
56		57		58		59		60	
61		62		63		64		65	
66		67		68		69		70	
71		72		73		74		75	
76		77		78		79		80	
81		82		83		84		85	
86		87		88		89		90	
91		92		93		94		95	
96		97		98		99		100	
101		102		103		104		105	
106		107		108		109		110	
111		112		113		114		115	

Сумма плюсов (совпадений)
по контрольной шкале_____
Сумма баллов по каждой шкале_____

3. Ознакомьтесь с материалом по психолого педагогическим основам прогнозирования и управления развитием личности и в письменном виде изложите наиболее адекватные пути взаимодействия со школьниками подростками, старшеклассниками, имеющими акцентированные характеры. Если есть возможность, включите примеры из реальной окружающей вас жизни. Понаблюдайте, насколько успешно работает этот материал.

Психолого-педагогические основы прогнозирования и управления развитием личности[1]

Существуют два способа воздействия на человека — прямой, т.е. «в лоб», и косвенный, опосредованный.

Первый — традиционный, игнорирующий особенности личности, — основан на волевом давлении на психику ученика и поэтому наименее эффективен. Внешне прямой способ кажется единственно правильным и даже естественным, так как является прямым ответом на ситуацию и предполагает логически обоснованное требование для решения вопроса: надо прямо потребовать, что нужно сделать, приказать, наказать и т.д. Однако для ученика такое прямое воздействие (даже очевидно правильное!), вдобавок с угрожающими оттенками голоса, раздражения и т.д. со стороны учителя является психологически трудным и вызывает ответное противодействие негативного характера. В итоге возникают напряженные отношения не только между ним и учителем, но и между учителем и классным коллективом, а также между учениками. Складывается явно не рабочая, напряженная обстановка.

Более эффективным способом является второй — косвенное, опосредованное воздействие. Оказалось, что не прямо, а через формирование интересов, потребностей, мотивов от ученика можно добиться большего. Именно через побуждение, через стимулы можно поставить его в такие условия, когда он будет действовать в интересах коллектива и общего дела, а одновременно и в интересах собственного самоутверждения как личности. В умении при

[1] См. в кн.: Организация психологической службы в школе: Метод, рек. / Сост. А.С. Чернышев и др. Курск, 1989. С. 58 61.

нимать опосредованный способ воздействия и состоит профессионально психологическая зоркость учителя.

В практической работе приходится сочетать два способа воздействия в соответствии с поставленными задачами и сложившимися конкретными условиями. Стратегию применения двух описательных способов верно определил А.С.Макаренко. На поворотных этапах развития личности и коллектива (в начале организации деятельности, принятия кардинально новых целей, перехода школы на качественно новый этап развития и т.д.) Макаренко рекомендовал прямо и четко предъявлять педагогические требования и к личности, и к коллективу, а затем переходить на опосредованный способ воздействия.

Важное средство формирования личности школьника — психологически грамотная оценка личности. Мудрая, научно обоснованная оценка человека является для него сигналом о социальном продвижении, благополучном самоутверждении в социально ценном направлении. Такая оценка изменяет человека к лучшему.

Психологи, в частности А.Г. Ковалев, предлагают следующие правила оценки личности:

положительная оценка эффективна в сочетании с высокой требовательностью к человеку;

неприемлемы глобальные положительная и отрицательная оценки. Глобальная положительная оценка вызывает чувство непогрешимости, снижает самокритичность, требовательность к себе и закрывает пути для дальнейшего самосовершенствования; глобальная отрицательная оценка, при которой ученик понимает, что в данном конкретном случае он допустил ошибку, которую возможно исправить, так как для этого он имеет достаточно сил и возможностей.

Прямая (с названием фамилии) и косвенная (без ее указания) оценки эффективны, если ученик:

добился больших успехов в социально ценной деятельности благодаря личной инициативе и творчеству, то его надо похвалить персонально публично, т.е. на общешкольной линейке, по радио и пр.;

допустил серьезные просчеты, главным образом не по своей вине, а в силу сложившихся объективных условий, то нужно указать на сам факт нарушений, не называя фамилии. И в первом, и во втором случае дети будут благодарны вам за справедливую оценку.

Кроме того, важно выбрать наиболее эффективную с точки зрения воспитательных возможностей форму организации деятельности. Социальные психологи рекомендуют по возможности чаще использовать совместную деятельность как наиболее эффективную форму организации. Не всякая работа в коллективе по своему существу коллективная. В группе часто бывают задания по индивидуальным вариантам, фронтальные, рассчитанные на всех. Однако и в том, и в другом случае между учащимися не возникает никаких новых связей и отношений. Другое дело — задание, которое потребует от них объединения усилий, а разделение обязанностей на пути к общей цели будет рождать отношения взаимной ответственности. Это и есть взаимозависимая деятельность, при которой усиливается психологическая связь между людьми, так что действия одного человека должны обязательно согласовываться с действиями других и быть ориентированы не на себя, а на достижение общего успеха.

А.С. Макаренко специально усиливал взаимную ответственность воспитанников, специально создавал для этого сводные отряды (в них четко задавались деловые отношения, всегда был старший, причем роль старшего поочередно выполняли все для осуществления повседневных будничных дел). В таких небольших отрядах (2 5 чел.) обогащалась психологическая связь между людьми и формировались такие важные организационные качества, как способность приказывать и подчиняться, без которой невозможно существование самого коллектива.

Можно рекомендовать следующие формы совместной работы на занятиях: парная работа, работа в микрогруппах, комментирование устных ответов и рецензирование письменных работ с последующим их обсуждением в группе.

При этом необходимо соблюдать следующие условия:

а) сама учебная задача должна быть серьезной, возбуждать интерес всего коллектива и входящих в него микрогрупп;

б) нужен специальный дидактический и учебный материалы (книги, задачники, тексты, раздаточный материал и т.п.), с которыми школьники могли бы самостоятельно работать;

в) преподаватель должен настроить группу на активный творческий коллективный поиск.

Подсчеты ученых показывают, что введение форм коллективной учебной деятельности (наряду с индивидуальной и фронтальной) заметно расширяет деловое общение в коллективе, увеличивает взаимопомощь, доброжелательность: одни добровольно

оказывают помощь, а другие охотно ее принимают. Однако педагогу требуется исключить условия, при которых одному можно паразитировать за счет других. Если ни один из них не отлынивает от дела и не прикрывается успехами товарищей, значит, группа — зрелый, трудолюбивый коллектив.

Процесс формирования личности более интенсивно можно продолжить в рамках организационно общественной, трудовой, спортивной, культурно массовой деятельности. Опираясь на передовую форму организации людей — совместную взаимозависимую деятельность, — группе школьников можно доверять решение важнейших вопросов: оказание взаимопомощи в учебе; формирование групп и трудовых отрядов на летний и осенний периоды; подведение итогов работы, организацию разновозрастных отрядов по месту жительства, шефство над малышами.

ОПРОСНИК «АНАЛИЗ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ»'

Цель: проанализировать особенности семейного воспитания.

Перед тем как мать или отец начнут заполнять опросник, постарайтесь создать атмосферу доверительного психологического контакта. Родители должны быть заинтересованы в искренности собственных ответов.

Каждый опрашиваемый получает бланк регистрации ответов и текст опросника. Зачитайте инструкцию, содержащуюся в начале опросника, и убедитесь, что родители все поняли правильно. После того как началось заполнение бланка регистрации ответов, инструктирование или пояснения нежелательны.

Опросник для родителей

«Уважаемый (ая)_____

Предлагаемый Вам опросник содержит некоторые утверждения о воспитании детей. Все они пронумерованы. Такие же номера вы видите в «Бланке для ответов». Читайте по порядку утверждения опросника. Если Вы в целом согласны с каким то конкретным утверждением, то на «Бланке для ответов» обведите кружком номер этого утверждения. Если не согласны — зачеркните этот номер. Если Вам трудно сформулировать свое отношение, то возле номера вопроса на «Бланке» поставьте вопросительный знак.

. 'См.: *Миняров В.М.* Психология семейного воспитания (диагности ко коррекционный аспект). М., 2000. С. 99 109.

В этом опроснике нет «правильных» или «неправильных" утверждений. Поэтому отвечайте так; как Вы сами думаете. Этим Вы поможете себе м психологу. Не спешите.)

Желаем, успеха».

(На те утверждения, номера которых в опроснике выделены жирным шрифтом, мужчины, могут не отвечать) 19, 39, 59, 79, 99).

1. Я все делаю ради своего сына (дочери).

2. У меня часто не хватает времени подолгу заниматься с сыном (дочерью) чем то для них интересным — нуда*тоопойти!«месте, поговорить, поиграть.

3. Мне приходится разрешать своему сыну (дочери) такие вещи, которые не позволяют своим детям многие другие родители.

4. Не люблю, когда сын (дочь) приходит ко мне с вопросами. Лучше, чтобы думал(а) и решал(а) сам (сама).

5. У нашего сына (дочери) дома обязанностей больше, **чем** у многих его (ее) товарищей (подруг).

6. Моего сына (дочь) очень трудно заставить что либо сделать по дому.

7. Хорошо, когда дети имеют свою точку зрения на то, верно или нет рассуждают их родители.

8. Мой сын (дочь) возвращается домой по вечерам, когда захочет.

9. Если хочешь, чтобы твой сын (дочь) стал(а) человеком, не оставляй безнаказанным ни одного его (ее) плохого поступка.

10. Если только возможно, стараюсь не наказывать сына (дочь).

11. Когда я в хорошем настроении, нередко прощаю своему сыну (дочери) то, за что в другое время наказал бы.

12. Я люблю своего сына (дочь) больше, чем люблю своего супруга (свою супругу).

13. Маленькие дети мне нравятся больше, чем большие.

14. Если мой сын (дочь) подолгу упрямится или злится, у меня бывает чувство, что я поступила (поступил) по отношению к нему (ней) неправильно.

15. У нас долго не было ребенка, хотя мы его очень желали.

16. Общение с детьми в общем то очень утомительное дело.

17. У моего сына (дочери) есть некоторые черты, которые выводят меня из себя.

18. Воспитание моего сына (дочери) шло гораздо лучше, если бы мой муж (жена) не мешал(а) мне.

19. Большинство мужчин легкомысленнее, чем женщины.

20. Большинство женщин легкомысленнее, чем мужчины.

21. Мой сын (дочь) для меня — самое главное в жизни.

22. Часто бывает, что я не знаю, где пропадает мой сын (дочь).

23. Стараюсь купить своему сыну (дочери) такую одежду, какую он (она) сам(а) хочет, даже если вещь дорогая.

24. Мой сын (дочь) непонятлив(а). Легче самому два раза сделать, чем один раз объяснить ему (ей).

25. Моему сыну (дочери) нередко приходится (или приходилось раньше) присматривать за младшим братом (сестрой).

26. Нередко бывает так: напоминаю сыну (дочери) сделать что нибудь, а потом плюну и сделаю сам(а).

27. Родители ни в коем случае не должны допускать, чтобы дети подмечали их слабости и недостатки.

28. Мой сын (дочь) решает, с кем ему (ей) дружить.

29. Дети должны не только любить своих родителей, но и бояться их.

30. Я очень редко ругаю сына (дочь).

31. В нашей строгости к сыну (дочери) бывают большие колебания: иногда мы очень строги, иногда все разрешаем.

32. Мы с сыном понимаем друг друга лучше, чем мы с мужем.

33. Меня огорчает, что мой сын (дочь) слишком быстро становится взрослым.

34. Если ребенок упрямится, потому что плохо себя чувствует, лучше всего сделать так, как он хочет.

35. Мой ребенок рос слабым и болезненным.

36. Если бы у меня не было детей, я бы добился (добилась) в жизни гораздо большего.

37. У моего сына (дочери) есть слабости, которые не проходят, хотя я упорно с ними борюсь.

38. Нередко бывает, что, когда я наказываю своего сына (дочь), мой муж (жена) тут же начинает упрекать меня в излишней строгости и утешать его (ее).

39. Мужчины более склонны к супружеской измене, чем женщины.

40. Женщины более склонны к супружеской измене, чем мужчины.

41. Заботы о сыне (дочери) занимают наибольшую часть моего времени.

42. Мне много раз пришлось пропускать родительское собрание.

43. Стараюсь купить ему (ей) все то, что он (она) хочет, даже если это стоит дорого.

44. Если побольше побыть в обществе моего сына (дочери), можно сильно устать.

45. Мне много раз приходилось поручать моему сыну (дочери) важные и трудные дела.

46. За моего сына (дочь) нельзя поручиться в серьезном деле.

47. Главное, чему родители должны научить своих детей, — это слушаться.

48. Мой сын сам решает, курить ему или нет.

49. Чем строже родители к ребенку, тем лучше для ребенка.

50. По характеру я мягкий человек.

51. Если моему ребенку чего то от меня нужно, он (она) старается выбрать момент, когда я в хорошем настроении.

52. Когда думаю о том, что когда нибудь мой сын (дочь) вырастет и я буду ему (ей) не нужна, у меня портится настроение.

53. Чем дети старше, тем труднее иметь с ними дело.

54. Чаще всего упрямство ребенка может быть вызвано тем, что родители не умеют правильно к нему подойти.

55. Я постоянно переживаю за здоровье сына (дочери).

56. Если бы у меня не было детей, мое здоровье было бы гораздо лучше.

57. Некоторые очень важные недостатки моего сына (дочери) упорно не исчезают, несмотря на все меры.

58. Мой сын (дочь) недолюбливает моего мужа (жену).

59. Мужчина хуже понимает чувства другого человека, чем женщина.

60. Женщина хуже понимает чувства другого человека, чем мужчина.

61. Ради моего сына (дочери) мне от многого в жизни пришлось отказаться.

62. Бывало, что я не знал(а) о замечании или двойке в дневнике потому, что не посмотрел(а) в дневник.

63. Я трачу на своего сына (дочь) значительно больше денег, чем на себя.

64. Не люблю, когда сын (дочь) что то просит. Я сам(а) лучше знаю, что ему(ей) надо.

65. У моего сына (дочери) более трудное детство, чем у большинства его товарищей (ее подруг).

66. Дома мой сын (дочь) делает только то, что ему (ей) хочется, а не то, что надо.

67. Дети должны уважать родителей больше, чем других людей.

68. Мой сын (дочь) сам(а) решает, на что ему (ей) тратить деньги.

69. Я строже отношусь к своему сыну (дочери), чем другие родители к своим детям.

70. От наказания мало проку.

71. Члены нашей семьи неодинаково строги с сыном (дочерью). Одни балуют, другие, наоборот, очень строги.

72. Мне бы хотелось, чтобы мой сын (дочь) не любил(а) никого, кроме меня.

73. Когда мой сын (дочь) был(а) маленький (маленькая), он (а) мне нравился больше, чем в данное время.

74. Часто не знаю, как правильно поступать с моим сыном (дочерью).

75. В связи с плохим здоровьем сына (дочери) нам приходилось в детстве многое позволять ему (ей).

76. Воспитание детей — тяжелый и неблагодарный труд. Им отдаешь все, а взамен не получаешь ничего.

77. С моим сыном (дочерью) мало помогает доброе слово. Единственное, что на него (на нее) действует, — это постоянные строгие наказания.

78. Мой муж (жена) старается настроить сына (дочь) против меня.

79. Мужчины чаще, чем женщины, действуют безрассудно, не обдумав последствий.

80. Женщины чаще, чем мужчины, действуют безрассудно, не обдумав последствий.

81. Я все время думаю о моем сыне (дочери), о его (ее) делах, здоровье и т.д.

82. Нередко приходится (или приходилось) подписываться в дневнике за несколько недель сразу.

83. Мой сын (дочь) умеет добиться от меня того, чего ему (ей) хочется.

84. Мне больше всего нравятся тихие и спокойные дети.

85. Мой сын (дочь) много помогает мне (дома, на работе).

86. У моего сына (дочери) мало обязанностей по дому.

87. Даже если дети уверены, что родители не правы, они должны делать так, как говорят родители.

88. Выходя из дому, мой сын (дочь) редко говорит, куда идет.

89. Бывают случаи, когда наказание — это ремень.

90. Многие недостатки в поведении сына (дочери) прошли сами собой с возрастом.

91. Когда наш сын (дочь) что то натворит, мы беремся за него (нее). Если все тихо, опять оставляем его (ее) в покое.

92. Если бы мой сын не был моим сыном, а я была бы помоложе, то я наверняка в него влюбилась.

93. Мне интереснее говорить с маленькими детьми, чем с большими.

94. В недостатках моего сына (дочери) виноват(а) я сам(а), потому что не сумел(а) его (ее) воспитать.

95. Только благодаря нашим усилиям сын (дочь) остался (осталась) жив(а).

96. Нередко завидую тем, кто живет без детей.

97. Если предоставить моему сыну (дочери) свободу, он (она) непременно использует это во вред себе или окружающим.

98. Нередко бывает, что если я говорю своему сыну (дочери) одно, то муж (жена) специально говорит наоборот.

99. Мужчины чаще, чем женщины, думают только о себе.

100. Женщины чаще, чем мужчины, думают только о себе.

101. Я трачу на сына (дочь) больше времени и сил, чем на себя.

102. Я довольно мало знаю о делах сына (дочери).

103. Желание моего сына (дочери) для меня закон.

104. Когда мой сын был маленький, он очень любил спать со мной.

105. У моего сына (дочери) плохой желудок.

106. Родители нужны ребенку, лишь пока он не вырос. Потом он все реже вспоминает о них.

107. Ради сына (дочери) я пошел бы (пошла бы) на любую жертву.

108. Моему сыну (дочери) нужно уделять внимания больше, чем я могу.

109. Мой сын (дочь) умеет быть таким милым (милой), что я ему (ей) все прощаю.

110. Мне бы хотелось, чтобы сын женился попозже, после 30 лет.

111. Руки и ноги моего сына (дочери) часто бывают очень холодными.

112. Большинство детей — маленькие эгоисты. Они совсем не думают о здоровье **и** чувствах своих родителей.

113. Если не отдавать моему сыну (дочери) все время **и** силы,

это может плохо кончиться.

114. Когда все благополучно, я мало интересуюсь делами сына (дочери).

115. Мне очень трудно сказать своему ребенку «нет».

116. Меня огорчает, что мой сын (дочь) все меньше нуждается во мне.

117. Здоровье моего сына (дочери) хуже, чем у большинства других подростков.

118. Многие дети не испытывают благодарности по отношению к своим родителям.

119. Мой сын (дочь) не может обходиться без моей помощи.

120. Большую часть своего свободного времени он (она) проводит вне дома.

121. У моего сына (дочери) очень много времени на развлечения.

122. Кроме моего сына, мне никто на свете не нужен.

123. У моего сына (дочери) порывистый и беспокойный характер.

124. Нередко думаю, что я слишком рано женился (вышла замуж).

125. Все, чего достиг (достигла) мой сын (дочь) к настоящему времени (в учебе, работе и др.), он (она) добился (добилась) благодаря моей постоянной помощи.

126. Делами сына (дочери) в основном занимался мой муж (жена).

127. Закончив уроки (или придя с работы), мой сын (дочь) занимается тем, что ему (ей) нравится.

128. Когда я вижу или представляю сына с девушкой (дочь с ее приятелем), у меня портится настроение.

129. Мой сын (дочь) часто болеет.

130. Семья не помогает, а осложняет мою жизнь.

Бланк для регистрации ответов родителей

Номера ответов					Шкала	ДЗ
1	21	41	61	81	Г +	7
2	22	42	62	82	Г -	8
3	23	43	63	83	У+	6
4	24	44	64	84	У-	4
5	25	45	65	85	т+	4
6	26	46	66	86	т -	4
7	27	47	67	87	3+	4
8	28	48	68	88	3-	3
9	29	49	69	89	с+	4
10	30	50	70	90	с -	4
11	31	51	71	91	н	5
12	32	52	72	92	РРЧ	6
13	33	53	73	93	п д к	4
14	34	54	74	94	в н	4
15	35	55	75	95	ФУ	6
16	36	56	76	96	НРЧ	7
17	37	57	77	97	п н к	4
18	38	58	78	98	ВК	4
19	39	59	79	99	п м к	4
20	40	60	80	100	п ж к	4
101	107	113	119	125	г+	
102	108	114	120	126	г -	
103	109	115	121	127	У+	
104	110	116	122	128	РРЧ	
105	111	117	123	129	ФУ	
106	112	118	124	130	НРЧ	

Ваши фамилия, имя, отчество.

Фамилия и имя вашего ребенка. Возраст ребенка.

Кто заполнял: отец, мать, другой воспитатель (подчеркнуть).

Обработка результатов. На бланке регистрации ответов номера, относящиеся к одной шкале, для скорости подсчета расположены в одной строчке. Подсчитайте число обведенных номеров.

Обратите внимание на то, что на бланке регистрации ответов за вертикальной чертой указано диагностическое значение (ДЗ) для каждой шкалы. Если число обведенных номеров достигает или превышает диагностическое значение, то у обследуемого родителя считается установленным указанный тип отклонения в воспитании.

Буквы за чертой — это применяемые в данных методических рекомендациях сокращенные названия шкал. Причем некоторые названия шкал подчеркнуты: это значит, что к результату по горизонтальной строке (набранному числу баллов) надо прибавить результат по дополнительной шкале, которая находится в нижней части бланка под горизонтальной чертой и обозначена теми же буквами, что и основная.

I. Уровень протекции — сколько сил, времени уделяют родители воспитанию ребенка:

1) гиперпротекция (чрезмерная) — шкала Г+;

2) гипопротекция (недостаточная) — шкала Г—.

II. Степень удовлетворения потребностей — в какой мере деятельность родителей нацелена на удовлетворение потребностей ребенка, как материально бытовых, так и духовных:

1) потворствование (стремление родителей к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка) — шкала У+;

2) игнорирование потребностей ребенка (недостаточное стремление родителей к удовлетворению потребностей ребенка) — шкала У—.

III. Уровень требовательности к ребенку в семье — обязанности, запреты, наказания:

1) чрезмерность требований обязанностей представляет риск психотравматизма — шкала Т+;

2) недостаточность требований обязанностей приводит к трудности привлечения ребенка к какому либо делу — шкала Т—;

3) чрезмерность требований запретов формирует реакцию эмансипации или предопределяет развитие черт сензитивной и тревожно мнительной акцентуации — шкала З+;

4) недостаточность требований запретов стимулирует развитие гипертимного, неустойчивого типа характера — шкала З ;

5) чрезмерность санкций — чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения — шкала С+;

6) минимальность санкций — упование на поощрение, сомнение в результативности любых наказаний — шкала С .

Неустойчивость стиля воспитания — резкая смена стиля, приемов воспитания, формирующая упрямство, — шкала Н.

Сочетания разных особенностей формируют тип семейного воспитания:

потворствующая гиперпротекция (сочетание черт, отраженных в шкалах Г+, У+ при Т, **3-,** С—);

доминирующая гиперпротекция (Г+, У—, Т+, **3+,** С+);

эмоциональное отвержение (Т+, У, С+);

гипопротекция (гипоопека) (Г—, У—, Т—, **3—);**

повышенная моральная ответственность (Г—, У—, Т+).

Диагностика типов семейного воспитания (опросник АСВ)

Тип семейного воспитания	Уровень протекций	Полнота удовлетворения потребностей	Степень предъявления требований	Степень запрета	Строгость санкций
	П (Г+Г)	У (У+.У)	Т (Т+Т)	**3 (3+.3-)**	С (С+С)
Потворствующая гиперпротекция	+	+		-	–
Доминирующая гиперпротекция	+	+	+-	+	+-
Эмоциональное отвержение	-	+-	+-	+ -	+
Жестокое обращение	-	-	+ -	+ -	+
Гипопротекция	-	-	–	-	+-
Повышенная моральная ответственность			+	+ -	+ -

Примечание: «+» — чрезмерная выраженность соответствующей черты воспитания;

«—» — недостаточная выраженность;

<Н—» — при данном типе воспитания возможна как чрезмерность данной черты, так и недостаточность или просто выраженность.

Глава IX
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

§ 1. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

То, насколько будет полноценным психическое и личностное развитие школьников, развитие их мотивов и потребностей, интересов и склонностей, самостоятельного творческого мышления, их самосознания, социальной активности и нравственной воспитанности, во многом зависит от учителя как личности и как профессионала. Новые социальные запросы на современном этапе развития общества не снижают актуальности этой проблемы; напротив, обостряют ее, наполняют новым качественным содержанием — усилением акцента на взаимодействии теории и практики в психологии педагогического труда (как в анализе, так и в процессе подготовки учителя). Практические педагогические воздействия учителя на ученика, осуществляемые без учета психологических механизмов развития личности ребенка, «не только не приведут к желаемой цели, но и затормозят развитие личности ребенка, закроют для него путь к творчеству и самоактуализации» [32, с. 200].

Отечественная педагогическая психология накопила богатейший материал исследований в области психологии педагогического труда. П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Кан Калик, С.В. Кондратьева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьми

на, Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, И.В. Страхов, Г.С. Сухобская, А.И. Щербаков — вот далеко не полный перечень исследователей, к фундаментальным трудам которых может обратиться любой заинтересованный читатель.

В психологии педагогического труда принято выделять особенности личности учителя, деятельности и педагогического общения. При анализе психологии личности учителя выделяют прежде всего те особенности, черты, проявления личности, которые отвечают требованиям педагогической профессии, обеспечивают успешное овладение полноценной педагогической деятельностью, т.е. «приобретают профессионально педагогическую значимость» [26, с. 5]. В.А. Крутецкий и Е.Г. Балбасова выделили в структуре профессионально значимых качеств личности учителя (имея в виду своеобразную эталонную модель учителя) четыре подструктурных блока: 1) идейно нравственный моральный облик; 2) педагогическая направленность; 3) педагогические способности — общие и специальные; 4) педагогические умения и навыки. Наибольшее внимание было уделено исследованию педагогических способностей — общих (необходимых всем учителям, независимо от преподаваемого предмета) и специальных (с учетом специфики преподаваемого предмета).

Большинство моделей педагогических способностей подразделяются на четыре подгруппы[1]: 1) системные модели; 2) структурные модели; 3) псевдопрогнозирующие; 4) прогностические модели.

К первой подгруппе относятся *системные модели* педагогических способностей. Например, модель педагогических способностей учителей средней школы, которые были изучены Ф.Н. Гоноболиным[2]. Автором выявлены свойства индивидуальности, структура которых и составляет собственно структуру главных компонентов педагогических способностей:

1) способность делать учебный материал доступным для учащихся;

2) понимание учителем ученика;

3) творчество в работе;

4) педагогическое волевое влияние на детей;

[1] См.: *Аминов Н.А., Болотов И.А., Воробьев А.Н.* Психологический профотбор на педагогические специальности. Ярославль, 1994.

[2] См.: *Гоноболин Ф.Н.* Книга об учителе. М., 1965.

5) способность организовывать детский коллектив;

6) интерес к детям;

7) содержательность и яркость речи;

8) ее образность и убедительность;

9) педагогический такт;

10) способность связывать учебный предмет с жизнью;

11) наблюдательность (по отношению к детям);

12) педагогическая требовательность и т.п.

Ко второй подгруппе относятся так называемые *структурные модели* педагогических способностей, гипотетически влияющих на эффективность преподавания. Так, В.А. Сластенин[1], определяя педагогическое мастерство как высшую форму профессиональной направленности личности, выделил четыре подуровня личностной организации учителя, включающих:

1) перечень свойств и характеристик личности учителя;

2) перечень требований к психолого педагогической подготовке;

3) объем и содержание академической подготовки;

4) объем и содержание методической подготовки по конкретной специализации.

Из данной гипотетической структуры выводятся главные составляющие педагогических способностей:

1) направленность (идейная, профессионально педагогическая, познавательная);

2) общие академические способности (интеллектуальные и т.п.);

3) частные дидактические способности (специальные или навыки владения методиками преподавания по конкретным дисциплинам).

К третьей подгруппе относятся так называемые ***псевдопрогнозирующие модели*** педагогических способностей.

По мнению Н.В. Кузьминой[2], педагог кроме организаторских способностей должен обладать еще коммуникативными, конструктивными, проективными и гностическими способностями.

К четвертой подгруппе относятся так называемые ***прогностические модели*** педагогических способностей, например, Дж. Райса. С помощью специально обученных экспертов была обследована выборка из шести тысяч учителей в процессе открытого урока в

[1] См.: *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в .профессиональной подготовке. М., 1976.

[2] См.: *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.

1700 школах США. Обследование проводилось на протяжении шести лет. По завершении сбора информации весь массив данных рейтинга подвергался факторному анализу. Удалось обнаружить девять факторов, влияющих на формирование имиджа хорошего педагога:

1) фактор сопереживания (дружелюбия) эгоцентричности (равнодушия);

2) фактор деловитости (системности) — безалаберности;

3) фактор «ведения уроков, стимулирующих творческие возможности учащихся» скучного, однообразного ведения занятия;

4) фактор доброжелательного — недоброжелательного отношения к ученикам;

5) фактор принятия — непринятия демократического типа преподавания;

6) фактор доброжелательного недоброжелательного отношения к администрации и другому персоналу школы;

7) фактор склонности к традиционному — либеральному типу преподавания;

8) фактор эмоциональной стабильности нестабильности;

9) фактор хорошего словесного понимания.

• В таблице представлена классификация общих педагогических способностей (по В.А. Крутецкому, Е.Г. Балбасовой):

№ п/п	Общие педагогические способности	Компоненты
I	Дидактические (связанные с информационной функцией учителя передачей информации учащимся, формированием у них активного, самостоятельного творческого мышления)	Способность передавать информацию детям. Экспрессивно речевые способности. Академические (познавательные) способности. Распределенное внимание
II	Организационно коммуникативные (связанные с осуществлением организаторских функций и общением)	Коммуникативные способности. Педагогический такт. Организаторские способности. Суггестивные способности
III	Личностные (связанные в основном с осуществлением воспитательной функции учителя)	Перцептивные способности. Педагогическое воображение. Способность саморегуляции эмоциональной сферы и поведения

Один компонент общих способностей рассматривается отдельно как их основной стержень, как совершенно обязательная предпосылка успешной учебно воспитательной работы. Это — расположенность к детям, которая характеризуется сердечной привязанностью к ним, желанием, стремлением (и даже жизненной потребностью) с ними работать. Расположенность учителя к ученикам выражается в чувстве глубокого удовлетворения от педагогического общения с ними, от возможности проникнуть в своеобразный детский мир, влиять на формирование детской психики, во внимательном, доброжелательном и чутком отношении к ним (но не в мягкотелости, безответственной снисходительности и сентиментальности), в искренности и простоте обращения с детьми. Как показывают исследования, всех успешно работающих учителей отличает именно эта особенность [26, с. 9].

Структура дидактических способностей учителя начальных классов

Компоненты дидактических способностей	Необходимые знания	Умения
1	2	3
1. Способности, необходимые на этапе предварительной подготовки информации		
Способность анализировать информацию с точки зрения доступности ее учащимся	Знание программного материала и программ начальной школы. Знание уровня подготовленности учеников. Знание возрастных и индивидуальных особенностей детей	Умение определять цели и задачи урока, воспитательного мероприятия. Умение отобрать необходимый материал в соответствии с целями и задачами конкретного занятия и уровнем подготовленности к нему школьников. Умение выделить в подобранном материале возможные затруднения учащихся. Умение отбирать факты, в которых понятия, подлежащие изучению в начальных классах, проявляются наиболее ярко и убедительно

1	2	3
Способность реконструировать (адаптировать) информацию к уровню подготовленности учеников	Глубокое знание языка, на котором ведется преподавание. Знание словарного запаса детей	Умение найти доступную форму объяснения незнакомых или трудных понятий, словосочетаний, высказываний и т.д., заменяя их синонимами, подбирая удачные примеры, изменяя, в случае необходимости, логику изложения информации и т.п. Умения формулировать четкие определения понятий, доступные младшим школьникам
Способность проектировать собственную деятельность (какой она должна быть на этапах непосредственной передачи информации учащимся и осуществления «обратной связи»)	Знание методов и средств обучения и воспитания. Знание собственных индивидуальных особенностей	Умение выбрать рациональный в данном случае метод обучения, адекватный целям и задачам урока. . Умение найти эффективный прием выяснения подготовленности учеников к восприятию новой информации. Умение спланировать ход занятия так, чтобы для объяснения нового материала было отведено оптимальное время и место на уроке
Способность проектировать деятельность школьников, в которой новая информация должна быть усвоена	Знание методики преподавания учебных предметов и воспитательной работы. Знание индивидуальных особенностей детей	Умение спланировать деятельность учащихся, способствующую пониманию и усвоению информации, в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями
2. Способности, необходимые на этапе непосредственной передачи информации учащимся		
Способность овладеть вниманием учеников	Знание психологических особенностей внимания младших школьников	Умение активизировать внимание детей. Умение предвидеть отвлечение внимания и предотвратить его

1	2	3
[1] Способность «заражать» учащихся своим настроением	Знание мотивов[1] учения; младших школьников и условий их формирования.. Знание эмоциональных особенностей детей	Умение создать психологический настрой на работу: Умение передать ученикам свое положительное отношение к материалу Умение возбуждать у учащихся активную, самостоятельную мысль
Способность делать свою мысль понятной для учеников	Глубокое знание материала, предназначенного для объяснения	Умение пояснять, разъяснять детям трудное и непонятное. Умение излагать материал ясными короткими фразами, состоящими из предложений, несложных конструкций
Способность, логично и последовательно вести объяснение		Умение вести объяснение от простого к сложному. Умение логически правильно построить и вести конкретный рассказ, беседу, проблемное изложение. Умение формулировать вопросы в четкой, ясной и простой (краткой) форме
Способность опираться при объяснении на наглядные' образцы		Умение правильно демонстрировать подобранный к конкретному занятию наглядный материал
3. Способности, необходимые на этапе осуществления «обратной связи»		
Способность «чувствовать класс», т.е. правильно воспринимать реакцию школьников на свое объяснение	Знание внешних форм проявления непонимания учащимися объяснения учителя	Умение диагностировать характер усвоения учениками нового материала
Способность корректировать понимание детьми информации	Знание приемов проверки понимания объяснения учителя	Умение в случае необходимости перестроить ход изложения материала

4. Экспрессивно-речевые способности учителя начальных классов		
1	2	3
Речевая способность	Знание теоретических основ культуры речи Глубокое знание языка, на котором ведется преподавание Знание особенностей восприятия и понимания речи взрослых младшими школьниками	Умение говорить в соответствии с нормами литературного родного языка (правильность речи) Умение употреблять слова в полном соответствии с теми значениями, которые за ними закреплены в системе языка (точность речи). Умение использовать активный запас языковых средств для построения речи, выражающей необходимую информацию (например, умение быстро подобрать нужное слово). Умение применять языковые средства адекватно целям высказывания (уместность речи). Умение четко произносить отдельные звуки и слова (четкость дикции). Умение использовать элементы речевой выразительности: фразовые ударения, паузы, мелодику речи — повышение и понижение тона. Умение убедительно высказывать свои мысли (убедительность, воздейственность речи). Умение выбрать оптимальный темп речи в соответствии с содержанием информации и возрастными особенностями учащихся. Умение выбрать оптимальную громкость речи. Умение живо, образно, доброжелательно говорить с учениками

1	2	3
Способность управлять своей мимикой	Знание культуры выразительных средств	Умение выражать мимикой уверенность, одобрение, осуждение, заинтересованность, недовольство, радость, возмущение и т.д. во многих вариантах
Способность управлять своей пантомимикой	Знание значения частных средств (мимики и пантомимики) для восприятия речи младшими школьниками	Умение скрывать сугубо личные чувства, настроения, мысли, которые могут отрицательно сказаться на понимании и усвоении материала детьми. Умение использовать целесообразные и выразительные жесты, органически включенные в речевой процесс. Умение сдерживать жесты отвлекающего характера Умение свободно управлять своими движениями (позами)

В структуру профессионально значимых качеств личности учителя входят и специальные педагогические способности, определяемые спецификой преподаваемого предмета. Рассмотрим некоторые из них. Организация учебной деятельности младших школьников не может быть успешной без профессионально значимых качеств, необходимых именно учителю начальных классов. Эта специфика представлена в виде таблиц (по В.А. Крутецкому, Е.Г. Балбасовой, см. [26, с. 28 31, 35]).

Психологами разработана структура одного из компонентов дидактических способностей учителя начальных классов способности организовывать умственную деятельность младших школьников начиная'с шестилетнего возраста. В таблице представлено описание компонентов этой специальной способности, а также знаний и умений, необходимых для функционирования каждого из компонентов [26, с. 35].

Схема структуры дидактических способностей учителя труда

Компоненты дидактических способностей	Необходимые знания	Умения
1	2	3
1. Способность учителя анализировать информацию с точки зрения выбора адекватного способа рациональной организации и усвоения на этапе подготовки к уроку	Знание возрастных и индивидуальных психологических особенностей учащихся, степени доступности им материала, уровня владения ими способами и приемами усвоения материала	Умение определять цели и задачи урока, выбрать способ, адекватный целям и задачам урока
2. Способность учителя представить мыслительный процесс при усвоении конкретного содержания на этапе подготовки к уроку	Знание этапов решения мыслительной задачи, необходимых умственных действий	Умение определять последовательность необходимых умственных действий при решении задачи
3. Способность учителя вычленить слабое звено в мыслительном процессе отдельных учеников при усвоении ими конкретного учебного содержания на уроке	Знание возрастных и индивидуальных особенностей мышления, памяти, восприятия, внимания детей	Умение предвидеть возможные затруднения на каждом этапе усвоения отдельными учениками конкретной информации
4. Способность учителя определить психологическую причину затруднений при усвоении конкретного содержания отдельными учениками	Знание специфики учебного материала, уровня владения школьниками различными умственными действиями	Умение понять психическое состояние ученика при выполнении им учебного задания
5. Способность учителя подобрать психологически обоснованный адекватный вид коррекции для ликвидации имеющихся затруднений, ошибок при решении учебной задачи	Знание способов организации дифференцированной и индивидуальной работы с детьми на уроке, особенностей познавательных психических процессов каждого из них	Умение включать ученика в активную умственную деятельность на уроке, соответствующую его возможностям в данный момент

1	2	3
6. Способность учителя различными способами побуждать школьников к активной мыслительной деятельности, вовлекать их в самостоятельный поиск знаний, т.е. способность учителя проектировать собственную деятельность на этапе целенаправленной организации их умственной деятельности	Знание способов побуждения, стимулирования, помогающих включить ученика в соответствующий вид деятельности (игровые приемы, соревнования, применение оригинальных наглядных пособий, элементов занимательности, проблемности, формирования навыка самоконтроля и др.)	Умение подобрать вопросы, задания, вызывающие у детей интерес, желание думать, активно участвовать в процессе поиска

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. [26, с. 36—40].

Специальные педагогические способности учителя русского языка и литературы представляют собой комплекс, имеющий пять структурных блоков [26, с. 40—43].

№ п/п	Блоки	Компоненты
I	Основополагающие способности	Чувство слова. Эмоциональная выразительность речи. Культура речи
II	Литературные способности	Поэтическое восприятие действительности. Воссоздающее воображение (речевое). Образное мышление
III	Лингвистические способности	Способность анализировать языковые явления. Лингвистическая наблюдательность и лингвистическая память
IV	Способности к преподаванию литературы	Способность к мировоззренческой интерпретации литературного произведения. Способность к восприятию и раскрытию художественных особенностей литературного произведения. Способность к анализу художественного произведения
V	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. Здесь важно предвидеть возможности ошибочного восприятия учащимися исторического материала на уроке и предупредить эти ошибки; использовать возможности учебно исторического материала в идейно нравственном воспитании учащихся на уроке истории; устанавливать причинно следственные связи между историческими фактами, событиями, явлениями; уметь работать над историческими документами на уроке, с историческими картами и т.д. [26, с. 43 44].

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 (подробнее о специальных педагогических способностях [17, 19, 26, 32, 52, 65, 67, 69]).

Личность учителя развивается и формируется в системе общественных отношений, в зависимости от духовных и материальных условий его жизни и деятельности, но прежде всего в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. Каждая из сфер труда учителя предъявляет особые требования к его личностным качествам; успешность педагогической деятельности во многом обусловлена уровнем развития определенных личностных качеств, взаимосвязанных между собой, что позволяет структурировать их определенным образом (рис. 3).

Как видно на рисунке, все элементы системы связаны друг с другом на горизонтальном и вертикальном уровнях и образуют единое целое личность учителя.

Центральный уровень структурно иерархической модели личности учителя составляют такие профессионально значимые качества, как педагогическое целеполагание (ПЦ), педагогическое мышление (ПМ), педагогическая направленность (ПН), педагогическая рефлексия (ПР), педагогический такт (ПТ). Заметим, что каждое из этих качеств представляет комбинацию из более элементарных и частных личностных свойств, которые формируются в деятельности, общении и в определенной степени зависят от наследственных задатков. Самый высокий уровень составляют педагогические способности — проектировочно гностические и реф

лексивно перцептивные, которые рассматриваются как особая комбинация личностных качеств и свойств [12, с. 20].

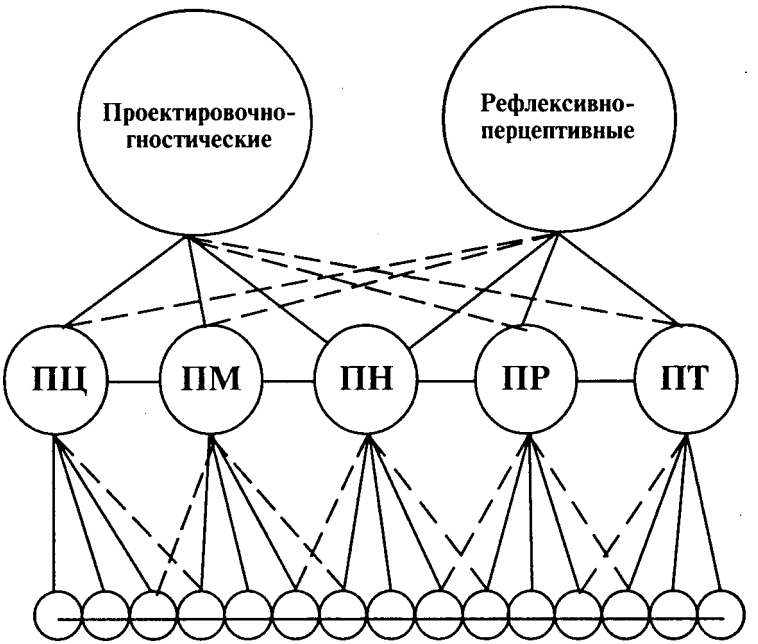


Рис. 3. Структурно-иерархическая модель личности учителя (по Л.М.Митиной)

Список личностных свойств учителя весьма значителен (в алфавитном порядке): вдумчивость, вежливость, взыскательность, внимательность, воспитанность, впечатлительность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброжелательность, добросовестнбсть, доброта, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, общительность, организованность, ответственность, отзывчивость, патриотизм, педагогическая эрудиция, политическая сознательность, порядочность, правдивость, предусмотрительность, принципиальность, самокритичность, самостоятельность, скромность, сме

лость, сообразительность, справедливость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность [32, с. 21].

Эти личностные свойства могут быть сгруппированы для характеристики профессионально значимых качеств учителя, степень развитости которых может быть исследована с помощью специальных методик (там же).

Гармония в структуре личности учителя достигается не на основе равномерного и пропорционального развития всех качеств, а прежде всего за счет максимального развития тех способностей, которые создают преобладающую направленность его личности, придающую смысл всей жизни и деятельности педагога. Исследователи психологии труда учителя практически единодушны в том, что основным в формировании структуры личности учителя является педагогическая направленность (ПН) его деятельности. Именно ПН как устойчивая система мотивов определяет поведение учителя, его отношение к профессии, к своему труду, но прежде всего к ребенку (направленность на него, принятие личности ребенка). По утверждению Л.М. Митиной, «отсутствие этого профессионально значимого качества личности у учителя приводит к тому, что индивидуально психологическое содержание ребенка обезличивается... И, наоборот, учитель, направленный на ребенка, всегда ориентирован на уникальную неповторимость каждого ученика, на развитие его индивидуальных способностей, и прежде всего нравственной сферы» [32, с. 22].

Об этом же, по существу, говорят специалисты, придавая особое значение такому компоненту, как расположенность к детям, которая пронизывает все стороны деятельности учителя [26]. Эти же идеи в центре внимания представителей гуманистической психологии [67, с. 276—283].

В исследованиях видного отечественного психолога Н.Д. Левитова показаны слагаемые педагогического авторитета, прежде всего в деятельности учителя как воспитателя. Он направлен на то, чтобы учащиеся изменялись в соответствии с воспитательными целями; он органически связан со всей личностью учителя в целом, во всем разнообразии ее проявлений; отношение школьников к авторитетному для них педагогу характеризуется эмоциональной окрашенностью, эмоциональной насыщенностью. В психологическом плане проблема авторитета учителя связана с изучением характерологических (стержневых) черт личности; качеств, мешающих учителю воспитателю быть авторитетным; становления (за

воевания) авторитета и его динамики (в том числе расцвета и упадка) и вопроса о самом процессе воздействия учителя на детей.

Важным профессиональным качеством учителя является его стрессоустойчивость. Проявления стресса в работе учителя разнообразны и обширны. Так, в первую очередь, выделяются фрустрированность, тревожность, изможденность и выгорание. В отечественных исследованиях в перечень стресс реакций учителей включается до 14 различных проявлений. Поэтому стрессоустойчивость рассматривается как профессионально значимое качество личности учителя.

Важным фактором социальной адаптации к стрессовым ситуациям является развитая социально психологическая ***толерантность*** (терпимость) личности педагога. Нетерпимость в значительной мере обусловлена стереотипами личности, негативными установками межличностного оценивания. На ее проявление могут влиять различные черты характера: агрессивность, эгоцентричность, доброжелательность, доминантность и др.

В работе А.А. Реан и А.А. Баранова[1] выявлено преимущество педагогов высокого уровня педагогического мастерства по уровню развития социально психологической толерантности (на основе показателей раздражительности и реактивной агрессивности) над учителями низкого уровня педагогического мастерства, что существенно влияет на степень стрессоустойчивости педагогов. Нетерпимость низкоуспешных педагогов повышает их подверженность стрессу. Падение показателей раздражительности при снижении агрессивности служит доказательством положительного вклада толерантности в стрессоустойчивость высокоуспешных учителей.

С ростом внутреннего локуса контроля учителя высокого уровня педагогического мастерства эффективнее справляются с трудностями (стрессорами) учебно воспитательного процесса. В то же время у педагогов низкого уровня педагогического мастерства частые профессиональные неудачи, приводящие к повышению стресс реакций, отрицательно сказываются на внутренней локализации контроля над значимыми событиями, что, в свою очередь, способствует выработке у них механизма противодействия стрессу по типу «защитной экстернальности».

. [1] См.: *Реан А.А., Баранов А.А.* Факторы стрессоустойчивости учителей //Вопросы психологии. № 19. С. 45—54.

Рост самооценки в группе высокоуспешных учителей положительно связан со стрессоустойчивостью, тогда как у педагогов низкого уровня педагогического мастерства он отражает повышение степени подверженности стрессу. Личностные механизмы стрессоустойчивое™ у педагогов мастеров имеют конструктивную направленность, способствующую их профессиональному росту и самореализации (истинная адаптация). А механизмы стрессоустойчивое™ учителей немастеров отражают ситуативные способы преодоления стресса (перекладывание ответственности, уход от трудностей и т.п.), тормозящие их профессиональное становление и личностное развитие (псевдоадаптация).

В исследовании Л.М. Митиной показано, что степень социальной адаптации (эмоциональной стабильности): а) в среднем по группам учителей ниже, чем у других профессиональных групп (инженеров, летчиков и т.п.); б) у многих учителей (более 30%) показатель социальной стабильности равен или даже ниже, чем у больных неврозами; в) у группы молодых учителей этот показатель выше, чем у группы учителей со стажем; г) уровень социальной адаптации у учителей, работающих с подростками, выше, чем у учителей, работающих с младшими и старшими классами.

§2. СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В основе любой деятельности лежит понятие ее активности. Анализ ее структуры (как относительно устойчивого способа организации элементов этой системы) в рамках общепсихологической теории предусматривает характеристику мотивационно личностных аспектов (целей, задач, мотивов, потребностей) и операционально технических аспектов (действий, операций и психофизиологических функций врожденных механизмов, без опоры на которые невозможно было бы не только выполнение действий и операций, но и постановка самих задач). В рамках этого подхода современные исследователи включают в структуру педагогической деятельности учителя следующие компоненты: педагогические цели и задачи; педагогические средства и способы решения поставленных задач; анализ и оценка педагогической деятельности [32, с. 15 18].

Рассмотрим подробнее эту структуру.

1. Педагогические цели и задачи. В педагогической деятельности цели и задачи имеют иерархизированный характер. Напомним,

что задача в деятельности представляет собой цель в определенных условиях цели общества на современном этапе его развития, цели в системе народного образования, цели школы (они носят общий характер); перспективные цели и оперативные задачи и т.д. Цели и задачи педагогической деятельности зависят от конкретной парадигмы обучения. В рамках авторитарной (а она традиционная в отечественной школе) педагогики цели педагогической деятельности определяются господством дидактической задачи, а не личности ребенка. Перед учителем решающая задача — формирование знаний, навыков и умений. В стиле общения система порицаний, запретов, наказаний преобладает над системой доверия. Учащимся заранее «приписываются» нежелание учиться, способность нарушать дисциплину и т.п. В итоге нередко у них появляется чувство бессмысленности учебных занятий и даже отвращение к школе. Главная причина такого подхода лежит в жесткой регламентации деятельности педагога, необходимости различных видов отчетности, задавленности постоянным контролем, в недоверии к учителю, отсутствии самостоятельности в работе и пр.

В рамках гуманистической личностно ориентированной педагогики (альтернативной авторитарной) цели и задачи педагогической деятельности определяются тем, что главной фигурой является ребенок, как его личность, так и его внутренний мир; система отношений строится на доверии и терпимости к нему, деликатности, истинном интересе к его судьбе и т.д. Имена основоположников гуманистической концепции школы, личностно гуманного подхода к ребенку известны (В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили в нашей стране; К. Роджерс, Д. Дьюи и др. в зарубежной психологии). В рамках этой методологии все структурные компоненты педагогической деятельности начиная с целей и задач работают с учетом того, что ребенок — не объект воспитания, а объект самовоспитания. Организация учебной деятельности способствует самовыражению школьника и не превращает учебу в тяжелую повинность. Успех реализации такого подхода зависит от степени сформированности и стремления учителя смотреть на мир глазами своих воспитанников. Исследования последних лет отечественных психологов показали возможность и правомерность еще одного подхода в педагогической деятельности, названного автором «личностно развивающим» [32, с. 8]. Цели и задачи педагогической деятельности, а также пути их реализации определяются следующими положениями: «Процесс развития и ученика, и учителя должен идти синхронно, только у учителя этот процесс

начинается гораздо раньше, и учитель должен знать психологические закономерности и условия развития личности» (там же). Именно в этом, по мысли автора, заключается основное отличие личностно развивающего подхода в обучении от личностно ориентированного, или гуманистического, который не позволяет в должной мере занять активную созидательную позицию учителю в развитии как ребенка, так и себя самого. «Чтобы выработать самостоятельность у учащихся, пишет Л.М. Митина, — нужно выработать ее у учителя. Их самостоятельность при несамостоятельных учителях приводит к анархии, вседозволенности, безответственности» (там же).

2. Педагогические средства и способы решения поставленных задач могут быть самыми разнообразными. Но при всем их разнообразии постоянными являются следующие вопросы: а) кого учить? б) кому учить? в) как учить? г) чему учить?

а) кого учить? Выбор средств и способов педагогических воздействий в первую очередь ориентируется на ученика как главную фигуру педагогического процесса, на то, чтобы стимулировать нравственную, эмоционально волевую, интеллектуальную сферы в каждом школьнике, проектировать новые уровни его психического развития, новые «зоны ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому).

Демократизация всех сторон жизни общества (политической, социальной, экономической) породила новые требования к качествам личности современного человека. Вот некоторые из них: умение жить в условиях демократии и пользоваться ею (демократия не есть вседозволенность); уметь признавать и принимать наличие разных точек зрения, вести дискуссии и разрешать разногласия цивилизованными способами; уметь руководить людьми, принимать управленческие решения, организовывать работу по руководству и управлению различными социальными объектами, быть деловитым, бережливым, расчетливым, с хозяйственной смекалкой (достаточно назвать несколько слов, ставших уже привычными, — «дилер», «дистрибьютер» «инвестиционные компании», «маркетинг», «менеджмент», «менеджер», «СЭЗ свободная экономическая зона» и др.);

б) кому учить? Неоднократно подчеркивалась мысль о том, что для оказания помощи ребенку стать полноценной личностью (независимой, грамотной, инициативной, самостоятельной) учитель сам должен быть личностью. Учителю важно быть в постоянном поиске адекватных приемов, способов по реализации соб

ственных личностных возможностей и способностей в работе с детьми. Для этого обязательны: эмоциональная и личностная раскрытость; доверительность и искренность в выражении чувств и отношений; стремление к удовлетворенности собой в процессе совместной со школьниками творческой деятельности; психологический настрой на оптимальную работу с конкретным классом для достижения максимальной убедительности и выразительности и т.п.

Видный отечественный педагог и психолог П.Ф. Каптерев, труды которого по детской и педагогической психологии, теории и истории педагогики вполне могут быть настольными книгами думающего учителя, особое внимание уделял процессу постоянного самосовершенствования педагога, работе над собственным развитием. В своей работе «Дидактические очерки» (1883) он писал: «Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам достаточно уже учён и развит... что отныне его задача просвещать только других, а не самого себя. Между таким учителем и учениками неизбежно разрывается та невидимая духовная связь, которая в истинной, настоящей школе соединяет их воедино, сродняет и сдружает их, потребность развития и работа над своим образованием»[1];

в) как учить? В предыдущих главах по проблемам психологии обучения и воспитания освещению этих вопросов уделено большое место. Исходная позиция в том, что внутренние механизмы учебного процесса должны рассматриваться с точки зрения взаимоотношения двух главных составляющих — деятельности ученика и деятельности учителя. Л.С. Выготский писал, что там, где учитель «выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией... Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях, одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания» [67, с. 255 256]. При этом оптимальным является не диктат, не давление на личность школьника, а уважительное отношение к ней, признание ее значимости, открытый диалог, теплота и дружелюбие. В затруднительных конфликтных ситуациях целесообраз

[1] *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М..Арсеньева. М., 1982. С. 600.

но выявлять и устранять истинные причины, породившие эту ситуацию. При этом использовать индивидуальный опыт ученика, его сильные стороны, обращаться не безлико, не абстрактно, а персонализированно, конкретно к данному ребенку, подростку, юноше (девушке) — с одобрением, поддержкой, искренней заинтересованностью;

г) чему учить? В современном мире, изобилующем потоками информации, со всей остротой стоит проблема восприятия, переработки и использования информации. С учетом этого процесса выбор средств и способов решения педагогических целей и задач должен быть направлен на отбор и переработку содержания учебного материала, подбор вспомогательного, иллюстративного и других материалов, способствующих усвоению системы знаний, отражающей глубокую связь учебного предмета с жизнью. Важно сочетание содержания учебного материала с имеющимися у школьников знаниями, индивидуальным опытом, важно пробуждать и поддерживать детский интерес, фантазию, выдумку, интуицию, чувства. Все это, в свою очередь, будет развивать у учащихся потребность в знаниях, формировать стремление к самообучению, самовоспитанию, саморазвитию, самосовершенствованию личности в целом.

Познавательная потребность лежит в основе развития способностей школьника. Между ними существует прямая зависимость. Исследования отечественных и зарубежных психологов, изучавших одаренных детей, показали, что все они отличались от обычных детей склонностью к умственному труду, стремлением к постоянному поглощению новых знаний, новой информации. Эта потребность в новых знаниях одинаково сильно проявлялась у разных детей: «гуманитариев» и «технарей», математиков и биологов, с разными темпераментами и характерами [48, с. 59—78]'. Почему? Потому что познавательная потребность характеризуется тем, что: а) никогда не может полностью удовлетвориться результатами познания; б) направлена на процесс познания, а не на его результат; в) тесно связана с положительными эмоциями человека.

3. Анализ и оценка педагогических действий учителя — важный компонент в структуре педагогической деятельности — пред

[1] Подробнее об этом см.: *Лейтес НС*. Умственные способности и возраст. М., 1971; *Леей В.Л.* Нестандартный ребенок. М., 1988: *Козырева А.Ю.* Лекции по педагогике и психологии творчества. Пенза, 1994; Одаренные дети / Пер. с англ. М., 1991, и др.

ставляет собой сравнительный анализ запланированного и выполненного в деятельности учителя. Каждый учитель стремится понять закономерности протекания педагогической деятельности, оценить и в случае необходимости скорректировать свою работу. Оценивает учитель себя и как участника диалога: момент его организации, динамику, активность учащихся в диалоге и т.п. Учитель анализирует ошибки, неудачи, педагогические находки, планирует и осуществляет план профессионального развития, повышения своего педагогического мастерства.

Л.М. Митина[1] выделяет две основные модели труда учителя: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития учителя.

Для ***первой модели*** характерно установление отношения лишь к отдельным фрагментам профессиональной деятельности, но не к деятельности в целом, приспособительное поведение, пассивность, конформность, стратегия «экономии сил», основанная преимущественно на использовании наработанных алгоритмов, превращающихся в штампы и стереотипы, уровень личностной адаптации.

Вторая модель, как пишет автор, характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Такой учитель способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это дает возможность самостоятельно и конструктивно разрешать трудности и противоречия, оптимально использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования педагогического процесса.

А.К. Марковой и А.Я. Никоновой[2] выделен ряд индивидуальных стилей труда учителя. В основу различения стиля были положены следующие признаки: содержательные, динамические характеристики и результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету).

Эмоционально импровизационный стиль (ЭИС). Учителя с таким стилем отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит ло

[1] См.: *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

[2] См.: *Маркова А.К., Никонова А.Я.* Психология труда учителя. М., 1993.

гично, 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, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока 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 материал, хотя и важный, он 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 учителей с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методический стиль (ЭМС). Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое 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 (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работы на уроке, практикует коллективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приемов 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 самого 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 мейвше, чем на уроках у учителей с эмоциональным стилем. Учителыс ВИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.д.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

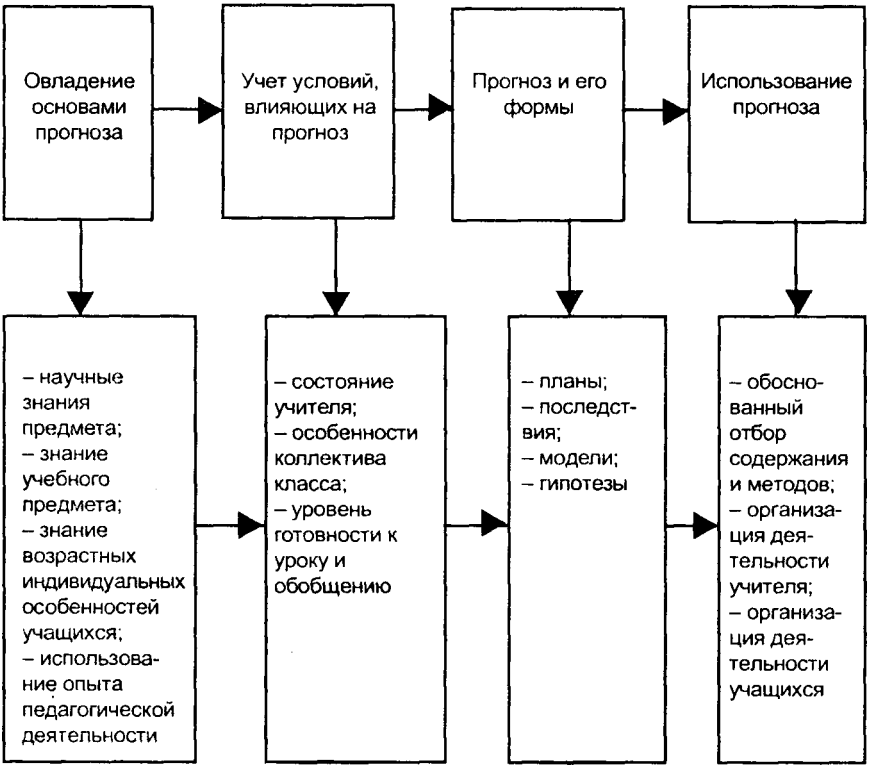
Рассуждающе методичный стиль (РМС). Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения 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 время уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность.

В современных психолого педагогических исследованиях (отечественных и зарубежных) показано, что в педагогическом труде можно оценить семь основных способностей (компетентностей), необходимых учителю на уроке: способность контролировать уровень знаний учащихся, т.е. получать информацию о запросах ученика и его продвижении в обучении; способность устно и письменно предъявлять школьникам учебный материал (по любому предмету); способность организовывать учебную работу на уроке — разумно использовать время, готовить и использовать учебные пособия, технические и компьютерные средства в целях обучения; способность вести ди&пог с учащимися, осуществлять именно взаимодействие учителя с учениками; способность использовать различные методы обучения; способность насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами, что достигается созданием и поддержанием творческой (креативной) атмосферы на уроке; способность поддерживать дисциплину на уроке, добиваться соответствующего поведения детей [32, с. 29].

На объективность и адекватность оценки (самооценки) педагогической деятельности, создание благоприятных условий для педагогического роста, педагогического мастерства, непрерывно

го самосовершенствования личности и труда учителя существенное влияние оказывает способность человека к построению и использованию прогноза, основным продуктом которого является знание о будущем (см. схему).

Построение и использование прогноза
(по Л.А.Регуш)



Прогнозирование как любая сознательная деятельность представляет собой единство содержательных, операционных и мотивационных компонентов. Содержательную сторону прогнозирования составляют его основания — знания, необходимые для получения прогноза (о развитии процесса или явления в прошлом, о

циклах повторяемости объектов прогноза, знание закономерностей и теорий). В операционный состав прогнозирования входят следующие умственные действия: установление причинно следственных связей, реконструкция и преобразование представлений, выдвижение и анализ гипотез, планирование. Мотивация как компонент прогнозирования проявляется многопланово (как в любой деятельности). Спецификой мотивов прогнозирования является то, что они фиксируют желаемое будущее, побуждают к активной деятельности, чтобы снять это противоречие между нежелательным настоящим и желательным будущим.

Многочисленные исследования в области психологии труда учителя показали, что педагогическая деятельность предполагает способность учителя к прогнозированию, что для успешной реализации любой функции учителя необходимы прогностические умения и способности, зависящие, в свою очередь, от совокупности качеств мыслительных способностей человека. Познакомимся с одним из таких исследований [52, с. 27 35].

Был проведен эксперимент, в котором приняли участие 393 человека в возрасте от 9 лет до 21 года — учащиеся школ и студенты. Экспериментальные задания требовали от них сформулировать те или иные предположения о будущем, т.е. дать прогноз. При этом в тексте заданий содержались необходимые, но не всегда достаточные данные для построения прогноза. Задания создавали возможность привлекать для их выполнения широкий круг разнообразных знаний и строить прогнозы как на основе отдельных фактов, так и по аналогии или на основе знания закономерностей.

Всего было четыре группы заданий. В заданиях первой группы учащимся предлагалось раскрыть причинно следственные связи, второй преобразовать представления в соответствии с условием задания, третьей — выдвинуть и проанализировать гипотезы, четвертой — составить планы предстоящей деятельности. Широкий возрастной диапазон участников эксперимента также предъявлял определенные требования к заданиям: каждое из них, с одной стороны, было доступным для младших школьников, а с другой представляло действительную прогностическую задачу для учащихся старших возрастных групп.

Чтобы более полно и точно выявить структуру способности прогнозирования, экспериментальные задания строились на разнообразном содержании, а их формулировка не ограничивала испытуемых строго регламентированным направлением поиска ответа. Тем самым каждому предоставлялась возможность проявить

свои способности к прогнозированию. Предположения о будущем в экспериментальных заданиях были связаны с изменениями в природе и обществе, в поведении и общении людей и могли опираться как на научные, так и на житейские знания испытуемых. Сколь разнообразным было это содержание и как формулировались задания, можно увидеть из следующих примеров. «На реке предполагается построить плотину. К каким изменениям на реке и в окружающей среде это может привести? Почему?» «Каким ты представляешь будущее своего друга? Почему именно таким?» «Составь план подготовки к предстоящей поездке в Москву» и т.п.

В процессе анализа ответов были выделены качественные показатели прогнозирования, а также их уровни для каждого испытуемого. Так, ответы учащихся при установлении причинно следственных связей оказалось возможным оценить по степени их обобщенности, существенности, полноты, перспективности следствий и т.п. Анализ заданий на реконструкцию и преобразование представлений позволил выявить различия испытуемых по таким параметрам, как широта ассоциативного поля, вариативность ассоциаций, пластичность представлений. Ответы учащихся при построении и развитии гипотез оценивались по следующим показателям: широта поиска, учет требований условия при выдвижении гипотез, гибкость и обоснованность гипотез. При составлении планов предстоящей деятельности проявились различные уровни осознания цели полноты и логичности операций планирования. Всего было выделено 19 качественных показателей. Ответы каждого участника эксперимента оценивались по каждому из этих показателей и относились к определенному уровню. Уровневые характеристики переводились в балльные оценки. Перечень показателей и их уровневых характеристик приводится в таблице.

№ п/п	Показатели	Уровневая характеристика показателей
1	2	3
1	Уровень вербального обобщения следствий	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. И. Конкретная форма вербального выражения. III. Формально обобщенная форма вербального выражения. Обобщенное выражение с конкретизацией
2	Обоснованность выведенных следствий	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. II. Обоснование единичным фактом. III. Обоснование рядом фактов. IV. Обоснование через установление связей, закономерностей
3	Перспективность следствий	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. II. Близкие следствия. III. Близкие следствия с указанием единичных далеких. IV. Далекие следствия
4	Логика построения следствий	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. II. Одно следствие с последовательным развитием. III. Несколько независимых направлений вывода следствий с последовательным развитием одного из них. IV. Несколько независимых направлений вывода следствий с последовательным развитием каждого
5	Осознание вероятностного характера следствий *	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. II. Вероятностный характер следствий не осознается: вывод следствий без учета вероятности. III. Вероятностный характер следствий осознается и учитывается через введение одного из условий, которое может увеличить вероятность прогнозируемых следствий. IV. Вероятностный характер будущего осознается и учитывается через введение нескольких условий, которые могут увеличить вероятность прогнозируемых следствий

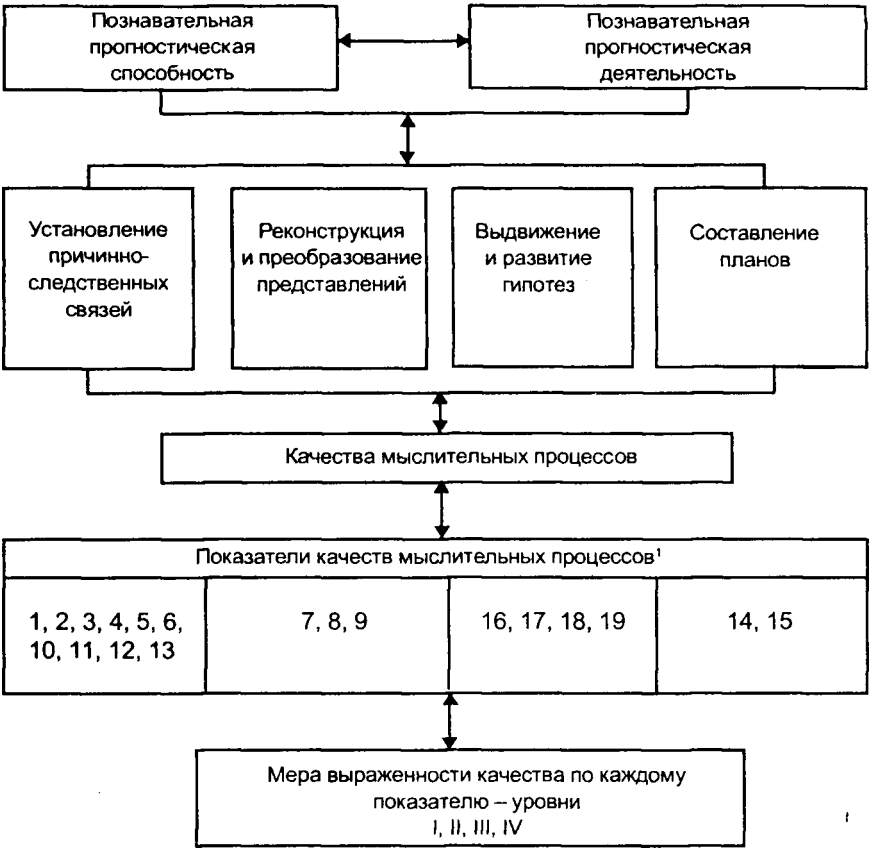
1	2	3
6	Осознание этапов процесса прогнозирования	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. II. Называются стороны внешней деятельности, традиционные учебные действия. III. Называются условия, при которых возможно прогнозирование. IV. Указываются этапы мыслительной деятельности, обеспечивающей полученные знания о будущем
7	Широта ассоциативного поля	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. И. Устанавливаются 1 2 ассоциации. III. Устанавливаются 3 4 ассоциации. IV. Устанавливается 5 и более ассоциаций
8	Вариативность ассоциаций	I. Нет ответа, задание не понято, одна ассоциация. II. Несколько последовательно развивающихся ассоциаций. III. Несколько ассоциаций, развивающихся в разных направлениях. IV. Несколько ассоциаций различных направлений с последующим развитием каждого
9	Пластичность представлений	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. И. Представления не преобразуются, известные дополняются смежными образами. III. Известные представления преобразуются в знакомые образы. IV. Представления преобразуются и включаются в новые ассоциативные связи
10	Уровень вербального обобщения причин	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. II. Конкретная форма вербального выражения. III. Формально обобщенное выражение причин. IV. Обобщенная форма вербального выражения причин
11	Полнота причинно следственных связей	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. II. Называется одна причинно следственная связь. III. Называются несколько причинно следственных связей. IV. Устанавливаются все возможные в заданной ситуации причинно следственные связи

1	2	3
12	Существенность причинно следственной связи	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. II. Выделены несущественные причинно следственные связи. III. В ряде нескольких несущественных причинно следственных связей названы единичные существенные. IV. Установлены существенные причинно следственные связи
13	Перспективность причинно следственных связей	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. II. Близкие причинно следственные связи. III. Близкие причинно следственные связи с указанием единичных далеких. Далекие причинно следственные связи
14	Осознание цели плана	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. II. Нет указания цели, цель плана не осознается, но план составляется. III. Неосознанная постановка цели. Цель плана осознается, формулируется и в соответствии с ней составляется план
15	Полнота операций планирования	I. Нет ответа, ответ не на вопрос, подмена плана. II. Нет выделения ни одной операции умственного действия планирования, но есть перечисление некоторых элементов плана. III. Выполнение 1 2 операций умственного действия планирования. IV. Выполнение всех операций умственного действия планирования
16	Широта поиска при выдвижении гипотез	I. Нет ответа, ответ не на вопрос. II. Одна гипотеза с последовательным ее развитием. III. Несколько независимых гипотез с последовательным развитием одной. IV. Несколько независимых гипотез с последовательным развитием каждой
17	Учет требований условия при выдвижении гипотез	I. Нет ответа, гипотезы выдвигаются без учета требований условия. II. Гипотезы выдвигаются с опорой на одно из данных в условии требований. III. Гипотезы выдвигаются с учетом некоторых данных в условии требований. IV. Гипотезы выдвигаются с учетом всех данных в условии требований

1	2	3
18	Гибкость гипотез	I. Нет ответа. Выдвинутые первоначально гипотезы не меняются под влиянием вновь поступающей информации. II. Выдвинутые гипотезы отвергаются под влиянием вновь поступающей информации, но новые не выдвигаются. III. Неверные гипотезы отвергаются и формулируются новые в пределах (направлениях), возникающих при формулировании первоначальных гипотез. IV. Неверные гипотезы отвергаются, выдвижение новых гипотез идет по новым направлениям
19	Обоснованность гипотез	I. Нет ответа, обоснование не соответствует выдвинутым гипотезам. II. Обоснование гипотез единичным фактом, примером. III. Обоснование гипотез рядом разрозненных фактов. IV. Обоснование через установление взаимосвязей между фактами

Установленный круг показателей (1 19) с разной степенью выраженности (I, II, III, IV) можно рассматривать как подробную качественную характеристику мыслительных процессов, отражающих индивидуальные уровни их проявления при прогнозировании. Почему? Во первых, потому, что эти показатели особенностей прогнозирования были выявлены при решении различных видов прогностических задач. Во вторых, в исследовании участвовало 397 испытуемых, прогнозы каждого из которых можно было оценить по этим показателям. В третьих, все показатели явились репрезентативными (показательными) для характеристики способности прогнозирования испытуемых очень широкого возрастного диапазона: от 9 лет до 21 года.

Анализ и исследование прогностической способности можно представить в виде схемы (по Л.А. Регуш: [52, с. 36]).



Анализ психологии личности учителя и его педагогической деятельности не может быть полным без анализа специфики педагогического общения. Всякий труд предполагает общение людей. Труд преподавателя относится к числу таких, где взаимодействие основа профессиональной деятельности. Можно сказать, что обучение по сути своей — это общение педагога с учащимися на определенную тему.

В исследовании Д.Соломона[2] было установлено:

[1] Номера показателей даны в соответствии с таблицей показателей (1 19) и их уровневых характеристик (I, II, III, IV).

[2] *Solomon D.* Teacher behavior and student learning // J. of Educ. Psychol. 1964. № 35. P. 23 30.

1) овладение фактическим материалом зависело от ясности изложения, выразительности и умения преподавателя преподнести материал;

2) степень понимания материала учениками зависела от энергичности, проявляемой учителем, и его манеры изложения материала;

3) доброжелательная атмосфера в классе зависела от поведения учителя, который умеренно контролировал обучаемых и допускал известную свободу действий.

Исследователями был выделен ряд характеристик в поведении учителя, косвенно влияющих на поведение учащихся. К этим личностным характеристикам относятся следующие:

1) пассивность энергичность;

2) агрессивность — поддержка;

3) дозволенность — контроль;

4) расплывчатость — ясность;

5) поощрение безразличие к активному участию учащихся;

6) сдержанность — яркость (образность);

7) поощрение к обмену мнениями — чтение лекций;

8) доброжелательность, теплота холодность, сдержанность.

В современной психологии (прежде всего в социальной) накоплен богатый материал по исследованию общения как одной из базовых категорий психологической науки — структуры общения, функций, видов и многих других характеристик. Достаточно сказать, что существует не менее ста оснований только для определения общения. Мы будем понимать под общением взаимодействие людей как субъектов и выделять в нем три основных компонента: коммуникативный (обмен информацией); интерактивный (обмен действиями, выработка стратегии взаимодействия), перцептивный (восприятие и понимание другого человека). Общение — сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, который порождается потребностями в совместной жизни и деятельности. Смысл общения состоит в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта. Специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется, обнаруживая свои индивидуальные особенности.

Особенность профессии учителя состоит в том, что ему необходимы знания, навыки, умения, которые лежат ь основе успешного взаимодействия с людьми: организовывать свои отношения

с учениками, с коллегами, помогать в нормализации отношений одноклассников между собой, в развитии навыков общения и т.д. Не будет преувеличением утверждение о том, что ядром психологической культуры учителя является педагогическое общение, реализуемое в педагогике сотрудничества. Не ставя своей задачей рассмотреть общение учителей и учащихся во всем его многообразии (это не позволяют рамки учебника — во первых; исчерпывающую информацию по этим проблемам можно получить из огромного арсенала литературных, психологических источников — во вторых), остановимся на характеристике стиля педагогического руководства и его влияния на формирование личности школьника.

Под стилем педагогического руководства понимается «совокупность устойчивых способов взаимодействия учителя с учащимися в процессе совместной деятельности и общения» [67, с. 238]. Для управления их поведением учитель использует наиболее часто убеждение, требование, внушение. Убеждение направлено на то, чтобы развивать мотивы нормативного поведения ученика через совместный анализ фактов и зависимостей. Некоторые исследователи выделяют «нормативную функцию общения» [67, с. 236], благодаря которой дети осваивают нормы морали «через знание нравственных основ поведения, примеры соответствующих действий и регулирование способов взаимодействия и взаимоотношений» (там же). Требование обычно выражается в категоричных формах — приказаниях, запрещениях, распоряжениях. Заметим, что по эмоциональному тону оно может быть как агрессивным, подавляющим (в форме принуждения), так и теплым, доброжелательным (в форме побуждения). Внушение выражается в формах наставления, увещания, напоминания, предостережения, осуждения, укора или упрека. Эмоциональный тон (доброжелательный или агрессивный) выражается у учителя по разному: в содержании, в интонациях голоса, в мимике и пантомимике.

В современной психолого педагогической литературе существуют различные классификации стилей педагогического руководства. Чаще всего выделяют три основные разновидности: авторитарный стиль, демократический и «либеральный» (в качестве синонимов можно встретить обозначения «либерально попустительский» и «непоследовательно противоречивый»).

В.А. Кан Калик [19, с. 96 105] подробно анализирует следующие стили педагогического общения: на основе увлеченности совместной творческой деятельностью; на основе дружеского рас

положения; общение дистанция; общение—устрашение; общение заигрывание. Минские психологи, исследуя межличностные отношения в школьном классе, выделяют следующие стили: активно положительный; пассивно положительный; ситуативный; активно отрицательный; пассивно отрицательный[1].

Авторитарный стиль складывается в результате преимущественного использования учителем принудительного требования и агрессивного внушения. Требование направлено на подавление недисциплинированного поведения школьников. Агрессивное внушение принимает формы наставления, предупреждения, угрозы, осуждения, которые вызывают недовольство, возмущение, гнев, презрение учителя. Сопровождается недовольными, злобными, гневными, насмешливыми, раздраженными интонациями голоса и мимики. Авторитарный стиль развивает навыки полного подчинения ученика учителю; тормозит развитие способности к саморегуляции поведения (если педагог не контролирует, то исчезает и дисциплина). У школьников снижается настроение, появляются тревожность, обеспокоенность, раздражение, обида, неприязнь, страх, агрессивность.

Демократический стиль руководства возникает, если учитель опирается на убеждение, побудительное требование и доброжелательное внушение. Убеждая, он разъясняет детям полезность подчинения правилам, формирует у них убежденность в их ценности. Обычные формы требования приказы, запреты, распоряжения — превращаются при демократическом стиле в побуждение. Теплые интонации голоса, спокойная мимика, обращение к ученикам по именам усиливают близость учителя с ними. Доброжелательное внушение принимает формы доверительного наставления, увещания, просьбы, осуждения, предостережения, напоминания, упрека, укора. В них выражены доверие учителя к детям, одобрение или обеспокоенность. При такой системе отношений у учащихся успешно развиваются навыки саморегуляции поведения, уверенность в своих силах, оптимистическое настроение, положительные эмоции, состояние удовлетворения и радости от близости к учителю («живет с нами»). Такие способы взаимодействия повышают его авторитет.

[1] См.: *Коломинский Я .Л.* Психология детского коллектива. Минск, 1984; *Коломинский Я.Л.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М., 1988; *Березовин Н.А., Коломинский Я.Л.* Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.

«Либеральный» стиль руководства, пожалуй, самый неблагоприятный в педагогическом общении. Не случайно его называют либерально ситуативным, поскольку общение в значительной мере определяется ситуацией, настроением. Школьники не любят таких учителей, поскольку к их стилю общения трудно приспособиться: то они очень мягкие, потакающие детям; то, когда чувствуют, что власть от них уходит, очень жесткие. Резкие переходы от либеральности к авторитарности и обратно — типичная картина для учителей либералов. Данный стиль руководства не развивает у детей ни навыков подчинения учителю, ни навыков саморегуляции поведения. Он порождает, с одной стороны, безосновательное веселье, эйфорию; с другой чувство неудовлетворения, огорчения, безразличия, равнодушия. Установка на учащихся нейтральная. Из за нерешительности и колебаний учителя в классе, как правило, выделяются несколько наиболее энергичных школьников, которые постепенно берут на себя часть его организаторских функций. В наиболее затруднительных ситуациях они обращаются к другим учителям, облегчая этим данному педагогу принятие ответственных решений.

Первое замечание касается того ранга, что в чистом виде тот или иной стиль руководства встречается не столь уж часто; поэтому более правильно говорить о доминировании того или иного стиля в деятельности учителя, преобладании одних его качеств над другими, а также сочетании, смене признаков на разных этапах развития классного коллектива (от низкого уровня, когда отношения детей диффузны, размыты, до высокого, характеризующегося сплоченностью, товарищеской взаимопомощью и т.п.).

Второе замечание. В характеристике педагогического общения как синонимы употреблялись словосочетания: «стиль педагогического общения», «стиль руководства», «стиль управления педагогом коллективом учащихся». Это вполне обоснованно, так как управленческая деятельность — важный компонент педагогической деятельности и занимает значительное место в профессиональном общении учителя.

Третье замечание к характеристике стилей педагогического общения: в каждом из них можно обнаружить три стороны, свойственные понятию «общение», — коммуникативную, интерактивную, перцептивную.

В своей работе «Педагогическое общение» (1979) видный отечественный психолог А.А. Леонтьев проанализировал оптимальное педагогическое общение и возможности его развития. Обра

тимся к этой информации. «Оптимальное педагогическое общение, — пишет автор, — такое общение учителя (и шире — педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя»[1]. Для выявления индивидуальных особенностей педагогического общения (поиска стиля общения) А.А. Леонтьев предлагает следующее упражнение: «Посетите с кем либо из коллег урок незнакомого вам (и ему; ей) учителя, желательно в другой школе. Независимо друг от друга охарактеризуйте его поведение на уроке, пользуясь следующей схемой: а) доброжелателен, держится ободряюще — недоброжелателен; б) стимулирует инициативу, допускает выражение собственного мнения, свободное поведение учащихся — авторитарен, третирует их, не терпит возражений, собственных мнений, свободной манеры себя держать, одергивает и все время держит детей под жестким контролем; в) заинтересован, активен, «выкладывается» безразличен, «себе на уме»; г) откровенен, не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки — думает только о престиже, носит «маску», старается во что бы то ни стало держаться за свою социальную роль; д) динамичен и гибок в общении, легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, «тушит» возможные конфликты — не гибок, не видит проблем и не умеет заметить намечающегося конфликта; е) вежлив и приветлив с учащимися, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с разными детьми — общается только «сверху вниз», одинаков со всеми, не дифференцируя своего общения; ж) может поставить себя на место учащегося, взглянуть на проблему (конфликт) его глазами, создает у говорящего ученика чувство, что его правильно понимают, — все видит только «со своей колокольни», невнимателен к говорящему, создает у него ощущение, что его не понимают; з) активен, все время находится в общении, держит класс «в тонусе» — пассивен, пускает

[1] *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М., 1979 / Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 1. С. **8.**

общение на самотек. Оцените эти стороны поведения учителя по пятибалльной системе. Сравните оценки, выставленные вами и вашим коллегой. В случаях расхождения попытайтесь вместе вспомнить, какие отдельные слова, поступки и т.д. привели вас и его к тому или иному мнению»[1]. Такой анализ будет способствовать углублению теоретического осмысления проблем педагогического общения и расширению возможностей развития оптимального общения в практической педагогической деятельности.

Для оптимального педагогического общения чрезвычайно принципиальным является соблюдение оптимальной социальной дистанции (см.: [67, с. 244]). Социальная дистанция характеризуется различием социальных позиций учителя и учеников, их правами и обязанностями по отношению друг к другу. Если социальная дистанция увеличивается, может возникнуть отчуждение; если сокращается, то возникает опасность фамильярности. Чрезмерная собственная активность учителя может привести к перенасыщению общением, вызвать отрицательные эмоции от взаимодействия с педагогом, даже от его внешнего вида, звучащего голоса.

Т.Н. Мальковская пишет: «...в современных условиях, особенно в городе, жизнь людей чрезвычайно насыщена общением как по основным каналам жизнедеятельности, так и по второстепенным. Интенсивность общения школьников с товарищами тоже очень велика. И если к этому добавляется весьма интенсивное общение с каждым учителем, школьник может не принять его психологически, в силу перегрузки контактами. Вот почему столь необходимо соблюдение социальной педагогической дистанции, определяющей меру общения и взаимодействия» [67, с. 245].

Таким образом, педагогическое общение в значительной степени обусловлено приемами и средствами руководства, определяющими его стиль. При наличии психологической культуры и желания эти приемы и средства могут регулироваться, совершенствоваться (подробнее см.: [19, 32, 55, 66, 67]).

§ 3. ПРОБЛЕМЫ ПРОФОТБОРА И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

Ни теория, ни метод сами по себе не могут обеспечить успех учебно воспитательного процесса. Главная фигура в этом процес

[1] *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М., 1979 / Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 1. С. 40.

се — педагог. Его личность, его подготовка и мастерство решают успех дела. Педагогическая деятельность — одна из сложнейших областей человеческой деятельности и в то же время — одна из наиболее распространенных. Поэтому постоянно актуальными остаются проблемы профессиональной пригодности, становления и развития личностных и профессиональных качеств учителя и повышение его педагогического мастерства.

Анализируя психологическую природу учительского труда, Л.С. Выготский писат: «Всякая теория воспитания предъявляет свои собственные требования к учителю. Для педагогики Руссо учитель — только сторож и охранитель ребенка от порчи и дурных влияний. Для Толстого это должен быть непременно добродетельный человек, который своим личным примером заражал бы ребенка. Для аскетической педагогики воспитатель — тот, кто умеет исполнять заповедь: «Ломай волю твоего ребенка, чтобы он не погиб» [67, с. 254].

Важнейшими характеристиками целостной модели современного учителя можно назвать следующие: философско методоло гическая зрелость, обеспечивающая широкий кругозор; чувство межпредметных связей и перспектив социально экономического развития общества; готовность учителя к смене парадигм и принципов организации труда, развития науки и техники; установка и готовность учителя (и студента — будущего педагога) к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию себя как специалиста и как личности. Как отмечают специалисты в области психологии труда и профессиональных способностей, проблемы профориентации, профобучения, профотбора, профаттестации и многие другие, связанные с профессиональным становлением личности, необходимо анализировать и решать в рамках единого концептуального аппарата.

Рассмотрим ключевые понятия этой системы.

Главным понятием в теории профессионального становления личности учителя является «профессионализация», представляющая собой «целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора и принятия будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность»[1]. Профессионализация — составная часть развития личности, процесса социализации лич

[1] Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. М, 1991. С. 107.

ности в целом. В процессе профессионализации происходит разрешение специфического комплекса противоречий, ведущим из которых является степень соответствия между личностью и профессией.

Точного и однозначного определения понятия «соответствие личности и профессии» нет. В психологии труда оно раскрывается через содержание определенного комплекса взаимных требований личности к деятельности и наоборот — профессиональной деятельности к личности. Особое внимание при этом обращается на различие между психологическими механизмами реализации взаимных требований и критериями (признаками, параметрами), по которым можно судить о степени такого соответствия (или несоответствия). Психологические механизмы определяют сущность реализации взаимных требований, поэтому их исследование связано с изучением личности как субъекта деятельности, который обладает соответствующими профессиональными знаниями, навыками, умениями, способностями, профессиональными мотивами. Критерии, позволяющие судить о степени соответствия, характеризуют лишь формальную сторону взаимодействия личности и профессии, но их нужно использовать, потому что они тесно связаны с системой социальных нормативов, регулирующих процесс профессионализации.

Рассмотрим содержание взаимных требований личности и профессии с точки зрения их соответствия (или несоответствия) на примере анализа некоторых сторон психологии педагогической деятельности. Напомним, что самая общая задача педагога в условиях поступательного развития общества воспитание всесторонне развитого и образованного человека, способного к использованию и самостоятельному творческому развитию культурного достояния общества. Реализация этой главной задачи требует разрешения основного противоречия — между необходимостью усвоить опыт предшествующих поколений, созданную ими культуру, научиться на их основе строить свою деятельность и поведение, с одной стороны; и необходимостью их постоянно совершенствовать и, следовательно, не разрушать и отбрасывать, а обогащать и развивать — с другой. В деятельности учителя это противоречие реализуется следующим образом: во первых, он должен передать подрастающему поколению накопленную человечеством культуру в виде определенных знаний, навыков, умений, привычек.и, следовательно, добиться воспроизведения нормативного действия и поведения; во вторых, педагог не должен при этом

лишить ребенка его собственного индивидуального своеобразия. Более того, он должен постоянно на него опираться и развивать. Это означает, что педагог не может быть диктатором, навязывающим ребенку имеющиеся нормы; напротив, нужно быть наставником, организующим и направляющим процесс освоения общественного опыта, принятия сформулированных обществом норм, реализации опыта общественного и выработки собственного опыта.

Педагог как субъект деятельности, с одной стороны, должен в совершенстве владеть предметом, которому учит (чтение, письмо, математика, физика, биология, литература, труд и пр.), и не просто владеть, а быть увлеченным своим предметом, способным заинтересовать им других, раскрыть перед молодыми людьми тайны мастерства. Без этого истинный авторитет учителя невозможен. С другой стороны, он выступает как руководитель для личности или группы. В этом качестве предметом его деятельности становятся люди с присущими им индивидуально психологическими особенностями, позициями, а также различным предшествующим опытом. Иными словами, кроме субъект объектных отношений, для педагога одновременно важны субъект субъектные отношения, предполагающие наличие активного взаимодействия, а порой и сопротивления. В его деятельности обе пары взаимодействия имеют большое значение. Для успешного обучения и воспитания ребенка нужно не просто хорошо знать свой предмет, но и уметь понимать и чувствовать обучаемого. Если учитель относится к школьнику как к объекту педагогического воздействия (что не столь уж и редко встречается в практике педагогической деятельности), то это приводит к навязыванию норм действия и поведения, к подавлению индивидуальности, формированию нетворческой личности и к стремлению молодежи выйти из под такого давления, найти те системы отношений, в которых можно реализовать свою индивидуальность.

Требования к педагогу определяются самой сущностью деятельности — необходимостью воспитать гражданина и труженика. Педагогическая деятельность не терпит шаблона, штампа, стандарта и, следовательно, предполагает постоянное совершенствование. Обязательным условием ее успешности является углубление и расширение знаний и об учебном предмете, и об ученике, и о самом себе, своих личностных и профессиональных качествах, облегчающих или затрудняющих работу.

Постоянная и напряженная работа учителя по рефлексии, самопознанию, самообразованию и самосовершенствованию будет более эффективной, успешной, если в ее основе наряду со стремлением стать мастером своего дела будет иметь место и такой мотив, как стремление педагога максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности и способности. Его специальность — это профессия увлеченных работой с людьми и самим собой. Человеку, выбирающему профессию учителя, следует помнить об этом, быть постоянно готовым к своему личност ному и профессиональному развитию в процессе обучения в любых его формах (подробнее см.: [1, 15, 17, 19, 32, 55, 65, 67]).

Концепция ***профессионального развития учителя,*** разработанная Л.М. Митиной[1], в качестве объекта развития рассматривает интегральные характеристики личности: педагогическую направленность, педагогическую компетентность, эмоциональную гибкость.

Так, характеризуя ***педагогическую направленность,*** выделяют три ее составляющие: 1) направленность на ребенка, ведущим мотивом которой является забота о максимальной самоактуализации его индивидуальности; 2) направленность на себя, выступающая как потребность в профессиональном самосовершенствовании; 3) направленность на все более глубокое овладение учебным предметом, который преподает учитель.

При рассмотрении ***педагогической компетентности*** наряду с необходимостью овладения широким кругом знаний, умений и навыков выделяется задача формирования у учителя способности отстаивать собственную личностную позицию. Обстоятельно характеризуя «коммуникативную», а внутри нее «конфликтную» компетентность, автор не только формулирует задачу формирования у учителя конструктивного отношения к конфликтам, овладения способами их анализа и разрешения, но и представляет (в заключительной части книги) технологии реализации этой задачи.

Эмоциональная гибкость понимается как оптимальное сочетание эмоциональной экспрессивности, отзывчивости и эмоциональной устойчивости учителя. Педагог с самого начала берет на себя функции максимальной эмоциональной защиты учащихся, их эмоциональной поддержки.

[1] *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М., 1998.200 с.

Процесс профессионального самоопределения начинается с момента зарождения у человека потребности в выборе профессиональной деятельности и завершается тогда, когда он начинает считать себя профессионалом. Человек осознает уровень развития своих профессиональных способностей, понимает соответствие профессиональных мотивов, знаний и навыков тем требованиям, которые предъявляет деятельность к нему, переживает это соответствие как чувство удовлетворенности выбранной профессией. Однако, как утверждают специалисты, процесс профессионального самоопределения в реальной жизни не может иметь конечной завершенности, так как объективный уровень профессионализации постоянно растет, а, следовательно, меняются, усложняются и критерии оценки уровня профессионализации — в любой области деятельности человека, в том числе и педагогической[1].

Требования, предъявляемые к деятельности педагога, должны быть учтены при подготовке учителя как профессионала. Ему надо обеспечить достаточное общее и специальное образование, включающее теоретические и практические курсы. Еще П.Ф. Каптерев подчеркивал, что «...образование педагога должно ставить центром изучения человека во всех отношениях, и историю его развития в частности, в связи с родственными дисциплинами»[2]. Естественно, что возрастная и педагогическая психология как учебная дисциплина — необходимый компонент педагогического образования.

Важное условие для более успешной ориентации молодежи на педагогические профессии — это выявление интересов, склонностей и потенциальных возможностей у учащихся старших классов. В ряде педвузов введены факультативы «Юный педагог», «Будущий учитель» и т.д., где занимаются старшеклассники, интересующиеся педагогической профессией. Оправдал себя опыт работы педагогических классов, благодаря которому осуществлялась специальная профессиональная подготовка для их дальнейшего обучения в педагогическом вузе. Практика работы преподавателей Московского педагогического государственного университета в педагогических классах показала, что возможно было развивать не только интересы и склонности к педагогической профессии, но

[1] Подробнее см.: Развитие и диагностика способностей. М., 1991. С. 107 125.

[2] *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 630.

даже некоторые компоненты педагогических способностей. Оказалось, что у школьников вполне могут формироваться и проявляться (и притом задолго до обучения в педагогических классах) такие компоненты общих педагогических способностей, как расположенность к детям (не только младшим, но и сверстникам), дидактические, экспрессивно речевые, организаторские, коммуникативные, педагогическая наблюдательность. Любой внимательный наблюдатель (не говоря уж об опытных учителях, психологах, педагогах) может указать на проявления (пусть элементарные) у ребят указанных выше способностей. И формируются они, разумеется, не в реальной педагогической деятельности, но в формах деятельности, чрезвычайно близких к педагогической: склонность помогать отстающим, объяснять, организаторская деятельность в играх, детская общительность и т.п. Некоторые из них при поступлении в педагогический класс интересовались педагогической деятельностью, считая себя способными и склонными к ней. Сталкиваясь непосредственно в практической деятельности с трудом учителя, приходили к выводу, что у них педагогические способности развиты плохо, нет данных для этой специальности. В результате к концу обучения происходила их переориентация на другие профессии. Такая переориентация рассматривалась как положительная сторона работы педагогических классов, поскольку давала учащимся возможность уже в ранней юности избежать ошибки в выборе профессии (подробнее см.: [26]).

Существенную роль при отборе молодежи, пригодной к педагогической профессии, должны играть педагогические характеристики рекомендации. (В связи с этим отметим, что в школах с педагогическими классами эти характеристики действительно могут служить источником необходимой информации). Весьма ценной может быть вступительная профориекгационная беседа с абитуриентами, тщательно подготовленная и проводимая преподавателями с высоким уровнем психолого педагогической квалификации и надлежащим опытом. (Речь идет не о точном диагнозе, а об общей ориентировке и некоторой прогностической ценности на будущее).

В заключение отметим, что пригодность к педагогической деятельности рассматривалась в динамике, как нечто формирующееся и развивающееся. При наличии глубокого интереса и устойчивой расположенности к детям, склонности к педагогической деятельности (носящей порой характер жизненной потребности), большой целеустремленности и настойчивости молодые люди даже

при отсутствии проявлений педагогических способностей при поступлении в педвуз могут в дальнейшем оказаться вполне пригодными к педагогической деятельности и даже весьма способными в этой области. Безусловными противопоказаниями к педагогической деятельности являются лишь низкий интеллектуальный и моральный уровень, острая недоброжелательность по отношению к детям, серьезные дефекты речи, хронические болезни гортани, легких, некомпенсируемые дефекты зрения и слуха (подробнее см.: [26]).

Весьма интересным является многолетний опыт довузовской профориентационной работы со школьниками и отбора молодежи на педагогическую деятельность Полтавского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, реализуемый в рамках целевой экспериментальной программы «Учитель: школа — педвуз — школа» под руководством академика И.А. Зязюна. Опираясь на принципы гармонии, комплексности и лонгитюдности психодиагностики будущего учителя, мнения независимых экспертов, решается вопрос о зачислении абитуриента в педвуз. Необходимые документы: школьная характеристика; психодиагностическая характеристика; оценки экспертной комиссии; оценки (отметки) экзаменационной комиссии. При диагностике независимые эксперты исходили из единой концепции личности и пользовались одним и тем же набором ее основных характеристик (см. план задание, п. 8).

В опыте Московского государственного заочного пединститута (ныне Открытого университета) при приеме на факультет педагогики и методики начального обучения оправдало себя использование «Краткого отборочного теста» (КОТ) и исходного уровня психологической грамотности абитуриента. (Речь идет об абитуриентах, уже имеющих среднее педагогическое образование и работающих в этой системе. Напомним, что профессия учителя начальных классов — самая массовая).

КОТ предназначен для определения интегрального показателя «общие способности» и предусматривает диагностику следующих «критических точек» интеллекта: способность обобщения и анализа материала; гибкость и инертность мышления; переключаемость; эмоциональные компоненты мышления; отвлекаемость; скорость и точность восприятия; употребление языка, грамотность; выбор оптимальной стратегии, ориентировка; пространственное воображение. Для абитуриента — будущего студента, обучающегося без отрыва от основной профессиональной деятельности (заоч

ники, вечерники), показатель теста (ПТ) чрезвычайно важный для определения способности личности к обучению[1]. Экспресс диагностика с использованием КОТ проводилась за 20 мин до собеседования с абитуриентами; ее результаты входили в комплекс их «испытаний» (диктант, собеседование по педагогике и частным методикам) и представлялись на бланке следующего образца. Кроме того, полученные результаты в дальнейшем позволяли индивидуализировать взаимодействие со студентом с учетом выявленных сильных и слабых сторон, помочь ему в организации интеллектуальной деятельности.

Фамилия _____

Имя _____

Отчество

БЛАНК ОТВЕТОВ

1		11		21		31		41	
2		12		22		32		42	
3		13		23		33		43	
4		14		24		34		44	
5		15		25		35		45	
6		16		26		36		46	
7		17		27		37		47	
8		18		28		38		48	
9		19		29		39		49	
10		20		30		40		50	

Определение психологической грамотности включало: выявление меры владения системой научно психологических понятий; меры владения методами исследования, и прежде всего диагностики индивидуальных различий учащихся; способности к психологическому анализу учебно воспитательных ситуаций; определение уровня способности входить в педагогическое общение; развитие навыков самоорганизации труда и работы с литературой. С учетом полученных результатов строилась и методика преподавания цикла психологических дисциплин. Актуализация психологических знаний выпускников педучилищ позволяет, на наш взгляд, более обоснованно осуществлять организацию учебного материала по психологии (концентрировать внимание на проблемах, а не на изложении содержания известного понятийного аппарата: ук

.'.См.: *Бузин В.Н.* Краткий отборочный тест / Психодиагностическая серия. М., 1992. Вып. 4. С. 62.

рупнять его, иметь больше степеней свободы в последовательности видов учебных занятий и т.д.); углублять научное представление о наиболее значимых для учителя психологических реальностях. Кроме того, такая организация обучения в вузе вполне может быть доступным инструментом психологического исследования в руках студента — школьного учителя: по результатам констатирующего эксперимента в условиях естественной учебной деятельности возможна организация формирующего эксперимента (скажем, с целью поисков путей развития у детей теоретического мышления, управления переосмыслением житейских понятий в научные, стимулирования умственной активности и т.п.). Таким образом, в реальной жизни мы встречаемся с двухэтапным, пролонгированным профессиональным отбором: результаты, полученные при зачислении в вуз, училище, иное учебное заведение, уточняются уже в процессе обучения. Чтобы не было позднего разочарования в профессии, очень важно провести на первых этапах обучения профконсультационное заключение с тем, чтобы переориентировать молодого человека на другую специальность или же порекомендовать устранить присущие ему (ей) недостатки, если это окажется возможным.

Как в профотборе, так и в последующем развитии мастерства одно из центральных мест занимают профессиональные способности человека. Профессиональные способности представляют собой совокупность (структуру) достаточно стойких, хотя, конечно, и изменяющихся под влиянием воспитания индивидуально психологических качеств личности человека, которая на основе компенсации одних свойств личности другими определяет успешность обучения определенной трудовой деятельности, выполнения ее и совершенствования в ней. Подчеркнем, что способности существуют не безотносительно — сами по себе, а только по отношению к какой либо определенной деятельности, т.е. пока неизвестна профессия и ее профессиограмма, неизвестны и способности к ней. С изменением содержания профессиональной деятельности меняются и требования к способностям людей, претендующих на эту деятельность. Педагогические способности не являются исключением. Они формируются и развиваются в средних и высших педагогических учебных заведениях. Большую роль играет опыт самостоятельной профессиональной работы учителя в школе уже после окончания учебного заведения. Кроме того, передовой учитель постоянно работает над повышением своей квалификации, организует самовоспитание тех качеств личности,

которые делают педагогический труд более успешным и эффективным.

Пути развития педагогических способностей и достижения педагогического мастерства различны, многообразны и нашли достаточно полное отражение в психолого педагогической литературе и в творческой практике многих педагогических учебных заведений страны. Большим подспорьем может быть передовой и новаторский опыт школьных учителей. Подчеркнем, что передовым является тот педагогический опыт, который дает хорошие результаты в учебно воспитательном процессе. Новаторский опыт характеризуется новыми идеями, новыми методами и приемами в организации и проведении учебно воспитательного процесса [66, с. 268]. Очень существенным является то обстоятельство, что «опыт педагогов новаторов технологичен, т.е. педагогические идеи, общественно важные и значимые для всех, получают воплощение в конкретных приемах, способах, методах, которыми можно овладеть»[1].

Широкое распространение получило использование методов социально психологического тренинга (СПТ) с различными названиями — «активное социальное обучение», «группа открытого общения», «учебно тренировочная группа», «активное социально психологическое общение» и пр. Интересен опыт работы научно практического семинара для работников народного образования и школьных учителей Москвы и ряда городов страны под руководством Л.М. Митиной. Задачей семинара являлось «постепенное осознание учителем возможности и необходимости работать по новому, на принципах личностного отношения к ребенку, получения удовольствия и удовлетворения от своей работы, творческого развития личности как ребенка, так и учителя» [32, с.77 109].

Детальное ознакомление с этим ценным достоянием науки и практики и пребывание человека в режиме постоянного педагогического поиска является главным и необходимым условием творческого роста учителя, развития его профессионального мастерства как «высшего уровня освоенных профессиональных умений в

[1] Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М., 1988. С. 7. В книге подробно освещается опыт Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенковой, И.П. Волкова, В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина и др.

данной области на основе гибких навыков и творчества»[1] (подробнее см.: [1, 17, 26, 32, 58, 66, 67, 69]).

§ 4. ИМИДЖ ПЕДАГОГА

Понятие *image* в последние годы прочно входит в словарь современного человека. Что же такое имидж?

Многие справочные издания раскрывают содержание понятия «имидж», трактуя его как «целенаправленно формируемый образ»[2]; как «сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально окрашенный образ»[3]; как «набор определенных качеств, которые люди ассоциируют с определенной индивидуальностью»[4]; или как «мысленное представление чего то ранее видимого ...конкретного или абстрактного, сильно напоминающего... в представлении о другом»[5].

Таким образом, чаще всего понятие «имидж» расшифровывается как сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально окрашенный *образ* кого либо или чего либо.

В России понятие «имидж» стало предметом общественного внимания и научного анализа лишь в конце XX столетия. Массовый читатель был осведомлен в этой сфере благодаря отдельным популярным публикациям зарубежных практиков дизайнеров, визажистов, парикмахеров. В середине 90 х годов появились первые серьезные отечественные разработки по имиджированию, посвященные психологическим аспектам формирования имиджей (Р.Ф. Ромашкина, Е.И. Манякина, Е.В. Гришунина, П.С. Гуревич, Ф.А. Кузин, В.Д. Попов, Б.ГУшиков, В.М. Шепель, И.А. Федоров и др.).

Вышедшее в свет в 1994 г. первое издание книги В.М. Шепеля «Имиджелогия: Секреты личного обаяния» обозначило не только обоснование нового для российского менталитета понятия «имидж», но и формирование новой области научного исследования — *имиджелогии,* а в профессиональной сфере формирование новой специальности имиджмейкер.

[1] *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984. С. 64.

[2] Современный словарь иностранных слов, 1997, с.229.

[3] Психологический словарь, 1990, с. 134.

[4] *Benton R. E., Woodword G. C.* Political Communication in America, N. V. Praeger, 1985, p. 56

[5] The Randon. House Pictionary of English Languare. N. Y., 1973, p. 711.

Имидж — понятие, применимое: к человеку (персональный имидж), организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля), профессии (имидж педагога), образованию (имидж выпускника Гарвардского университета) и, наконец... к вещам (мерседес — не просто машина!).

В обыденном понимании слово «имидж» употребляется по отношению к человеку в двух смыслах: как внешний вид человека и как его репутация. На самом деле эти две грани образа слиты. Мы наблюдаем внешний вид, а оцениваем репутацию! Можно сказать, что имидж — это образ, включающий внутренние и внешние характеристики.

«Существует ли специфический имидж учителя?» — задает вопрос известный отечественный психолог Л.М. Митина и утвердительно отвечает на него: «Учителя определяют в непрофессиональной среде очень быстро». Причину подобного автор видит в том, что «...большинство педагогов загоняют в прокрустово ложе устаревших и неконструктивных традиций и правил свою индивидуальность, самобытность...» [31, с. 94].

В современном, потерявшем многие былые ориентиры российском обществе профессия учителя утратила былые высоты, и необходимость ее реабилитации не вызывает сомнения. Конечно, требуется государственная поддержка педагога. Но всегда ли только экономический фактор определяет имидж учителя и отношение к нему со стороны учащихся и родителей? Что могут сделать сами учителя, чтобы поднять престиж профессии?

Ответ на этот вопрос во многом связан с индивидуальными имиджами каждого педагога, ведь общее представление о любой профессии формируется в результате вычленения в общественном сознании типичных особенностей ее представителей.

Отношение к имиджу у самих педагогов разное. Отрицательно относятся к нему те представители старшего поколения учителей, которые его понимают как «маску». Они убеждены в приоритете внутреннего содержания над внешним и считают, что главное «быть, а не казаться». Всякие разговоры про имидж учителя воспринимаются им настороженно, как призыв быть неискренним.

Однако сторонники такой позиции забывают о том, что одним из результатов восприятия учителя учеником является формирование образа учителя. Имидж есть у каждого педагога вне зависимости от его личных взглядов на эту тему. Процесс построения имиджа зависит как от самого учителя, так и от индивидуальных особенностей ученика, его пола, возраста, а также от опыта, знаний, национальности и других факторов.

Есть и другая сторона проблемы — педагог, который занимается созданием собственного имиджа, не только лучше выглядит, но и лучше себя чувствует, более уверен, а в итоге и успешнее работает!

Современными отечественными исследователями выявлено противоречие в значимости личностного имиджа педагога для учеников и учителей. Поданным Е. Русской, в списке десяти профессионально значимых качеств учителя в конце XX столетия имидж занимает второе место с точки зрения детей и лишь восьмое — с точки зрения самих учителей.

Имидж учителя проявляется в некоторой обобщенной форме, которая может содержать следующие структурные компоненты: индивидуальные характеристики, личностные, коммуникативные, деятельностные и внешнеповеденческие.

В образе конкретного учителя соединяются индивидуальный, профессиональный и возрастной имиджи. Окружающие выносят суждения как о личностных, возрастных, половых, так и о чисто профессиональных качествах педагога.

В структуре имиджа профессионала, предложенной Л.М. Митиной, выделены внешний, процессуальный и внутренний компоненты.

Внешняя составляющая включает мимику, жесты, тембр и силу голоса, костюм, манеры, походку [31, с. 91].

Внешний вид преподавателя, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение на уроке, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя педагогическое общение.

Профессиональная деятельность, по мнению Л.М. Митиной, раскрывается через *процессуальную* составляющую имиджа, которая конкретизируется такими формами общения, как профессионализм, пластичность, выразительность и т.д.

«Эмоционально богатый учитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий...», способен «оживить урок», сделать его экспрессивным, приблизить к естественному общению [30, с. 49].

Внутренняя составляющая — это внутренний мир человека, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом.

Таким образом, имидж учителя содержит следующие структурные компоненты: индивидуальные и личностные качества, коммуникативные, особенности профессиональной деятельности

и поведения. Возможно говорить об общем имидже педагога и ситуативном воплощении его образа.

В общественном сознании существует, в первую очередь, имидж профессии учителя, который обобщает наиболее общие характеристики, свойственные разным педагогам, и закрепляет их в виде образа стереотипа.

Общество, порождая требования к профессиональному имиджу учителя, влияет на его содержание. Но из поколения в поколение неизменными остаются такие качества «идеального учителя», как *любовь к детям, доброжелательность, искренность, умение общаться.*

«Влюбленный в детей и увлеченный своей работой педагог интуитивно и сознательно выбирает те модели поведения, которые наиболее адекватны к достоинству детей и их актуальным потребностям. Имидж такого педагога безупречен», — пишет В.М. Шепель.

Кроме общего имиджа, существуют и более дифференцированные образы, связанные с уровнем оценки профессионализма педагога. Характеристики этих имиджей складываются в обыденном сознании постепенно и меняются со временем. В этой связи нам представляется интересным проанализировать их изменения с 30 х по 90 е годы XX столетия.

Что такое хороший учитель? В разные годы, начиная с 30 х годов, в нашей стране изучался этот вопрос. Старшеклассникам предлагалось написать сочинение на тему: «Мой учитель». Ученики 30 х годов, по данным Г.С. Прозорова, включали в портрет «хорошего» учителя: ***1.*** *Знание предмета и владение методикой. 2. Хорошие взаимоотношения с учащимися. 3. Умение правильно оценивать знания учащихся. 4. Создание дисциплины. 5. Внешний вид.*

Образ «плохого» педагога в глазах учеников выглядел соответственно: /. *Слабое владение предметом. 2. Плохой подход к учащимся. 3. Неумение создать дисциплину. 4. Неправильная оценка знаний учащихся. 5. Внешний вид.*

Более поздние исследования показали, что в 40 е годы ученики в учителе ценили *знание предмета, общую эрудицию, политическую зрелость.*

Среди черт, характеризующих «идеального» учителя в глазах школьников 60 х годов, описаны следующие: *уравновешенность, гармоничность, авторитет, знание предмета, сильная воля, храбрость, остроумие, приятная наружность, понимание своих учеников, умение говорить логично и выразительно, требовательность*

самостоятельности, любовь к педагогической работе (Ф.Н. Гонобо лин, Н.В. Кузьмина и др.).

В 70 е годы после проведения аналогичного исследования, по данным Ж. Лендел, портрет «хорошего» учителя описывался деть- ми набором следующих качеств: *справедливый, умный, энергичный, требовательный, авторитетный, хороший организатор, приветли- вый, любящий детей, любящий свой предмет.*

О результатах аналогичного исследования, проведенного в 1986 г., Д.В. Колесов и И.Ф. Мягков писали, что «пятиклассникам импонировали в личности учителя сочетание строгости с душев- ностью, добротой и уважением к ученикам. Шестиклассники на- ряду со строгостью ценят справедливость, доброту, эрудицию, взаимопонимание, аккуратность». И далее добавляли, что «осно- вой для формирования отрицательного отношения к учителям... пятиклассников были: невнимание, нечестность, равнодушие, склонность к нравоучениям. Шестиклассники акцентировали вни- мание на таких качествах учителя, как несправедливость, грубость, отсутствие индивидуального подхода, несдержанность».

Данные исследования, проведенного Г.И. Михалевской в 1996 г., в котором школьникам предлагалось ранжировать каче- ства учителя по степени их важности для ученика, показывают, что первые места ученики отводят *доброте, внимательности, чув- ству юмора, такту.*

Данные, полученные В.М. Шепелем[1] в результате анкетиро- вания школьных учителей и учеников, которым предлагалось со- здать образ учителя, ранжируя 58 качеств, примечательны тем, что такому качеству, *как любовь к детям,* школьники определили одно из первых, а педагоги — 28 е место. «Первый же десяток качеств — это обычный набор клише: *творческое отношение к делу, знание предмета* и т.д.».

Ученики 30 40 х годов в учителе больше ценили знание пред- мета, общую эрудицию, высокую нравственность, а в конце 90 х годов на первом месте оказались такие личностные качества учи- теля, как *доброжелательность, искренность, открытость, чувство юмора,* а также *умение общаться и отстаивать свою точку зрения.*

Интересным представляется факт «схожести» обобщенного портрета «хорошего» учителя, представленного в отечественных исследованиях, и полученного портрета «хорошего» учителя аме- риканской школы. Идеал, к которому стремится американский

[1] См.: *Шепель В.М.* Имеджелогия: секреты личного обаяния. М., 1997.

учитель, гуманен, справедлив, демократичен, способен на эмпатию, легко налаживает контакт с классом и отдельными учениками. Гибок, скорее неформален, чем официален, в общении с учениками проявляет рефлексирующее отношение к ним. Для него характерна положительная самооценка, оптимизм, принятие самого себя. Склонен к положительному восприятию других.

Исследование Е.А. Петровой показывает, что имидж «хорошего» учителя в восприятии всех изучаемых категорий учащихся и родителей четко связан с такими универсальными качествами, как *миролюбивый, веселый, тактичный, откровенный, активный, щедрый, уверенный, сотрудничающий, организованный, трудолюбивый, умный и приятный.*

Имидж «среднего» представлен для всех испытуемых преимущественно средними личностными качествами, тогда как «плохой» универсально характеризуется как антипод «хорошего».

На наш взгляд, качества, входящие в образ стереотипа «идеального» учителя, можно расценивать как «систему требований», предъявляемую учениками к имиджу учителя в современных условиях. Творческое же соотнесение со стереотипным образцом идеального учителя должно стать внутренним стимулом совершенствования и саморазвития каждого педагога с актуализацией собственных возможностей, с развитием творческого потенциала.

При этом никто не призывает учителя к некритическому следованию образцу (идеальной модели), несовместимому с его конкретным индивидуально психологическим складом.

Современный образ учителя определяется, на наш взгляд, не только набором черт, качеств «идеальной» модели учителя в сознании ученика, но и новым коммуникативным *имиджем* школьного педагога, который сложился в современной России.

Коммуникативный имидж объединяет все вербальные и невербальные особенности общения учителя. Однако если речь педагога является предметом его постоянного анализа, визуально воспринимаемая информация часто остается на периферии сознания. Поэтому рассмотрим подробнее роль внешнего облика учителя в формировании его имиджа.

Отдельный компонент внешнего облика учителя несет в восприятии учащихся свою смысловую нагрузку, но в каждой конкретной ситуации на уроке он может быть важным или малозначительным. В одном случае для ребенка важна мимика, в другом – жест, в третьем — костюм учителя.

В ситуации, когда ***значение внешнего вида*** учителя становится во главу условий первого успеха, согласно социологическим исследованиям (поданным В.М. Шепеля, 1997), только 19% учителей удовлетворены своим внешним видом. «Вот проблема, которую надо решать незамедлительно!» — призывает В.М. Шепель[1].

На учителя смотрят внимательно... Образ учителя сохраняется в памяти в самых ярких внешних характеристиках. Примером тому могут служить воспоминания различных писателей и публицистов.

«Я не помню его имени и отчества. Фамилию тоже не помню. А вот лицо, хотя и мало приметное, не забыл до сих пор...», писал В. Астафьев. Или в воспоминаниях М. Шагинян читаем: «Помню, был у нас армянин, учитель истории. Он был очень некрасив с виду, косматый, обросший, сутулый». Эти и многие другие воспоминания людей показывают, что образ учителя сохраняется в памяти в деталях его внешнего облика.

Грамотно реализовать функцию самоподачи в педагогическом общении учителю важно, особенно в момент формирования первого впечатления о себе. Как показывают исследования, 25% начинающих учителей испытывают наибольшие затруднения в ситуациях первого контакта с учениками.

Феномен первого впечатления во многих случаях определяет дальнейшую динамику процесса взаимодействия. «Первое впечатление ученика об учителе является важнейшей стороной взаимодействия в учебной деятельности», — писал А.А. Бодалев[2].

В.А. Кан Калик [19] отмечал: «Учитель должен тщательно готовиться к первому общению с аудиторией, в этом деле нет мелочей. Первая встреча формирует представление о личности воспитателя, так как облик и внутренние свойства личности, конечно же, имеют взаимосвязь. От успешности начальной стадии общения в воспитательном процессе зависит успешность осуществления всего процесса коммуникации». Таким образом, акт формирования первого впечатления очень важен, поскольку именно он определяет весь дальнейший ход взаимодействия.

На основе первого впечатления формируется изначальный и нередко довольно устойчивый стереотип восприятия педагога. Первое впечатление об учителе играет большую роль в возникновении педагогического воздействия, влияния на детей.

Формируя стратегию и тактику самоподачи, необходимо учитывать, что 85% людей строят свое первое впечатление на основе

[1] *Шепель В.М.* Имеджелогия: секреты личного обаяния. М., 1997. С 58.

Бодалев А.А. Личность и общение. С. 143.

внешнего облика человека (по данным Н.В. Панферова). Еще Н.Д. Левитов в своих исследованиях, проведенных в 40 е годы XX столетия, отмечал, что в первом впечатлении об учителе учащиеся оказываются более солидарными между собой, чем в последующих.

Литература

1. *Алехина ИВ.* и др. Самоменеджмент в деятельности учителя: Учеб. метод. пособие для творческого самосовершенствования педагогических работников. Брянск, 1995.

2. Андриади И.П. Авторитет учителя и процесс его становления. М., 1997.

3. *Аминов Н.А.* Диагностика педагогических способностей. М.; Воронеж, 1997.

4. Актерские способности в деятельности учителя: Метод, пособие / Сост. Л.А. Ильина. Магнитогорск, 1998.

5. Аудиовизуальная психодиагностика. Практикум / Сост. А.И. Ушатиков, О.Г. Ковалев, В.Н. Борисов. М., 2000.

6. *Багмет К.В.* и др. Конфликт в педагогической деятельности: Учеб. метод. пособие / К.В. Багмет, А.С. Гусева, В.В. Козлов. М., 1998.

7. *Бадмаев Б.Ц.* Психология в работе учителя: В 2 кн. М., 2000.

8. *Баныкина СВ.* Конфликтологическая компетентность педагога. Астрахань, 1997.

9. *Баранов А.А.* Стрессоустойчивость и мастерство педагога. Монография. Ижевск, 1997.

10. *Дубровина И.В.* Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М., 1991.

11. *Ермолаева М.В., Захарова А. Е., Калинина Д.И., Наумова СИ.* Психолого педагогическая практика в системе образования. М.; Воронеж, 1998.

12. *Ермоленко М.Н.* Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие. М., 2002.

13. *Ершова А.П., Букатов В.М.* Режиссура урока, общения и поведения учителя. М.; Воронеж, 1995.

14. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник. М., 1999.

15. *Зюзько М.В.* Психологическая консультация для начинающего учителя. М., 1995.

16. *Иванова СП.* Современное образование и психологическая культура педагога. Псков, 1999.

17. Изучение профессиональной компетентности педагогов: Метод, рек. / Науч. ред. Б.М. Петров. Калуга, 1994.

18. *Ильин Г.Л.* Психология педагогического управления: Учеб. пособие. М., 2000.

19. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М., 1987.

20. *Кашапов М.М.* Психология педагогического мышления. Монография. СПб., 2000.

21. *Князева Н.Н.* Педагогическая деятельность и творчество учителя: Учеб. пособие. Омск, 2000.

22. *Ковалев С.В.* НЛП педагогической эффективности. М.; Воронеж, 2001.

23. *Коджаспирова Г.М.* Культура профессионального самообразования педагога / Под ред. Ю.М. Забродина. М., 1994.

24. *Кондратьева С.В.* Педагогическая и возрастная психология: Тексты лекций: В 3 ч. Ч. 2. Психология учителя. Гродно, 1996.

25. *Коссов Б.Б.* Личность и педагогическая одаренность. М.; Воронеж, 1998.

26. *Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. М., 1991.

27. *Ксенофонтова А.Н.* Проблема речевой деятельности в педагогическом процессе: Учеб. пособие. Оренбург, 1995.

28. *Кузьменкова О.В.* Диагностика и развитие личности учителя: Метод, пособие. Оренбург, 1999.

29. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.

30. *Митина М.М.* Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

31. *Митина Л.М.* Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М., 1999.

32. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994.

33. *Митина Л.М.* Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция: Учеб. метод, пособие. М., 2001.

34. *Немое РС.* Психология: Учебник. Кн. 2. М., 2001.

35. *Никитина Н.Н., Гаджиева Н.М.* Основы саморазвития личности учителя: Учеб. метод, пособие. Ульяновск, 1996.

36. *Ольшанский В.Б.* Практическая психология для учителей. М., 1994.

37. *Петрова Е.А.* Жесты в педагогическом процессе. М., 1998.

38. *Петрова Е.А.* Знаки общения. М., 2001.

39. *Подымов Н.А.* Психологические барьеры в педагогической деятельности. Монография. М., 1998.

40. *Постников А.Н.* и др. Мастерство педагогического общения: Учеб. пособие. М., 1998.

41. *Потемкина О.Ф.* Как сделать урок интересным для учителя и его учеников. М., 1993.

42. Проблемы адаптации учителя к профессиональной деятельности / Сб. ст. под ред. Н.Н. Никитиной. Ульяновск, 1998.

43. Психологический анализ урока: Метод, рек. Белгород, 1989.

44. Психологические основы творческой деятельности педагога: Учеб. метод. пособие. Пятигорск, 1999.

45. Психологический аспект анализа урока: Учеб. пособие / Б.С. Тетенькин, А.Г. Кондаков, А.Ю. Березин и др. Киров, 1997.

46. Психологическая служба школы / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995.

47. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.

48. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1991.

49. *Рахимов А.З.* Педагогическая акмеология: наука о закономерностях достижения профессиональной вершины. Уфа, 1999.

50. *Реан А.А.* Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.

51. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

52. *Регуш Л.А.* Прогностическая способность учителя и ее диагностика. Л., 1989.

53. *Рогов Е.И.* Психология общения. М., 2001.

54. *Рогов Е.И.* Личность учителя. Теория и практика. Ростов н Д, 1996.

55. *Рыбакова М.М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991.

56. *Савостьянов А.И.* Техника речи в профессиональной подготовке учителя. М., 2001.

57. *Саитбаева ЭР.* Теоретические основы самоопределения педагога профессионала: Монография. М., 2000.

58. Самопознание — путь профессионального становления учителя / Сост. М.М. Акимова, А.А. Илькухин. Самара, 1994.

59. *Симонов В.П.* Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: Учеб. пособие. М., 1995.

60. *Сонин В.А.* Психолого педагогический анализ профессионального менталитета учителя. Смоленск, 1999.

61. *Сестры Сорины.* Необходимый имидж, или Как произвести нужное впечатление с помощью одежды. М., 2000.

62. Сотрудничество учителя и школьного практического психолога: Сб. науч. метод, тр. под ред. А.К. Марковой, ТА. Шиловой. М., 1994.

63. *Станкин М.И.* Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения. М., 1998.

64. *Телегина Э.Д.* Мотивы профессиональной деятельности учителя. Методические указания к проведению практических занятий по дисциплине «Педагогическая психология». М., 1995.

65. *Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. М., 1987.

66. *Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.* Психологический справочник учителя. М., 1991.

67. Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. и вступ. очерки А.И. Красило и А.П. Новгородцевой. М., 1995.

68. *Шакуров Р.Х.* Творческий рост педагога. М., 1995.

69. *Щербакова Т.Н.* Профессиональный рост учителя: Формирование механизмов субъективного контроля. Ростов н Д, 1994.

70. *Щуркова Н.Е.* Культура современного урока. М., 2000.

ПЛАН-ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

I. Используя методическую процедуру (гл. I, план задание, п. 1), осуществите самозачет по системе психологических понятий.

Авторитет, авторитарная педагогика, авторитарный стиль руководства, внушение, демократический стиль руководства, креативность, либеральный стиль руководства, личностно ориентированный подход в обучении, личностно-развивающий подход в обучении, личностные свойства учителя, любовь к детям, новаторский опыт, оптимальное педагогическое общение, парадигма обучения, педагогическая деятельность, педагогическое мастерство, педагогическая направленность, педагогическое мышление, педагогическое общение, педагогические способности, передовой опыт, прогностическая способность, профессиограмма, профессионализация, профессионально важные качества, профессиональное самоопределение, профессиональные способности, самообразование, самосовершенствование, смысловой барьер, служба психологическая, стиль педагогического руководства, структура педагогической деятельности, структурно-иерархическая модель личности учителя, требование, убеждение.

И. Подготовьте конспект лекции по теме «Психологические проблемы деятельности учителя», используя любую книгу из списка литературы [19, 32, 65, 67].

III. В письменном виде выделите основные проблемы и сформулируйте ваше отношение к позиции К.Роджерса, изложенной в его статье [67, с. 276 283].

К.Роджерс. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем

(извлечение)

Ко мне обратились с просьбой выступить от имени гуманистической психологии и рассказать, что мы можем сегодня дать тем детям, которых обычно называют «способными» или «талантливыми». Однако, думаю, то, что мне удастся сказать сегодня, будет относиться ко всем ребятам. Я убежден, что каждый ребенок обладает громадным нераскрытым потенциалом творческих возможностей...

Я никогда не был школьным учителем и имею относительно небольшой опыт обучения студентов университета. Поэтому выбрал следующий путь: я попытался представить, какие вопросы я

бы задал себе, если бы внезапно стал учителем любых детей, одаренных и самых обычных.

Вопрос первый. Что значит быть ребенком, который сам учится чему то «не по программе»?

Пожалуй, это первый вопрос, который я задал бы себе перед тем, как идти к детям. Я стал вспоминать свое детство, такую ситуацию, когда я чему то учился бы в подлинном смысле этого слова, учился творчески. Однажды, когда мне было лет 13, я случайно набрел на книжку о ночных мотыльках. В это же время обратил внимание на очень красивую ночную бабочку с удивительными зелеными крыльями с красной окантовкой. До сих пор я вижу этого мотылька, как тогда, глазами ребенка: нечто удивительное, сияющее зеленым золотом, с великолепными пятнами цвета лаванды. Я был покорен. Нашел коробку и стал устраивать жилище для этой бабочки. Семья мотыльков вывела личинки, и я стал кормить маленьких гусениц. Постепенно научился ухаживать за ними, прошел через опыт выращивания всего поколения ночного мотылька. Я видел чудо: на моих глазах крошечные, величиной с ноготь, крылья вырастали до 5—7 дюймов. Это было фантастически захватывающе. Но по большей части это была работа, тяжелая, по сути, работа, которой я занимался сам, никем не принуждаемый. Каждый день собирал для своих питомцев свежие листья, отыскивая подходящие породы деревьев, в течение долгой зимы поддерживал жизнь коконов. Постепенно я оказался включенным как бы в большую исследовательскую работу. В свои 15 лет я стал специалистом по этому виду мотыльков, причем неплохим. Я знал многое о питании этого вида, условиях, в которых мотыльки живут, легко определял по виду дерево, на котором всегда можно найти мотылька, и т.п.

Но вот что главное: я никогда не рассказывал учителям о своем увлечении. Занятие, которое поглощало меня целиком, для меня не было частью моего официального образования. Образованием было то, что начиналось в стенах школы. Педагогам мое увлечение было неинтересно. Кроме того, я знал по этому вопросу гораздо больше их, но *цель* именно они должны были учить меня, а не я их. В школе было несколько учителей, которые мне нравились, но то, что интересовало меня, было чем то личным и не входило в отношения с учителями, не должно было входить. Итак, у меня было дело, дело настоящее, которому я отдал несколько лет. Это дела требовало работы, дисциплины, знаний, практических на

выков. Но для того мальчика, который реально учился, отдавая себя такому настоящему делу, это не было учением.

Я уверен, что подлинное учение всегда очень индивидуально: оно не бывает одинаковым у мальчиков и девочек, у отстающего ребенка и, наоборот, у успевающего. И, если бы я был учителем, то очень бы серьезно думал над тем, что значит учение вот для этого конкретного ребенка, что оно значит для другого. Я попытался бы увидеть глазами этого ребенка тот мир, в котором он сам учится, нечто усваивает. И самое меньшее, что бы сделал, это попытался бы превратить школу в дружелюбный дом, куда каждый мог бы естественно внести этот свой мир учения.

Вопрос второй. Я спросил бы себя: осмелился бы я не закрываться от своих учеников, а быть с ними таким, как я есть, — человеком, часто чего то не знающим, колеблющимся, ошибающимся, ищущим? Сумел бы я пойти на такой риск и что бы это дало?

Да, риск в таком деле есть. Но есть одна вещь, которая стоит этого риска. Я приведу пример. В одном фильме участвовали учитель, мальчик наркоман и полицейский. В фильме была воспроизведена реальная ситуация в одной из психотерапевтических групп. После окончания работы группы один из ее участников сказал (это был старшеклассник): «Я никогда не думал, что учитель, полицейский и наркоман — это люди со своими желаниями, надеждами, целями, со своим миром. Я никогда бы раньше в это не поверил!» И действительно, в опыте своей школьной жизни этот подросток никогда не сталкивался с такими открытыми отношениями, как в этой группе. Мы проводили широкий эксперимент по гуманизации производственных отношений в одном из медицинских учреждений. И одним из общих открытий, открытий для каждого из нас, исследователей и их помощников, было следующее: мы обнаружили, что наше начальство — деканы, члены совета факультета — все они такие же личности, как и мы. Нам показалось тогда это невероятным. У нас был аналогичный опыт при проведении такого же эксперимента в одном из колледжей. И там мы тоже обнаружили, какие перспективы несет в себе неролевое, гуманизированное общение и для студентов, и для школьников, и для учителей. Для тех и иных это был совершенно новый опыт общения, новый тип осознания себя и других.

Знаю, что навряд ли в каждой школе, в любой группе я рискнул бы вступить в такие отношения, сойти с привычного пьедестала учителя и стать одним из тех, кто помогает учиться и учится

сам у тех, кому помогает. Но в глубине души уверен, что где то сделал бы так. Я шел бы на риск и в итоге выиграл бы все. Это заразительно — сам опыт гуманистического общения людей друг с другом.

Вопрос третий. Что интересует моих учеников?

Возможно, я ошибаюсь, но думаю, что узнать, чем более всего интересуется ученик, не так уж трудно. Это можно сделать и прямо, спросив его, и косвенно. Но лучше всего — создать такую атмосферу доверия и творчества, в которой интересы проявятся естественным образом. Я помню, как однажды в детстве на полях одного из моих сочинений (кажется, я писал о своей собаке) обнаружил вопрос учителя, обращенный ко мне: «Почему, Карл?» Прошло много лет, многое забыл, а вопрос учителя помню до сих пор. Моего преподавателя искренне заинтересовало, почему я что то сделал. Прошло 60 лет, а искренний, неформальный интерес учителя к делу, которое касалось только меня одного, я хорошо помню. Это показывает, насколько учителя редко задают вопросы, действительно интересуясь каким то событием в жизни ребенка, а не преследуя некоторую дидактическую цель, и как это воспринимается!

Вопрос четвертый. Как сохранить и поддержать любознательность ребенка?

Всем хорошо известно, что по мере школьного обучения дети теряют любопытство, становятся менее любознательными. Это один из самых тревожных показателей школьного неблагополучия. Ректор Калифорнийского университета однажды сказал мне, что он отбирал бы студентов только по одному единственному показателю — любознательности. Я часто думаю о том, что из за некоторых странных обстоятельств школа как бы делает все возможное, чтобы забить в детях живое, естественное любопытство, поиск необычного в мире, в котором они живут. Не раз замечалось, что пятилетний малыш моментально овладевает иностранным языком, если оказывается в другой стране, и чувствует себя там как дома. Но попробуйте обучать ребенка иностранному языку, и вы увидите, что процесс усвоения языка будет невероятно долгим. В этом случае утеряно главное желание найти в ситуации что то для себя новое. Один из профессоров Калифорнийского университета пишет мне: «Я хочу поделиться своим опытом, как я пытался применить в своей студенческой группе те принципы гуманистического обучения, которые вы описываете в книге «Свободное учение» (1969). Я поступил следующим образом: подробно

рассказал студентам о принципах, на которых будет построено наше обучение, сказал также, что посещение эксперимента — добровольное. В группе было 60 учащихся. И это был для меня самый восхитительный курс из всех, какие прежде довелось проводить. Но оказалось, что они были не менее меня увлечены атмосферой наших занятий. И работы моих студентов были на таком высоком творческом уровне, какой я раньше редко встречал, от случая к случаю. Здесь же шел поток хороших творческих работ: доклады, сообщения, самостоятельные исследования, проекты и пр. Эта приподнятость передалась студентам других групп. Они подходили к моим «испытуемым» и просили поделиться той радостью открытий, которые несли в себе мои студенты.

А вот оценки самих студентов: «Ни в одном из прежних курсов обучения я не научился столь многому, как на этот раз...» Или: «Первый раз в жизни учитель спрашивал меня, что я хочу учить, и было удивительно хорошо самому обнаружить в себе, что я сам хочу». Но, возможно, самым приятным для меня были их отзывы после окончания наших занятий: «Я не научился очень многому, как мог бы, но это была моя ошибка...» И главное, Карл, удивительно приятно было находиться в ситуации, в которой студенты имели возможность учиться так, как им самим казалось наиболее правильным. И как свободно чувствовал себя я сам в роли не учителя, а человека, который помогает учиться и учится сам!»

Вопрос пятый. Как обеспечить поступление таких материалов для моих учеников, которые были бы интересными, захватывающими, отвечали бы разным склонностям и способностям, могли бы обеспечить свободный выбор на свой вкус того, что хочется, что посильно усвоить именно сейчас и именно мне и, может быть, никому другому?

Думаю, что это самая серьезная проблема, которой хороший учитель должен уделять 90% времени, отведенного на подготовку к занятиям: обеспечить поток материалов, их избыток. Считаю, что не так уж важно учить детей, как важно создать ситуацию, в которой ребенок просто не мог бы не учиться сам и делал бы это с удовольствием. И один из путей — создание богатого, развивающего воображение материала.

Мой сын — врач. Почему? Однажды, когда он учился в старшем классе, всем учащимся, как обычно, дали несколько недель на то, чтобы они сами подобрали себе где нибудь работу и постажировались, попробовали свои силы в каком нибудь деле. Мой сын сумел добиться расположения к себе одного врача, и тот эти

несколько недель водил его в палаты, в приемный покой, на операции. Дейв как бы на короткое время погрузился в подлинную медицинскую практику, и она его захватила, превратила временный интерес в постоянный. Кто то помог ему, и я хотел бы быть на месте этого человека.

Вопрос шестой. Достаточно ли у меня мужества и терпения для того, чтобы помогать зарождению творческих идей у моих учеников? Достаточно ли у меня терпения и человечности, чтобы часто переносить раздражающие, надоедающие поступки, нередкое сопротивление, а иногда и странности тех, у кого чаще всего возникают творческие мысли? Могу ли я дать простор творческому человеку?

Мне кажется, в каждом методическом пособии для учителей должна быть глава «Забота о выращивании крохотных творческих мыслей у детей». Творческие мысли в начале своего зарождения столь же малы и беспомощны, как только что родившийся новорожденный: он слаб, незащищен, легко уязвим. Всякая новая идея всегда проигрывает перед идеей уже устоявшейся, признанной. Дети полны подобных новых небольших творческих идей, но эти идеи, как правило, забивает школьная рутина.

Есть, как верно пишут американские психологи Гизел и Джексон, большая разница между теми, кто просто умный, и теми, кто умен и умеет творить. Творческие люди менее предсказуемы, более беспокойны. Смогу ли я в качестве учителя позволить им обнаруживать и проявлять свои творческие способности, не дергать их, а помогать им? А ведь большинство великих мыслей появлялось и заявляло о себе, когда все вокруг утверждали, что они тривиальны, неинтересны. Т.Эдисон считался глупым. Я бы хотел, чтобы в моем классе создалась атмосфера, которой часто боятся воспитатели, взаимного уважения и свободы самовыражения. Она непременно позволит творческому человеку писать стихи, рисовать картины, пробовать новые рискованные ситуации без страха, что его, такого ребенка, осудят и придавят. Я бы хотел быть учителем, который его убережет.

Вопрос седьмой. Смог ли бы я обеспечить своим ученикам развитие не только в сфере познания, но и чувств?

Все мы прекрасно понимаем, что одна из трагедий существующей системы обучения состоит в том, что в ней признается в качестве основного только интеллектуальное развитие. Я рассматриваю книгу Д.Хеберстена «Лучшие и талантливые» как выражение этой трагедии. Люди, которые окружали Кеннеди и Джонсона, были все талантливы и способны. Но, как пишет автор, в те

годы этих людей связывало и определяло способ их работы одно мнение: только интеллект и рациональность могут разрешить любую проблему, вставшую перед человеком. Конечно, такое убеждение сформировалось нигде больше, как в школе. Эта абсолютизированная опора только на интеллект была причиной тех военных и других последствий, к которым привела страну эта группа людей, стоявшая тогда у власти. Компьютеры, к «мнению» которых они прибегали, не учитывали ни чувств, ни эмоциональной преданности своему делу людей в темных костюмах, которые жили и боролись во Вьетнаме. И недоучет этих человеческих факторов обернулся поражением. Человеческий фактор не был заложен в компьютеры, поскольку Макнамара и другие не придавали значения эмоциональной жизни этих людей.

Я бы хотел, если был бы учителем, сделать так, чтобы в моем классе происходило обучение, втягивающее в себя всего человека, всю его личность. Это трудно, но это необходимо.

Позвольте мне суммировать ответы на вопросы, которые поставил бы перед собой, если был бы учителем, и выразить их в несколько иной форме.

Вот вопросы, которые я задал бы себе, если бы взял на себя ответственность за детей, к которым пришел в класс, чтобы помочь им учиться.

- Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я личностно, эмоционально откликнуться на этот мир?
- Умею ли позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить с ними эту интенсивность наших взаимоотношений?
- Сумею ли обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?
- Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, сохранить и поддержать самое дорогое, чем обладает человек?
- В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний, — с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?

• Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?

• Смог ли бы помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи — чувства?

Если бы я мог совершить чудо и ответить на эти вопросы «да», тогда бы решился — стать не тем, кто учит, а тем, кто способствует подлинному усвоению нового, помогает ребенку реализовать потенциал своих индивидуальных возможностей.

IV. Решите следующие психологические задачи, охарактеризуйте способы выхода учителя из конфликтной ситуации и назовите использованный прием:

1. Год назад я принял VIII класс, в котором был ученик, от которого доставалось не только молодым, но и более опытным учителям. Из бесед с администрацией должных выводов не делал. Хуже всего было то, что класс все более попадал под его влияние. На одном из первых уроков этот ученик решил «прощупать» и меня. Во время записи темы на доске с заднего стола раздался звук, напоминающий рычание и лай собаки. Я спокойно оглянулся: класс замер в ожидании. Спокойно посмотрел на часы и сказал: «Сейчас 11.45, завтра в это время оберегайтесь; тот, кто лает, может и укусить». Взрыв смеха, причем смеха одобрения. Виновник покраснел. Урок продолжался. Больше подобного на моих уроках не было, ученик ведет себя нормально, «авторитет» его упал.

2. Войдя в класс, увидела на доске карикатуру на себя. Ребята ожидали срыва урока. Думали, что буду искать виновника художника, буду читать нотации и т.д., тем самым урок сорвется. А они этого ожидали. Но я улыбнулась, подошла к доске, улучшила рисунок. И начался урок. Ребята были огорчены и удивлены. Урок прошел нормально. Но больше такого не повторялось.

Смоделируйте варианты возможного импульсивного поведения учителя в приведенных примерах[1].

V. Ознакомьтесь с содержанием педагогических ситуаций [26, с. 101, 102], смоделируйте и запишите варианты вашего поведе

.' Примеры взяты из кн.: Организация психологической службы в школе: Метод, рек. / Сост. А.С. Чернышев и др. Курск, 1989. С. 67.

ния в рамках личностно деятельностного принципа в обучении, где были бы учтены следующие моменты: установление психологического контакта с классом; соотнесение своего состояния с содержанием урока и состоянием класса; способы выхода из конфликтной ситуации.

Педагогические ситуации

1. Представьте, что вы — классный руководитель IV класса. На перемене случайно услышали беседу двух учеников, один из которых крайне отрицательно отзывался о вас. Что будете делать?

2. В IV классе пропала интересная книга. Вы заметили, как один из учащихся старался незаметно спрятать какую то книгу в свой портфель. Потерпевший плачет. Все ему сочувствуют. Какова будет линия вашего поведения?

3. После большой перемены ваш урок в VI классе. Ученики один за другим опаздывают, оправдываясь: «Звонка не слышал»; «Задержался в буфете»; «Бегал домой за забытой тетрадью» и т.п. Как вы поступите?

4. Вы ведете урок в V классе. Проводите опрос. Дети подсказывают. Делаете им замечания, но подсказки не прекращаются. Особенно усердствует в этом отношении один хорошо успевающий ученик. Что вы предпримете?

5. Вы идете на урок в VII класс. Вошли в класс и увидели всю измазанную мелом, исписанную доску. Просите дежурного привести доску в порядок. Он отказывается, мотивируя тем, что «уже много раз вытирал с доски, а ребята снова пачкают». Вы настаиваете, дежурный категорически отказывается. Что будете делать?

6. Вы входите по звонку в V класс и видите двух дерущихся учеников. Они возбуждены до такой степени, что не замечают вас. Попытка одноклассников разнять их не приводит к успеху. Что будете делать?

7. Вы ведете на уроке опрос восьмиклассников. Вызвали уже 5 человек, и все один за одним отказываются отвечать. Отказываются даже те ученики, которые всегда отличались добросовестностью и прилежанием. Никаких объяснений не дают: «Не выучил» — и все. Что будете делать?

8. Слабый ученик отказывается решать задачу: «У меня все равно ничего не получится, я — не способный к математике. Я и пытаться не буду!» Какую линию поведения вы изберете?

9. Ученица на уроке объявляет, что ей очень не нравится поэзия В.В. Маяковского за грубость, пошлость, даже нецензурность

отдельных слов и выражений. Как будете реагировать? (Вы — учитель литературы.)

10. Ученик задал вопрос в присутствии всего класса, на который вы не можете ответить. Как поступите?

11. Ученик, обидевшийся на учителя за плохую отметку, говорит вам: «У вас есть любимчики, вы им все прощаете, а меня не любите, я давно это заметил». Как будете реагировать?

12. Начало учебного года. Вы ведете урок в первом классе. Вдруг видите, как один из учеников, взяв уже собранный портфель, идет к двери. На ваш вопрос: «Ты куда направился?» — спокойно отвечает: «Я хочу домой. Здесь скучно». Что предпримете?

VI. Как студент(ка) педагогического вуза или как учитель (воспитатель) исследуйте собственный культурно психологический потенциал и с учетом результатов наметьте программу для самообразования и самосовершенствования[1].

VII. Вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности (А.К. Маркова)

Цель: оценить особенности индивидуального стиля своей педагогической деятельности.

Инструкция. Ответы на вопросы помогут вам выявить свой индивидуальный стиль работы. Для этого в предлагаемом вопроснике отметьте галочками варианты ответов, подходящие вам (при совпадении двух трех вариантов отмечайте все колонки). Подсчитав количество галочек в каждой колонке, вы можете определить свой стиль работы (колонка с максимальным числом галочек).

Вопросы	Варианты ответов			
	ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
1. Вы составляете подробный план урока?	Нет	Да	Нет	Да
2. Вы планируете урок лишь в общих чертах?	Да	Нет	Да	Нет
3. Часто ли вы отклоняетесь от плана урока?	Да	Да	Да	Нет
4. Отклоняетесь ли вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?	Нет	Да	Да	Да

'.Методика взята из кн.: *Мотков О.И.* Психология самопознания личности: Практ. пособие. М., 1993. С. 56—59.

5. Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?	Да	Да	Нет	Нет
6. Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?	Нет	Да	Да	Да
7. Часто ли вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?	Нет	Да	Да	Да
8. В процессе опроса много ли времени вы отводите ответу каждого ученика?	Нет	Нет	Да	Да
9. Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?	Нет	Да	Да	Да
10. Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?	Нет	Нет	Да	Да
11. Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?	Да	Да	Да	Нет
12. Вы часто меняете темы работы на уроке?	Да	Да	Нет	Нет
13. Допускаете ли вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в объяснение нового учебного материала?	Да	Нет	Нет	Нет
14. Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?	Да	Нет	Нет	Нет
15. Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?	Нет	Да	Нет	Нет
16. Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести вас из равновесия?	Да	Да	Нет	Нет
17. Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?	Да	Да	Нет	Нет
18. Вы всегда укладываетесь в рамки урока?	Нет	Нет	Да	Да
19. Вы строго следите за тем, чтобй учащиеся выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник?	Нет	Да	Нет	Да
20. Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?	Нет	Да	Да	Да
21. Резко ли различаются ваши требования к сильным и слабым ученикам?	Да	Нет	Нет	Нет
22. Часто ли вы поощряете за хорошие ответы?	Да	Да	Да	Нет
23. Часто ли вы порицаете учащихся за плохие ответы?	Нет	Да	Нет	Да

24. Часто ли вы контролируете знания учащихся?	Нет	Да	Нет	Да
25. Часто ли вы проверяете пройденный материал?	Нет	Да	Да	Да
26. Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися?	Да	Нет	Да	Нет
27. Как вы думаете, учащимся обычно интересно у вас на уроках?	Да	Да	Да	Нет
28. Как вы думаете, учащимся обычно приятно у вас на уроках?	Да	Да	Да	Нет
29. Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?	Да	Да	Нет	Нет
30. Вы сильно переживаете невыполнение учениками домашнего задания?	Нет	Да	Нет	Нет
31. Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?	Нет	Да	Нет	Да
32. Вас отвлекает рабочий шум на уроке?	Нет	Да	Нет	Да
33. Вы часто анализируете свою деятельность на уроке	Нет	Да	Нет	Да

Примечание: наибольшее количество ответов «Да» в одной из колонок свидетельствует с определенной долей вероятности о преобладании у учителя стиля, названного в этой колонке.

ЭИС — эмоционально импровизационный стиль;

ЭМС — эмоционально методический стиль;

РИС — рассуждающе импровизационный стиль;

РМС — рассуждающе методический стиль.

Подробное описание стилей см. в тексте главы «Психология личности учителя».

РЕКОМЕНДАЦИИ
для учителя по совершенствованию индивидуального стиля педагогической деятельности[1].

Эмоционально импровизационный стиль. Вы обладаете многими достоинствами: высоким уровнем знаний, артистизмом, контактностью, проницательностью, умением интересно преподавать учебный материал, увлечь учеников преподаваемым предметом, руководить коллективной работой, варьировать разнообразные

[1] См.: *Клюева Н.В.* Технология работы психолога с учителем. М., 2000. С. 88 90.

формы и методы обучения. Ваши уроки отличает благоприятный психологический климат.

Однако вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: отсутствие методичности (недостаточно представлено в вашей деятельности закрепление учебного материала, контроль знаний учащихся). Возможны недостаточное внимание к уровню знаний слабых учеников, недостаточная требовательность, завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность, что обусловливает вашу зависимость от ситуации на уроке.

В результате у ваших учеников стойкий интерес к изучаемому предмету и высокая активность сочетаются с непрочными знаниями, недостаточно сформированными навыками учения. Однако преодолеть эти недостатки в ваших силах.

Рекомендуем вам несколько уменьшить количество времени, отводимого объяснению нового материала; в процессе объяснения тщательно контролировать, как усваивается материал (для этого через определенные промежутки времени можно обращаться к ученикам с просьбой повторить сказанное или ответить на вопросы). Никогда не переходите к изучению нового материала, не будучи уверенным, что предыдущий усвоен всеми учениками. Внимательно относитесь к уровню знаний слабых учеников. Тщательно отрабатывайте весь учебный материал, уделяя большое внимание закреплению и повторению. Не бойтесь и не избегайте «скучных» видов работы — отработки правил, повторения.

Старайтесь активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а вызвать у них интерес к особенностям самого предмета.

Во время опроса больше времени отводите ответу каждого ученика, добивайтесь правильного ответа, никогда не исправляйте сразу ошибки: пусть ошибившийся сам четко сформулирует и исправит свой ответ, а вы помогите ему уточнениями и дополнениями. Всегда давайте подробную и объективную оценку каждому ответу. Повышайте требовательность. Следите, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно, без подсказок и подглядывания.

Старайтесь подробно планировать урок, выполнять намеченный план и анализировать свою деятельность на уроке.

Эмоционально методический стиль. Вас отличают очень многие достоинства: высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение

интересно преподать материал, умение активизировать учеников, вызвав у них интерес к особенностям предмета, умелое варьирование форм и методов обучения.

В результате у ваших учащихся прочные знания сочетаются с высокой познавательной активностью и сформулированными навыками учения. Однако вам свойственны и некоторые недостатки: несколько завышенная самооценка, некоторая демонстративность, повышенная чувствительность, обусловливающая вашу излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и подготовленности учащихся.

Рекомендуем вам стараться меньше говорить на уроке, давая в полной мере высказаться вашим учащимся, не исправлять сразу неправильные ответы, а путем многочисленных уточнений, дополнений, подсказок добиваться, чтобы опрашиваемый сам исправил и оформил свой ответ. Собственные формулировки предлагайте лишь тогда, когда это действительно необходимо.

По возможности старайтесь проявлять больше сдержанности.

Рассуждающе импровизационный стиль. Вы обладаете очень многими достоинствами: высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, требовательностью, умением ясно и четко преподать учебный материал, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, объективной самооценкой, сдержанностью.

У ваших учащихся интерес к изучаемому предмету сочетается с прочными знаниями и сформированными навыками учения. Однако вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке.

Вы много времени отводите ответу каждого ученика, добиваясь, чтобы он детально сформировал свой ответ, объективно оцениваете его, что повышает эффективность вашей деятельности. В то же время подобная манера ведения опроса обусловливает некоторое замедление темпа урока. Этот недостаток можно компенсировать, шире используя разнообразные методы работы.

Рекомендуем вам чаще практиковать коллективные обсуждения, проявлять больше изобретательности в подборе увлекающих учащихся тем, проявлять больше нетерпимости к нарушениям дисциплины на уроке. Строго потребуйте тишины на каждом уроке, и в конечном .итоге вам не придется делать такого количества дисциплинарных замечаний.

Рассуждающе методический стиль. Вы обладаете многими достоинствами: высокой методичностью, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, высокой требовательностью. Однако вашу деятельность характеризуют определенные недостатки: неумение постоянно поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности учащихся, нестабильное эмоциональное отношение к учащимся.

В результате у ваших учащихся сформированные навыки учения и прочные знания сочетаются с отсутствием интереса к изучаемому предмету. Пребывание на ваших уроках для многих из них томительно и не всегда интересно. На ваших уроках нередко отсутствует благоприятный психологический климат.

Преодолеть эти недостатки в ваших силах. Рекомендуем вам шире применять поощрения хороших ответов, менее резко порицать плохие. Ведь от эмоционального состояния ваших учащихся зависят и результаты обучения. Постарайтесь расширить свой арсенал методических приемов, шире варьировать разнообразные формы занятий. Если вы преподаете иностранный язык, не ограничивайтесь лишь репродуктивными видами работы: заучиванием наизусть текстов, зазубриванием правил. Если вы будете использовать только их, то ваши учащиеся потеряют интерес к предмету, а самое главное — их будет отличать слабая ориентация в языке. Старайтесь использовать различные упражнения для активизации навыков речи: ситуативные диалоги, языковые игры, песни, стихотворения, диафильмы.

Если вы преподаете гуманитарные предметы, почаще практикуйте коллективные обсуждения, выбирайте для них темы, которые могут увлечь учащихся.

VIII. Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (Ю.А. Кореляков, 1997)

Цель: оценить педагогическую направленность учителя.

Инструкция: в данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи Вам в большей или меньшей степени. При этом соответственно возможны два варианта ответов:

а) верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени;

б) неверно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени.

Прочитав утверждение, выберите один из вариантов ответа и отметьте его на листе ответов, поставив рядом нужную букву — а или б.

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей (а, б).
2. Я часто побеждаю других своей самоуверенностью.
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека.
4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали.
5. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку.
6. Мой идеал рабочей обстановки тихая комната с рабочим столом.
7. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом.
8. Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, внесших большой вклад в мой предмет.
9. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен.
10. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет.
11. Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать.
12. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка.
13. Большинство моих друзей—люди, интересы которых лежат в сфере моей профессии.
14. Я подолгу анализирую свое поведение.
15. Дома я веду себя за столом так же, как в ресторане.
16. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории.
17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения.
18. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что нибудь по моей дисциплине.
19. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают.
20. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих.
21. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их.
22. Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива.
23. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей.
24. Я не могу быть равнодушным к проблемам других.
25. Я всегда охотно признаю свои ошибки.

26. Худшее наказание для меня — быть в одиночестве.

27. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого.

28. В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу.

29. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать.

30. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу.

31. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю.

32. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности.

33. Наука это то, что больше всего интересует меня в жизни.

34. Окружающие считают мою семью интеллигентной.

35. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять.

36. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди.

37. Если есть выбор, то я предпочитаю не рассказывать ученикам что нибудь по предмету, а организовать внеклассное мероприятие.

38. Основная задача учителя — передать ученику знания по предмету.

39. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики.

40. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами.

41. Большинство людей, с которыми я бываю в компании, несомненно, рады меня видеть.

42. Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно хозяйственной деятельностью.

43. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации.

44. Моя любезность часто не нравится людям.

45. Были случаи, когда я завидовал удаче других.

46. Если мне кто нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом.

47. Как правило, окружающие прислушиваются к моему мнению.

48. Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету.

49. Я проявляю активное участие в судьбе других.

50. Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей.

Обработка: Для обработки результатов опроса необходимо использовать ключ ответов, который сравнивается с ответами испытуемого; каждый ответ оценивается по двухбалльной шкале:

ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл;

ответ, не совпадающий с ключом, приравнивается к 0.

Каждый личностный параметр определяется через суммирование оценок по группе вопросов. Суммарная оценка по фактору не превышает 10 баллов. Зона нормы находится в пределах 3—7 баллов.

Обработку результатов обычно начинают со шкалы мотивации одобрения, так как в том случае, если ответ выходит за рамки нормы по этому фактору, следует признать, что испытуемый стремился, исказить результаты и они не подлежат дальнейшей интерпретации.

Код опросника

Общительность («учитель коммуникатор») 1б, 6б, 11б, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а.

Организованность («учитель организатор») — 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а.

Направленность на предмет («учитель предметник») — 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а.

Интеллигентность («учитель интеллегент») 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а.

Мотивация одобрения 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 406, 456, 50а.

Каждое из направлений профессиональной направленности считается недостаточно развитым, если по данной шкале получено менее трех баллов, и ярко выраженным — если количество баллов более семи. Выраженность одного фактора свидетельствует о мононаправленности личности учителя, а выраженность нескольких факторов может интерпретироваться как результат полинаправленности.

«Учитель-организатор» отличается развитием таких качеств, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Основное направление деятельности находится в плоскости внеклассной работы. «Учитель организатор», нередко являющийся лидером не только у ребят, но и во всем педагогическом коллективе, преимущественно транслирует свои личностные особенности в ходе проведения различных внеклассных мероприятий. По

этому результат его воздействий скорее всего обнаружится в сфере делового сотрудничества, коллективной заинтересованности, дисциплины и т.д.

«Учителя-предметника» характеризуют наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству. Для него, рационалиста, твердо уверенного в необходимости знаний и их значимости в жизни, характерно воспитание ученика средствами изучаемого предмета, путем изменения его восприятия научной картины мира, привлечения к работе в кружке и т.д.

«Учителю-коммуникатору» свойственны такие качества, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность, эмоциональность и пластичность поведения. Он отличается экстравертированностью, низкой конфликтностью, доброжелательностью, способностью к эмпатии, любовью к детям. Он реализует свои воспитательные воздействия на основе совместимости с учеником, поиска точек соприкосновения в личной жизни.

«Учитель-интеллигент» характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и безусловной нравственностью. «Учитель интеллигент», или «просветитель», отличающийся принципиальностью, соблюдением моральных норм, реализует себя посредством высокоинтеллектуальной просветительской деятельности, неся ученикам нравственность, духовность, ощущение свободы.

Вне сомнений, возможны сочетания типов в направленности одного учителя.

9. Анкета «Учитель — ученик» [1]

Цель: выявить отношение учащихся к учителю.

Инструкция. Внимательно прочитайте каждое из приведенных суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует Вашим отношениям с учителем (назвать Ф.И.О.) на уроках по (указать предмет), то напишите «Да», если оно неверно — «Нет».

1. Учитель умеет точно предсказать успехи своих учеников.
2. Мне трудно ладить с учителем.
3. Учитель — справедливый человек.
4. Учитель умело готовит меня к контрольным и экзаменам.
5. Учителю явно не хватает чуткости в отношениях с людьми.
6. Слово учителя для меня закон.

[1] См.: *Рогов Е.И.* Личность учителя: теория и практика. Ростов н Д, 1996. С. 367 370.

7. Учитель тщательно планирует работу со мной.

8. Я вполне доволен учителем.

9. Учитель недостаточно требователен ко мне.

10. Учитель всегда может дать разумный совет.

11.Я полностью доверяю учителю.

12. Оценка учителя очень важна для меня.

13. Учитель в основном работает по шаблону.

14. Работать с учителем — одно удовольствие.

15. Учитель уделяет мне мало внимания.

16. Учитель, как правило, не учитывает моих индивидуальных особенностей.

17. Учитель плохо чувствует мое настроение.

18. Учитель всегда выслушивает мое мнение.

19. У меня нет сомнений в правильности и необходимости методов и средств, которые применяет учитель.

20. Я не стану делиться с учителем своими мыслями.

21. Учитель наказывает меня за малейший проступок.

22. Учитель хорошо знает мои слабые и сильные стороны.

23. Я хотел бы стать похожим на учителя.

24. У нас с учителем чисто деловые отношения.

Количественная обработка и качественный анализ данных

Каждый вопрос, совпадающий с ключом, оценивается в один балл. Подсчитать суммарный балл по каждому из трех показателей оценки: гностическому, эмоциональному и поведенческому.

1. Гностический параметр выявляет уровень компетентности учителя как специалиста с точки зрения ученика и рассчитывается как сумма ответов «Да» на вопросы 1, 4, 7, 10, 19, 22 и ответов «Нет» — 13, 16.

2. Эмоциональный параметр определяет степень симпатии ученика к учителю. Суммируем ответы: «Да» 8, 11, 14, 23 и «Нет» 2, 5, 17, 20.

3. Поведенческий параметр показывает, как складывается реальное взаимодействие учителя и ученика. Суммируем ответы: «Да» — 3, 6, 12, 18 и «Нет» 9, 15, 21, 24.

При оценивании отдельного учителя и при сравнении оценок разных учителей классом интересны распределения как отдельных компонентов оценивания, так и суммарного показателя у каждого ученика.

Зона применения методики:

1. Оценивание учителя учащимися, родителями, коллегами.

2. Возможна оценка учителем себя с позиции большинства учеников.

3. Использовать в средних и старших классах.

4. Результаты анкетирования должны укладываться в интервал между 25 75%х от максимально возможного суммарного результата (х), который можно получить, если все ученики (у) дадут по 24 ответа, совпадающих с ключом (х=24у). Если результаты меньше 25%х, то возможен сговор в классе против учителя, оценки выше 75%х — свидетельствуют о некритичности оценивания.

Глава X
ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1. Психологическая служба образования в России

Развитие практической психологии в значительной степени обусловило гуманизацию всей педагогической системы и привело к возникновению службы практической психологии образования в Российской Федерации.

История психологической службы образования в нашей стране непродолжительна, тогда как мировая практика свидетельствует об ее интенсивном развитии во второй половине XX столетия в Великобритании, Франции, США, Канаде, Японии'. В 1988 г. вышло Постановление Государственного комитета СССР о введении ставки школьного психолога во все учебно воспитательные учреждения страны, и с данного времени начинается собственно организация психологической службы образования. Как указывалось в решении коллегии Министерства образования РФ «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации» от 19.03.95 г., введение практической психологии в систему образования способствовало постановке,и решению задач перехода от унифицированного образования к вариативному образованию; от педагогики «знаний, умений и навыков» к педагогике развития; помогло переориентации сознания учителя от школоцентризма к детоцентриз

' См.: Перспективы развития школьной психологии в современном мире / Под ред. Р.А. Сай, Т. Окланд. Нью Джерси, 1989. 277 с.

му; формированию культуры обращения к психологу как к междисциплинарному специалисту в образовательных учреждениях; разработке развивающих, коррекционных и компенсаторных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании; сделало возможным экспертизу и проектирование развивающей среды.

В начале XX века в России сложилась не только законодательная база для существования и развития службы, но и система подготовки и переподготовки специалистов психологов практиков. Только в Москве в 2001 г. обучение в области практической психологии проводили 70 факультетов различных государственных и негосударственных вузов. Деятельность психологической службы в системе народного образования обеспечивается специалистами, окончившими высшее учебное заведение по специальности «психология» или прошедшими переподготовку и получившими квалификацию «практический психолог». В настоящее время служба охватывает всю систему образования от детского сада, школы, учреждений начального профессионального образования до вузов; от детского дома, школы интерната до элитных частных учебных заведений.

Развитие практической психологии содействовало переориентации образования на индивидуальное развитие личности, изменение общей образовательной ситуации в России. Служба практической психологии уже доказала свою эффективность в решении широкого спектра таких проблем, как проектирование развивающего образа жизни личности, составление психологического портрета индивидуальности, оказание психологической помощи при работе с семьей ребенка, обеспечение психологической поддержки при выборе жизненного пути и профессиональной карьеры, в том числе в процессе профессиональной адаптации, а также при выявлении причин отклонений в развитии личности, профилактике и коррекции подобных отклонений. Практический психолог содействует гармонизации социально психологического климата в образовательных учреждениях.

Сегодня психологическая служба является необходимым компонентом системы народного образования, обеспечивающим развитие личностного, интеллектуального и профессионального потенциала общества. Важнейшими условиями эффективности работы службы является правильное понимание психологом и педагогическими работниками существа их профессионального взаимодействия в единой системе образования и воспитания, взаимо

дополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребенку, в решении проблем учебно воспитательного учреждения.

Психологическая служба осуществляет свою деятельность в тесном контакте с родителями или лицами, их заменяющими, с органами опеки и попечительства, инспекциями по делам несовершеннолетних, представителями общественных организаций, оказывающими воспитательным учреждениям помощь в воспитании и развитии детей и подростков. Для обеспечения успешной работы службы необходимы творческие контакты с медицинскими учреждениями.

Основные цели службы — содействие формированию подрастающего поколения, становлению индивидуальности и творческого отношения к жизни на всех этапах дошкольного и школьного детства; развитие способностей и склонностей детей, изучение особенностей их психического развития, определение психологических причин нарушения личности и интеллекта, профилактика подобных нарушений. Одной из основных целей психологической службы образования является ***обеспечение психического и психологического здоровья учащихся**.* Основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие человека на всех этапах онтогенеза. Забота о психологическом здоровье предполагает внимание к внутреннему миру ребенка: к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой.

Главная цель психологической службы образования — психологическое здоровье детей — связана прежде всего с перспективным направлением ее деятельности, ориентированным на своевременное и полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Эта цель может быть реализована только тогда, когда психологическая служба обеспечивает преемственность психологического внимания к ребенку на разных возрастных этапах работы с детьми, когда происходит «стыковка» представлений, понимания, умений взрослых, работающих с детьми одного возраста, и взрослых, работающих с детьми другого возраста.

Основные задачи психологической службы образования: 1) реализация в работе с детьми возможностей, резервов разви

'.См.: Практическая психология образования / Под ред. И.В Дубровиной. М., 1998. 528 с.

тия каждого возраста; 2) развитие индивидуальных особенностей детей — интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.; 3) создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.), который определяется прежде всего организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками; 4) оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

Основным средством достижения поставленной цели является создание благоприятных психолого педагогических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода, для реализации заложенного в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности. Поэтому деятельность психологической службы образования и направлена на создание психолого педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие каждого ребенка, его душевный комфорт, что лежит в основе психологического здоровья. Но, конечно, психолог создает необходимые условия вместе с учителями и родителями учащихся.

Содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей на всех возрастных ступенях развития и есть ***главная задача психологической службы в системе образования.*** Ориентация на развитие ребенка определяет направленность психологической службы образования на:

формирование развивающего образа жизни личности в учебно воспитательном учреждении;

создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.), который определяется, с одной стороны, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками, с другой — созданием для каждого ребенка на всех этапах онтогенеза ситуаций успеха в той деятельности, которая является для него личностно значимой;

обеспечение полноценного личностного, интеллектуального и профессионального развития человека на каждом возрастном этапе; реализацию в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста;

обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку; развитие индивидуальных особенностей детей интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;

психолого педагогическое изучение детей;

профилактику и коррекцию отклонений в интеллектуальном и личностном развитии;

социально психологическую реабилитацию детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей и подростков с отклонениями в физическом или умственном развитии;

оказание помощи детям, подросткам, педагогам и родителям в экстремальных и критических ситуациях;

консультирование родителей или лиц, их заменяющих, по вопросам воспитания детей, создания благоприятного семейного микроклимата;

оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

В основу работы психолога в системе образования положена определенная система принципов. Основной принцип — ***принцип индивидуального подхода.*** Работа психолога направлена на выявление индивидуальных особенностей личности формирующегося человека, поиск способов его индивидуального развития и коррекции, решение индивидуальных проблем и трудностей в учении и поведении. Второй важный принцип — ***принцип взаимодействия психолога с педагогами и родителями.*** Психолог является членом педагогического коллектива и заинтересован вместе с родителями в достижении общей педагогической цели — формирование полноценного члена общества. Третий фундаментальный принцип — ***принцип соблюдения прав и обязанностей психолога,*** которые регламентируются соответствующими документами.

Кроме общих принципов выделяют и определенные организационные принципы работы психолога[1]. Это ***принцип многообразия форм и методов работы,*** который позволяет избежать, с одной стороны, ограниченности и узкой специализации профессионала, а с другой — хаоса, бессистемности, следования моде и поверхностного отношения к своим обязанностям. Важным представляется соблюдение ***принципа нравственности,*** позволяющего психологу найти золотую середину между морализаторством и игнорированием вопросов нравственности. ***Принцип преемственности,*** ориентирующий специалиста на усвоение современного уровня науки, предостерегающий от излишнего консерватизма и за

[1] См.: *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Принципы организации и перспективы школьной психологической службы в России // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 99 112.

крытости к инновациям и способствующий бережному подходу к наработанному предшественниками опыту. Следующий важный принцип — ***принцип самоактуализации,*** поиска внутренних источников развития, позволяющих психологу активно противостоять как внутренней пассивности, так и «самосгоранию» на работе. Реализация ***принципа профессионального содружества*** — включенность в профессиональную общность — осуществляется как прямо через профессиональные организации психологов (например, ассоциации, общества и т.д.), так и в результате чтения профессиональной литературы, журналов и пр. Реализация данного принципа позволяет преодолевать тенденции к самоизоляции и потери профессионального самоощущения. Гибкость, готовность к разумному компромиссу, выделение приоритетов в работе, действенный оптимизм и разумная самоирония дополняют перечисленные принципы и позволяют психологу избежать ригидности, трудностей эмоционального характера, пессимизма, с одной стороны, и угодничества, приспособленчества, непоследовательности, излишней самоуверенности и эйфории — с другой.

Психологическая служба образования — не просто важная часть целостной системы образования, она — интегральное явление, представляющее собой единство научного, прикладного, практического и организационного аспектов'.

Научный аспект предполагает формирование научно обоснованной концепции психологической службы в системе образования, выявление реальных функций и позиции психолога в системе отношений в учебном учреждении, в обосновании и разработке технологии работы и инструментария практического психолога. Эта технология должна основываться на научном исследовании психологических условий развития личности конкретного ребенка в процессе образования и воспитания. Школьные психологи работают с детьми, с коллективом класса, учителями, родителями по решению конкретных проблем. Они не занимаются созданием новых методов и программ школьной психологической службы, исследованием психических закономерностей и т.д. Этот материал поставляет наука. Именно научный аспект предполагает опору на теоретическую концепцию (а в ее основе — фундаментальные положения о личности, закономерностях ее психического развития и формирования в онтогенезе), которая определяет содержание, функции и модель школьной психологической служ

'См.: Практическая психология образования/ Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998. 528 с.

бы. Практический психолог обязан профессионально использовать все достижения современной отечественной и зарубежной психологии.

Таким образом, научный аспект школьной психологической службы определяет достижение главной цели в ее работе, а именно: ***максимально содействовать психическому, личностному и индивидуальному развитию детей, поскольку оно обеспечивает к концу школьного обучения психологическую готовность выпускников к самоопределению в самостоятельной взрослой жизни.***

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний всеми работниками системы образования, как при планировании, так и при осуществлении своей деятельности.

Практический аспект обеспечивают практические психологи непосредственно в детских садах, школах и других учреждениях системы образования. Основной принцип деятельности, например, школьной психологической службы — совместная работа психолога с педагогами и родителями. Положение психолога в школе непростое. Он осуществляет взаимодействие с учащимися разного возраста, их учителями и родителями; причем главным в этом сложном и разнообразном взаимодействии являются интересы ребенка как формирующейся личности.

Практический психолог включается в работу образовательного учреждения как специалист в области детской, педагогической и социальной психологии. Он несет ответственность за то, чтобы профессионально контролировать процесс психического развития учащихся и обеспечивать основные психологические условия, которые в наибольшей степени способствуют этому развитию. В самом общем виде эти условия можно представить так: 1) наиболее полная реализация возрастных возможностей и резервов развития (опора на сензитивные периоды, учет зон актуального и ближайшего развития и пр.); 2) развитие индивидуальных особенностей учеников внутри каждого возрастного периода в ходе обучения и воспитания; 3) создание благоприятного психологического климата (в классе, школе, педколлективе) с учетом специфики общения и взаимоотношений в младшем, подростковом и юношеском возрасте.

Организационный аспект включает создание действенной структуры психологической службы образования. Психологическая служба образования создается как единая система в масштабах города, области, региона, а в перспективе — всей страны. Руководящим органом психологической службы образования выс

тупает отдел психологической службы органов (или психолог) управления образованием соответствующего уровня. На федеральном уровне — отдел психологической службы Министерства образования России.

Структура психологической службы образования включает:

1. Научно методический центр по практической психологии при Министерстве народного образования.

2. Центры психологической помощи (центры психологической помощи и профориентации) при областном (городском, районном) управлении (отделе) народного образования или при местных органах власти.

3. Районные (городские, областные) кабинеты психологической службы в соответствующем управлении (отделе) народного образования.

4. Практический психолог, работающий в образовательном учреждении.

Центр психологической службы образования — головная организация, руководящая деятельностью психологов, работающих в образовательных учреждениях, психологических кабинетах, и специалистов всех психологических служб определенного региона. Центр отвечает за научно методическое и научно организационное обеспечение этих служб, за профессиональный уровень психологов, работающих в данных службах. В Центр могут обращаться родители, педагоги, другие работники народного образования.

Центр состоит из двух основных отделов — индивидуальной помощи и психологического обеспечения образовательных учреждений. Примером такой системы может служить региональная модель службы практической психологии Юго Западного территориального округа г. Москвы.

Психологические кабинеты (отделы) при районных, областных, городских (в зависимости от структуры органов управления народного образования в конкретном регионе), отделах народного образования ведут непосредственную работу с психологами образовательных учреждений, контролируют и организуют их деятельность, оказывают методическую и иную профессиональную помощь.

Достаточно широкий объем работы у психологов, работающих в отделах народного образования (городских, районных): организация циклов лекций для учителей и родителей с целью их психологического просвещения; проведение консультаций для учителей, родителей по интересующим их психологическим проблемам

и оказание информационной помощи; осуществление углубленной работы в каком либо классе (в зависимости от запроса к психологу); помощь в подготовке и проведении педагогических консилиумов; организация постоянно действующего семинара для учителей по детской и педагогической психологии, психологии личности и межличностных отношений; формирование психологического «актива» из числа учителей школ района; участие в наборах в первые классы с целью определения готовности детей к систематическому обучению в школе.

Психологи, работающие здесь, участвуют в работе медико психолого педагогических комиссий и комиссий по делам несовершеннолетних, а также консультируют администрацию образовательных учреждений по социально психологическим проблемам управления, создания оптимального социально психологического климата в педагогическом коллективе и по другим вопросам профессиональной деятельности. В штат кабинета помимо психологов входят также социальные работники, педагог, врач психоневролог.

Практический психолог работает в конкретном учебном заведении — детском саду, общеобразовательной школе, гимназии, детском доме и др. Психолог изучает детей и консультирует воспитателей, учителей, администрацию образовательного учреждения, родителей по проблемам обучения и воспитания, способствует повышению их психологических знаний, решению профессиональных проблем. Обязанности и права психолога практика регламентируются соответствующими документами (там же).

§ 2. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Для психологической службы образования характерны два направления работы: ***актуальное*** и ***перспективное.***

В рамках актуального направления обсуждаются и решаются злободневные проблемы и вопросы, связанные с конкретными трудностями в обучении и воспитании детей, с нарушениями в их поведении, с трудностями в общении (в той или иной системе отношений) и т.п.

В рамках перспективного направления осуществляются, реализуются своего рода прогностические программы с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его потенциальных воз

можностей для гармонического развития и формирования его психологической готовности к созидательной жизни в обществе. А это возможно только при создании благоприятных психологических условий для развития всех и каждого.

Оба направления связаны между собой, влияют друг на друга; но более определяющим является все таки перспективное направление в достижении целей школьной психологической службы. При этом чрезвычайно важным моментом является осуществление практическим психологом стыковки начальной и конечной целей деятельности по отношению к ребенку.

На начальном этапе взаимодействия школьного психолога с ребенком определяется готовность ребенка к систематическому обучению в школе. Разработано и используется много программ комплексного обследования детей. Результаты позволяют находить оптимальные для данного ребенка способы обучения и воспитания.

На конечном этапе взаимодействия психолога со школьником целью является сформированность его психологической готовности к жизненному самоопределению, которое включает личностное, социальное и профессиональное самоопределение [16, с. 15]. Обратим особое внимание на указание специалистов о том, что речь идет не об окончательном, состоявшемся самоопределении старшеклассников, а именно о психологической готовности к такому самоопределению, которая включает в себя: «а) сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания школьников; б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность, внутреннее богатство личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, временные перспективы и ценностные ориентации; в) становление индивидуальности как результата развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником» (там же).

Работа практического психолога в системе образования осуществляется по следующим основным направлениям: психологическое просвещение, психопрофилактическое, психодиагностическое, развивающее, психокоррекционное и консультативное.

Психологическое просвещение направлено на приобщение взрослых и детей к психологическим знаниям. Просветительская деятельность психолога может осуществляться в разной форме (лекции, беседы, семинары, выставки, подбор литературы и др.). Основной смысл просветительской работы — знакомство с современным состоянием психологической науки, основными законо

мерностями и условиями психического развития человека. Просветительская деятельность психолога направлена на формирование представления о практической значимости психологического знания и психологической помощи формирующемуся человеку, а также на построение педагогического процесса с учетом возрастных и индивидуально психологических особенностей учащихся.

Психопрофилактическая работа — формирование у педагогов, детей, родителей или лиц, их заменяющих, общей психологической культуры, желания использовать психологические знания в работе с детьми или в интересах собственного развития; создание условий для полноценного развития ребенка на каждом возрастном этапе; своевременное предупреждение нарушений в становлении личности и интеллекта.

Можно говорить о ***трех уровнях психопрофилактики.*** Первый уровень — первичная профилактика, направленная на детей, не имеющих значительных эмоциональных, поведенческих и учебных проблем. Второй уровень — вторичная профилактика, работа с детьми «группы риска», у которых замечено появление соответствующих проблем. Третий уровень — третичная профилактика в работе с детьми с ярко выраженными и запущенными учебными и поведенческими проблемами. На этом уровне собственно профилактическая деятельность осуществляется параллельно с коррекционной.

В зависимости от типа учебно воспитательного учреждения, в котором работает психолог, психопрофилактическая работа включает в себя:

• адаптацию детей к детскому саду, рекомендации родителям или лицам, их заменяющим, по оказанию помощи детям в адаптационный период;

• обследование детей при переходе из старшей группы в подготовительную в плане их готовности к обучению, подготовка для родителей или лиц, их заменяющих, и воспитателей рекомендаций по ликвидации возможных отставаний и пробелов в подготовке к школе;

• определение психологической готовности к обучению в школе для оптимального выбора учебного заведения, раннего выявления способностей, отклонений в развитии и их коррекции;

• подготовка совместно с учителем программы индивидуальной работы с теми детьми, которые в этом нуждаются;

• проведение психологического обследования детей при поступлении в учреждение интернатного типа с целью создания

максимально благоприятных условий для развития детей и социально психологической реабилитации;

• предупреждение у детей психологической перегрузки и невротических срывов, вызванных условиями их жизни, обучения и воспитания;

• создание благоприятного психологического микроклимата в учебно воспитательном учреждении через оптимизацию форм общения педагогов с детьми, педагогов с коллегами и родителями, консультирование работников учреждения по широкому кругу проблем.

При профессионально грамотном решении задач психологической службы и дошкольный, и школьный психолог занимаются в основном психопрофилактической работой. Но если на одной из возрастных ступеней нормальные условия развития ребенка нарушаются, на последующей ступени приходится основное внимание сосредоточивать на коррекции и проводить специальную развивающую работу[1].

Психодиагностическая работа — психолого педагогическое исследование детей на протяжении всего периода дошкольного детства и школьного, выявление индивидуальных особенностей их развития, определение причин выявленных нарушений развития личности и интеллекта.

Для реализации этих задач практический психолог:

• проводит в случае необходимости психологическое обследование ребенка с целью определения его психического развития, соответствия развития возрастным нормам;

• проводит изучение психологических особенностей детей, их интересов, способностей и склонностей с целью ранней диагностики одаренности, обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку, помощи в профессиональном и жизненном самоопределении;

• диагностирует психологические причины отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей разного возраста, причины нарушения поведения, уровень овладения необходимыми навыками и умениями;

• проводит диагностику общения детей со взрослыми и сверстниками, выявляет психологические причины нарушения общения.

Психодиагностическая работа психолога предусматривает проведение и изучение практического запроса и формулировку пси

[1] См.: Практическая психология образования / Под ред. И.В Дубровиной. М., 1998.528 с.

хологической проблемы, выбор метода диагностики и проведение исследования, а также постановку психологического диагноза. Заключительным этапом работы можно считать разработку практических рекомендаций.

Развивающая и психокоррекционная работа — активное воздействие практического психолога на процесс формирования личности ребенка. Для осуществления развивающей и психокоррекционной работы практический психолог разрабатывает и осуществляет:

- программы, направленные на формирование личности с учетом задач развития ребенка на каждом возрастном этапе;
- программы коррекции, направленные на устранение отклонений в психическом развитии;
- программы психологической помощи детям и подросткам, оказавшимся в экстремальных и критических жизненных ситуациях.

Программы развивающей и психокоррекционной работы включают психологическую и педагогическую части. Психологическая часть планируется и осуществляется психологом. Педагогическая часть разрабатывается психологом совместно с педагогом, родителями или лицами, их заменяющими.

Развивающая и коррекционная работа может проводиться в процессе специальной работы практического психолога с отдельными детьми, с группами детей, в русле воспитательных мероприятий, с участием родителей, лиц, их заменяющих, других родственников ребенка.

Психолого педагогическая коррекция осуществляется в тех случаях, когда отклонения и нарушения не являются следствием органического поражения — центральной нервной системы или психического заболевания.

Консультативная работа психолога направлена на оказание помощи при решении человеком определенных проблем. Направления этой деятельности:

- консультирование администрации, педагогов, родителей, лиц, их заменяющих, по проблемам обучения и воспитания детей;
- консультирование детей, родителей, лиц, их заменяющих, по вопросам выбора учебного заведения и программы обучения при поступлении в школу, при переходе с одной ступени на другую;
- консультирование работников учреждений интернатного типа для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по вопросам социально психологической реабилитации детей;

• проведение совместных консультаций работников учебно воспитательных учреждений для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (школы интернаты, детские дома), педагогов школ, в которых обучаются эти дети, представителей шефствующих организаций с целью обеспечения преемственности в работе с детьми;

• проведение индивидуальных и групповых консультаций детей по проблемам обучения, развития, жизненного и профессионального самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, самовоспитания и др.;

• консультирование администрации учреждения при составлении плана учебно воспитательных мероприятий с учетом как возрастных особенностей детей, так и тех, что обусловлены организацией жизни, обучения и воспитания в каждом конкретном учреждении.

§ 3. УЧИТЕЛЬ И ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА

Исследования Д.В. Обориной[1] показали принципиальные отличия в ментальности психологов и педагогов, которые состоят в следующем:

Психологи	**Педагоги**
1.ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА	
Мотивация ориентирована на настоящее и ближайшее будущее, а также на период открытого настоящего	Мотивация в значительной степени относится к периодам близкого и отдаленного будущего
2. СОДЕРЖАНИЕ МОТИВАЦИИ	
Выражена познавательная мотивация и мотивация, связанная с собственной личностью, в частности, «Я-концепцией», высокий уровень потребностей; от окружающих ожидают помощи, надеются на удачу	Выражена ориентация на общение, работу по специальности, самореализацию в профессиональной сфере, на определенный уровень достижений; альтруистическая мотивация; от окружающих ожидают любви, уважения, признания

[1] См.: *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования. М, 2000. С. 25.

3. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ

Терминальные (ценности-цели)

Счастливая семейная жизнь, счастье других	Свобода, познание

Инструментальные (ценности-средства)

Широта взглядов, эффективность в делах, высокие запросы, независимость, рационализм	Воспитанность, аккуратность непримиримость к недостаткам в себе и других

4. УСТАНОВКА ПО ОТНОШЕНИЮ К РЕБЕНКУ

Уровень контроля

Минимальный контроль, предпочтение либерального стиля общения с ребенком	Высокий уровень контроля, склонность к авторитаризму по отношению к ребенку

5. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ УЧЕНИКЕ

Высокая когнитивная сложность восприятия, безоценочность	Низкая когнитивная сложность восприятия, оценочность

Данные отличия показывают причину возможных сложностей в общении педагогов и психологов. Многие преподаватели могут не сразу признать психолога. Потребуется терпение, тактичность, благожелательность в общении, признание за каждым человеком (а за учителем, классным руководителем, директором — тем более) права на сомнение. Необходимо исключить назидательный тон в общении с педагогическим коллективом и с каждым учителем, упреки в их адрес; напротив, следует сосредоточиться на конструктивной совместной работе по оказанию помощи конкретному школьнику в трудной ситуации.

По мнению известного отечественного психолога А.К. Марковой[1], для успешного решения задачи психологического развития детей сотрудничество учителя и школьного психолога должно включать следующие этапы: 1) мотивационно целевой; 2) операционально технологический; 3) рефлексивно регулятивный.

На первом этапе — мотивационно целевом определяются общие цели, задачи, мотивы, смыслы сотрудничества. Например,

[1] См.: Сотрудничество учителя у школьного практического психолога: Сб. науч. метод, тр. / Под. ред. А К. Марковой, ТА. Шиловой. М., 1994. С. 4 5.

какие личностные характеристики были бы важны для ученика к окончанию школы. Учитель и психолог становятся единомышленниками, включаются в одно общее дело, реализуя вместе с тем каждый свои специфические задачи, выполняя свои функции. В этих совместных усилиях постоянно должно сохраняться стремление психолога и учителя понять особенности ребенка как формирующейся личности с учетом условий его жизни, истории воспитания, возрастных, половых и индивидуальных особенностей, специфических особенностей общения в разных системах взаимоотношений (со сверстниками, родителями, учителями). Выполнение этих условий в значительной степени определяет успех сотрудничества психолога и учителя по достижению намеченных целей и задач, сохранению содержания мотивов и смыслов как в рамках актуального, так и перспективного направлений.

На втором этапе — операционально технологическом — происходит согласование между учителем и школьным психологом того, какими средствами (стратегического и практического характера) будет осуществляться взаимодействие с классом, ребенком, подростком, юношей (девушкой), а также друг с другом (учитель, психолог). Здесь унифицируется содержание ключевых понятий и подходов: например, что понимать под умственным развитием школьников, в рамках гуманистического или авторитарного подхода осуществляется оценивание; ориентироваться на овладение знаниями, навыками, умениями для освоения социального опыта или на формирование у учащихся потребностей и способов самообучения, самовоспитания. На данном этапе уточняются и по ходу работы корректируются функции учителя и психолога, реальные возможности каждого из них для успешного достижения результатов. Например, психолог владеет научно психологическими методиками строгого и корректного изучения отдельных психических проявлений ребенка (внимания, памяти, мышления, способностей, темперамента и т.д.); учитель имеет возможность целостного анализа конкретного ученика, всех проявлений психики в естественных условиях учебной деятельности, всего учебно воспитательного процесса.

На операционально технологическом этапе сотрудничества весьма важно строить взаимодействие таким образом, чтобы психолог не шел слепо на поводу у учителя, а учитель не считал рекомендации психолога панацеей от всех бед, уточнял бы их с точки зрения реального поведения детей (не в условиях экспериментальной ситуации) и своего личного педагогического опыта.

«Высоким уровнем сотрудничества учителя и психолога, — пишет А.К. Маркова, — является совместное построение и реализация ими индивидуальных развивающих программ для отдельных учеников, где учитываются вчерашние, сегодняшние и завтрашние возможности ребенка в их оптимальной динамике. Стратегии совместной деятельности «не спускаются» сверху психологом, они создаются, шлифуются в процессе самого сотрудничества психолога с учителем, с педколлективом»[1].

И, наконец, ***на третьем*** — рефлексивно регулятивном — оценочном этапе сотрудничества учителя и психолога происходит взаимное оценивание работы друг друга, эффективности совместного труда. Для психолога главным показателем в анализе и оценивании труда учителя являются качественные изменения в психическом развитии школьников, возможный профессиональный рост учителя и самосохранение. Для учителя (как эксперта) значимым будет профессиональный вклад психолога в обеспечение учебного процесса в школе, т.е. в создание тех основных психологических условий, которые способствуют развитию учащихся. (Напомним, что таковыми являются максимальная реализация возрастных возможностей и резервов развития; развитие индивидуальных особенностей внутри каждого возрастного периода; создание благоприятного психологического климата с учетом его специфики в младшем, среднем и старшем школьном возрасте.) Обратим внимание и на то, что практический психолог способен оказать серьезную помощь в предупреждении «профессиональных опасностей» педагогического труда, обусловленных недостаточной развитостью коммуникативных способностей учителя (конфликты с детьми, их родителями, эмоциональное перенапряжение, неспособность расслабиться и т.п.).

В сотрудничестве учителя и школьного практического психолога более успешно решаются задачи, связанные с полноценным психическим и личностным развитием каждого ребенка на разных этапах его школьной жизни, особенно переходных; с разными проблемами у одаренных, неуспевающих, имеющих отклонения в поведении и пр.

Как отмечалось ранее, одна из форм взаимодействия школьного практического психолога и учителя осуществляется через подготовку и проведение педагогического консилиума как кол

[1] Сотрудничество учителя у школьного практического психолога: Сб. науч. метод, тр. / Под ред. А.К. Марковой, Т.А. Шиловой. М., 1994. С. 5—6.

лективного метода изучения учащихся с целью их всестороннего исследования и выбора адекватного пути дальнейшей работы с ним. Для повышения эффективности педконсилиумов надо выработать единую позицию всех участников его осуществления и конкретную задачу каждого в его реализации.

Задача ПСИХОЛОГА в педагогическом консилиуме заключается в оказании помощи учителям при оценивании интеллектуальных и личностных качеств ученика, демонстрации сложности и неоднозначности проявлений в его поведении, отношениях, адекватности самооценки, мотивации, особенностей познавательных интересов, эмоционального настроя. Особенно существенным для психолога является анализ процесса школьной адаптации каждого конкретного класса или учащегося, выяснение фактов, при которых формируются благоприятные условия адаптации. Психолог должен стремиться привлекать внимание учителя к психическому развитию ученика и пробиться сквозь «стену» установки учителя по отношению к данному ученику, классу. Важно про ">удить у педагога сомнения в целесообразности категоричной оценки учащегося и класса и в выборе однозначных педагогических воздействий. Ученик не может быть плохим или хорошим, он такой, какой есть, и все взрослые, взаимодействующие с ним, должны его в чем то поддержать, что то помочь исправить.

Задачи УЧИТЕЛЯ в педагогическом консилиуме:

сообщить результаты своих наблюдений за реальным поведением учащегося, а также о событиях, вызывающих тревогу;

пересмотреть свою категоричную оценку класса или ученика под влиянием психолога;

составить совместно с психологом план поэтапной работы с учащимся, классом.

На педагогическом консилиуме может рассматриваться широкий круг проблем, связанных с дифференцированным обучением, созданием классов с углубленным преподаванием каких либо предметов, классов коррекции и т.д.

Возможны несколько форм организации и проведения педагогического консилиума с участием школьного психолога[1].

Первая форма — ***совещание,*** на котором обсуждаются результаты совместного конкретного исследования по выделенной ранее проблеме с целью определить диагноз и методы дальнейшей

[1] См.: *Пахальян В.Э.* Работа психолога при подготовке и проведении педагогического консилиума // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 86—90.

работы. При такой форме происходит научно обоснованное определение особенностей развития личности учащегося (ученического коллектива), стратегии и тактики педагогической работы, конкретных методов педагогического воздействия (или взаимодействия) в рамках конкретной проблематики. Чаще всего это «трудные» учащиеся, классы. Основными результатами совместной работы психолога и педагога должны стать: **1)** рождение научно обоснованного представления об изучаемом ребенке, коллективе; 2) изменение тех стереотипов, которые зачастую искажают реальное лицо ученика, класса; формирование у участников таких важных качеств, как психологическая зоркость, научный стиль мышления, диалектичность в понимании и оценке изучаемых феноменов.

Вторая форма — ***совместное обсуждение конкретных программ,*** необходимых для осуществления воспитательной, развивающей, коррекционной работы. Эта форма теснейшим образом связана с первой. При организации и проведении такого консилиума школьный психолог выступает чаще всего как эксперт в таких аспектах работы, как:

а) соответствие выбранных методов работы с учащимися, ученическим коллективом психологическим принципам и законам развития;

б) соответствие содержания коррекционной, развивающей, воспитывающей программ возрастным и индивидуальным особенностям развития личности ребенка (ученического коллектива);

в) соответствие выбора исполнителей этих программ, их психологических характеристик тем особенностям развития личности ребенка, ученических коллективов, которые являются предметом коррекции;

г) объективность критериев развития личности учащегося, ученического коллектива, по которым будет определяться эффективность данной коррекционной (развивающей, воспитывающей) программы.

Третья форма — это ***совместное обсуждение концепции, стратегии и тактики развития*** всего педагогического коллектива данной школы или отдельных его структурных элементов в данных конкретных условиях (с учетом специфики кадрового состава, контингента учащихся, материальной базы и других сторон жизни школы, которые оказывают влияние на конечный результат работы педагогического коллектива).

Литература

1. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы **в** школе. М., 2000.

2. *Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.М., Васильева И.Л.* Работа психолога в начальной школе. М., 2001.

3. *Быков П.В., Шульга Т.И.* Психологическая служба **в** учреждениях социально педагогической поддержки детей и подростков: Учеб. пособие. М.,2001.

А. Вагин Ю.Р. Профилактика суицидального и аддиктивного поведения у подростков. Пермь, 1999. 103 с.

5. *Варначева Л.В., Гусева Т.А., Джузенова Р.Б.* и др. Школьные проблемы глазами психолога. М., 1998.

6. *Видра Д.* Помощь разведенным родителям и их детям: от трагедии к надежде. М, 2000. 224 с.

7. *Вильчинская Т.П.* Психологические проблемы дезадаптации детей младшего школьного возраста. М., 2000.

8. Возможности практической психологии в образовании. Вып. 2 / Под ред. Н.В. Пилипко. М., 2000.

9. *Гильбух Ю.З.* Учитель и психологическая служба школы. Киев, 1993.

10. *Гордеев В., Александрович Ю.* Методы исследования развития ребенка: Качество жизни (QOL) новый инструмент оценки развития детей. СПб., 2001.

11. *Гуткина Н.И.* Несколько случаев из практики школьного психолога. М., 1991.

12. Детская практическая психология: Метод, разраб. / Сост. Ю.А. Афонькина. Мурманск, 2000. 30 с.

13. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М., 2001. 255 с.

14. *Клюева Н.В.* Технология работы психолога с учителем. М., 2000.

15. *Красило А.И., Новгородцев А.П.* Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении. М., 1995.

16. *Маликова В.А.* Теория и практика профессионального взаимодействия психолога и педагога. Монография. Оренбург, 1999.

17. *Овчарова Р.В.* Практический психолог в начальной школе. М., 1996.

18. *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования: Учеб. пособие. М., 2000.

19. Психолог в учреждениях сиротского типа: опыт практической работы. М., 2000.

20. Психолого педагогическое обеспечение коррекционно развивающей работы в школе: Учеб. пособие. М., 1997.

21.Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 2000.

22. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995.

23. *Родионов В.А.* Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе. Метод, рек. Ярославль, 2001.

24. *Самоукина И.В.* Практическая психология в школе. М., 1997.

25. *Чернявская А.П.* Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М., 2001.

26. *Чиркова Т.И.* Психологическая служба в детском саду: Учеб. пособие. М., 1998. 253 с.

27. Я работаю психологом... Опыт, размышления, советы / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1999.

ПЛАН-ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Используя методическую процедуру (гл. I, план задание, п. 1), осуществите самозачет по системе психологических понятий.

Педагогический консилиум, психокоррекционная работа, психологическая служба школы, психологическая диагностика, психологическая профилактика, психологическое здоровье, психологическое консультирование, психологическое просвещение, социально-психологический тренинг (СПТ).

2. Познакомьтесь с нижеприведенным текстом инструкции о должностных обязанностях психолога системы образования и сопоставьте основные обязанности и права специалиста.

/. В своей профессиональной деятельности психолог обязан:

1. Руководствоваться Законом Российской Федерации «Об образовании», законодательством Российской Федерации, международными и российскими актами об обеспечении защиты прав и развития детей, нормативными документами Министерства образования РФ и региональных департаментов образования, Положением о психологической службе образования.

2. Рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции. Не брать на себя решение вопросов, невыполнимых с точки зрения современного состояния психологической науки и практики, а также находящихся в компетенции представителей других специальностей.

3. Знать новейшие достижения психологической науки в целом, детской и педагогической психологии, практической психологии. Применять современные обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной, психопрофилактической работы. Цостоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

4. Препятствовать проведению психопрофилактической, психокоррекционной и других видов работ некомпетентными лицами, не обладающими соответствующей профессиональной подготовкой.

5. В решении всех вопросов исходить из интересов ребенка, задач его полноценного психического развития.

6. Оказывать необходимую и возможную помощь работникам образования региона, администрации и педагогическим коллективам учебно воспитательных учреждений в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей, обеспечением индивидуального подхода к детям. Оказывать необходимую и возможную помощь детям в решении их индивидуальных проблем. Оказывать помощь родителям или заменяющим их лицам в решении их проблем как воспитателей. В решении всех вопросов учитывать конкретные обстоятельства и руководствоваться принципом «не навреди», т.е. принимать решение и вести работу в формах, исключающих возможность нанесения вреда здоровью, чести, достоинству детей, родителей, педагогов или третьих лиц.

7. Хранить профессиональную тайну, не распространять сведения, полученные в результате диагностической, консультативной и других видов работ, если ознакомление с ними не является необходимым для осуществления педагогического, медицинского, социального или другого аспекта психокоррекционной, развивающей работы и может нанести ущерб ребенку или его окружению.

8. Информировать работников отделов образования, администрацию и педагогические коллективы учебно воспитательных учреждений о задачах, содержании и результатах проводимой им работы в рамках, гарантирующих соблюдение п. 7 настоящего документа.

9. Вести запись и регистрацию всех видов работ по установленной форме.

//. Ответственность работника службы социально-психологической помощи:

1. Психолог несет персональную профессиональную ответственность за правильность психологического диагноза, адекватность используемых диагностических, развивающих, коррекционных и психопрофилактических методов и средств, обоснованность даваемых рекомендаций.

2. Психолог несет ответственность за сохранение протоколов обследований, документации службы, оформление их в установленном порядке.

III. В своей профессиональной деятельности психолог имеет право:

1. Самостоятельно определять приоритетное направление ра

боты с учетом конкретных условий региона, учебно воспитательного учреждения и т. п.

2. Самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, решать вопрос об очередности проведения различных видов деятельности.

3. Требовать от вышестоящих инстанций создания условий, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

4. Отказываться от выполнения распоряжений руководителей органов образования, администрации региона, руководителей учебно воспитательных учреждений в тех случаях, когда эти распоряжения противоречат профессионально этическим принципам или задачам его работы или не могут быть выполнены на основании имеющихся у него профессиональных умений и средств.

5. Знакомиться с необходимой документацией.

6. Обращаться с запросами в медицинские, правовые и другие учреждения.

7. Участвовать с правом совещательного голоса в работе различных медико психолого педагогических и других комиссий, решающих дальнейшую судьбу детей. В случае несогласия с решением комиссии (оставление на второй год, перевод в другую школу и т.п.) психолог имеет право донести свое особое мнение до сведения соответствующих инстанций.

8. Участвовать в разработке новых методов психодиагностики, психокоррекции и других видов работ, оценки их эффективности.

9. Проводить групповые и индивидуальные психологические обследования и эксперименты для исследовательских целей.

10. Выступать с обобщением опыта своей работы в научных и научно популярных журналах и других изданиях.

11. Вести работу по пропаганде психолого педагогических знаний путем лекций, выступлений и пр.

12. Иметь учебную и факультативную нагрузку в соответствии с базовым образованием и психологической квалификацией.

13. Обращаться в случае необходимости через руководство службы с ходатайствами в соответствующие организации по вопросам, связанным с помощью детям (изменение режима работы родителей, санаторное обеспечение и т.п.).

14. Обращаться в соответствующие учреждения и ведомства по вопросам защиты прав и интересов детей.

3. Используя материалы главы, рекомендуемую литературу и описание модели комплексной службы практической психологии в системе образования, подготовьте реферат по одной из тем:

• «Практическая психология образования в России»;

• «Общие тенденции развития психологической службы образования в различных странах мира»;

• «Взаимодействие науки и практики в психологической службе образования»;

• «Сочетание общих и специальных задач психологической службы в учреждениях образования разного типа (например, в детском саду, школе, лицее, колледже, интернате для детей, лишенных попечения родителей, и др.)».

МОДЕЛЬ
Комплексной службы практической психологии Юго-Западного территориального округа г. Москвы[1]

КОМУ ОКАЗЫВАЕТСЯ ПОМОЩЬ

Психологический аспект:

1. Дети с проблемами обучения (отставание в развитии познавательных функций, нарушение мотивации в обучении, педагогическая запущенность).
2. Гиперактивные дети и дети с нарушениями внимания.
3. Дети с нарушениями речи.
4. Дети с личностными проблемами.
5. Дети с проблемами в семье (в том числе приемные дети, близнецы, дети из неполных и многодетных семей).
6. Дети с ограниченными возможностями.

Социальный аспект:

1. Учащиеся, исключенные и выбывшие из школ.
2. Безнадзорные дети.
3. Дети и подростки, состоящие на учете в милиции.
4. Токсикоманы и наркоманы.
5. Дети в кризисной ситуации.

ЦЕНТР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ «ЮГО ЗАПАД»

Центр педагогической реабилитации «Юго Запад» создан в 1993 г. с целью повышения психологической защищенности детей и подростков, социально психологической компетенции педаго

[1] См.: Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 147 156.

гов и родителей, поддержки и укрепления психического здоровья подрастающего поколения.

Основными задачами Центра являются следующие:

1. Работа со школами по договору:

• комплексная методико психологическая диагностика развития детей и подростков, испытывающих трудности школьной адаптации;

• индивидуально ориентированная коррекционно развивающая работа;

• групповая работа с детьми и подростками, направленная на развитие навыков эффективного общения;

• социологические исследования по проблемам взаимоотношений в системе «учение — ученик», духовный мир подростка и взаимоотношения в семье.

2. Консультативный прием детей и подростков, направленных как по инициативе образовательных учреждений, так и по инициативе родителей:

• углубленная диагностика психического развития ребенка;

• специализированная коррекционная помощь (педагог психолог, игротерапевт, дефектолог, психоневролог, психотерапевт).

3. Помощь окружному методическому центру образования в проведении курсов повышения квалификации для работников образования.

СТРУКТУРА ЦЕНТРА

1. Психологический отдел

Психологический отдел организует деятельность по диагностике и коррекции нарушений у детей, испытывающих трудности школьной адаптации; оказывает помощь педагогам и родителям в выборе адекватных методов обучения и воспитания. Специалисты проводят диагностику высших психических функций, познавательной деятельности, личностной сферы ребенка. Коррекция, направленная на компенсацию дефектов психического развития, проводится как индивидуально, так и в группах специалистами отдела (психолог, игротерапевт, педагог, дефектолог). На основании полученных данных проводится индивидуальная консультативная работа с родителями, учителями по вопросам возрастных особенностей ребенка, согласования типов обучения, преодоления школьной дезадаптации. Специалист по групповой работе с педагогами проводит занятия с целью повышения их межличностной и профессиональной компетенции. В отделе работают два психолога педагога, нейропсихолог, патопсихолог, игротерапевт, дефектолог, специалист по групповой терапии.

2. Отдел социальной педагогики

Специалисты отдела социальной педагогики проводят профилактическую работу со школьниками младшего и подросткового возраста с целью повышения их социально-психологической компетентности.

Программа работы с подростками включает в себя следующие направления:

1. Групповая работа, направленная на развитие навыков эффективного общения и эмоциональной сферы.

2. Дискуссионные группы с целью расширения познавательной мотивации и выявления интересов, а также формирования критического отношения к социально вредным веществам и явлениям (алкоголь, наркотики, сексуальные излишества).

3. Индивидуальная консультативная работа. Профессиональное ориентирование. Помощь в создании жизненной стратегии, построении образа будущего, в выборе профессии.

Социологические исследования включают сбор объективных данных по проблемам «учитель — ученик», «духовный мир подростка — ценностные ориентации», «взаимоотношения подростка в семье».

В отделе работают четыре социальных педагога, один педагог психолог и один социолог.

3. Медицинский отдел

Специалисты медицинского отдела проводят диагностику функционального состояния психического здоровья школьников, профилактику и коррекцию невротических, астенических и других болезненных состояний, включая обучение детей и родителей здоровому образу жизни.

В отделе работают детский психоневролог, психотерапевт, массажист, нарколог.

4. Методическое подразделение

Совместно с окружным методическим кабинетом Центр осуществляет системную подготовку педагогов, психологов, социальных работников в области компенсирующего обучения, практической психологии и педагогической реабилитации детей и подростков. По мере возможности Центр обеспечивает этих специалистов учебно методическими материалами.

В подразделении работают методист по начальному звену обучения, специалист консультант по компенсирующему обучению, педагог начального образования.

5. Специалисты по эстетотерапии

Средствами эстетического воспитания специалисты подразделения стимулируют развитие сенсорно познавательной и моторной сферы ребенка через включение его в художественное творчество, музыкально театральное и танцевальное искусство.

6. Центр лечебной педагогики

Центр лечебной педагогики — негосударственная общественная благотворительная организация, оказывающая психолого педагогическую помощь и социально психологическую поддержку детям с нарушениями психического и речевого развития, в первую очередь тем, кто не может получить помощи в существующих государственных учреждениях.

Задача специалистов Центра — способствовать максимальному развитию, воспитанию и образованию каждого ребенка, его реабилитации и адаптации, создать условия для реализации всех его потенциальных возможностей.

В Центре получают помощь дети в возрасте до 14 лет со многими видами патологии развития: аутизмом, нарушениями психоречевого и задержками психического развития различной тяжести и генеза, минимальными мозговыми дисфункциями, олигофренией, психоорганическим синдромом, неврозами и др. Коррекционная работа проводится по индивидуализированным программам.

Помощь детям оказывают дефектологи (в том числе логопеды), психологи, педагоги, нейропсихологи, невропатологи, психиатры, педиатры, специалисты по игровой лечебной физкультуре и массажу, фонетической ритмике, арттерапии.

Наряду с практической работой по оказанию помощи детям специалисты Центра лечебной педагогики проводят научные исследования в области образования детей с нарушениями развития, а также разработку конкретных методик и программ.

СТРУКТУРНЫЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ЦЕНТРА

Отделение консультативно-амбулаторной помощи

В рамках отделения консультативно амбулаторной помощи Центра лечебной педагогики проводится большая часть диагностической и консультативной работы, ведутся первичные обследования детей, обратившихся за помощью в Центр, а также некоторые формы коррекционной работы в тех случаях, когда для оказания помощи ребенку достаточно цикла консультаций или индивидуальных занятий.

К амбулаторной группе отнесены также отдельные виды коррекционной помощи некоторым детям дошкольного и младшего школьного возраста с глубокой умственной отсталостью.

Отделение помощи детям с эмоционально-волевыми нарушениями и нарушениями общения

Программа работы включает несколько направлений помощи детям дошкольного и младшего школьного возраста с выраженными нарушениями общения и эмоционально волевой сферь (ранний детский аутизм, ранняя детская шизофрения, психопатии детского возраста, синдром двигательной расторможенности, мутизм, эпилепсия, эписиндром и др.).

Помощь ребенку начинается с организации элементарного взаимодействия ребенка со взрослыми из близкого окружения и далее строится таким образом, **4Tq6bi** постепенно расширять его познавательные и коммуникативные возможности. Основная цель всей работы — достичь максимально возможного для данного ребенка уровня развития, жизнедеятельности и адаптации.

Значительных улучшений добиваются даже у детей, находившихся исходно в тяжелом состоянии. Ряд детей дошкольного возраста удается подготовить к посещению массовых детских садов; ряд детей, в соответствующих государственных структурах признанных «необучаемыми», уда

ется подготовить и выпустить для обучения в массовые и специализированные школы.

В отделении также организована мини школа для обучения в небольших группах детей младшего школьного возраста с нарушениями общения, которые не были приняты ни в какие школы.

Отделение для детей с нарушениями речевого и коммуникативного развития

В коррекционной работе используются методики, которые очень эффективны для неговорящих детей и позволяют формировать речь во многих случаях, считавшихся бесперспективными, позволяют активизировать компенсаторный потенциал ребенка и достигать значительных улучшений психического, речевого и познавательного развития.

Отделение психолого-педагогической помощи детям с глубокой умственной отсталостью

Развивающее обучение крайне необходимо для данной категории детей. Ранняя психолого педагогическая работа позволяет достигать принципиально новых результатов помощи детям, положительных сдвигов в эмоционально волевой и познавательной сферах, сдвигов, расширяющих традиционные представления о компенсаторных возможностях глубоко умственно отсталых детей.

Начало коррекционной работы строится на основе формирования отдельных видов продуктивной деятельности, доступных для детей любого уровня, позволяющих установить контакт с ребенком и вызвать положительную реакцию на обучение. Основным приемом обучения является совместная работа педагога и ребенка: руки педагога управляют руками ребенка. По мере закрепления простейших навыков работы производится переход к более сложным действиям и формам работы.

Дети младшего школьного возраста, посещающие специализированную школу, получают в Центре поддерживающие занятия. Кроме того, проводится консультативный прием детей.

Для детей, не принятых в специализированную школу, в Центре действует мини школа в составе двух учебных групп.

Отделение нейропсихологической помощи детям предшкольного и младшего школьного возраста с трудностями обучения

Современная массовая школа «выбраковывает» все большее количество детей, имеющих те или иные особенности, приводящие к трудностям обучения. Таким образом, многие дети, даже признанные исходно психически и соматически здоровыми, постепенно вытесняются из системы образования.

Применяемые в рамках данной программы новейшие методы нейропсихологической диагностики особенностей индивидуального развития мозга и отдельных его структур позволяют выявить истинные причины трудностей обучения и разработать в каждом случае систему методов и коррекционных программ, адекватных структуре и механизмам выявленных психических дисфункций.

Интегративный детский сад

Выполняет функцию промежуточной адаптационной площадки для «выпускников» Центра, коммуникативные возможности которых расши

рились и переросли естественные для Центра формы работы, но еше недостаточны для интеграции в обычную социальную среду и массовые детские учреждения.

Дети приходят в интегративный сад, пройдя предварительное диагностическое обследование (а в случае выраженных нарушений — предварительный коррекционный курс) в других отделениях Центра лечебной педагогики, после чего они могут быть включены в группы интеграционного типа, где совместно воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети и дети с различными нарушениями развития: генетическими и соматическими заболеваниями, отклонениями в психомоторном развитии, различными речевыми трудностями, расстройствами эмоционально волевой сферы, нарушениями слуха и зрения, а также другими видами нарушений.

Арттерапия

Задачей занятий художественным творчеством является знакомство детей с различными материалами, помощь в освоении цвета, формы.

Дети занимаются рисованием жидкими красками, акварелью, гуашью, мелками, карандашами, фломастерами, раскрашиванием, лепкой из пластилина, глины, соленого теста с последующим раскрашиванием. Также проводятся занятия е деревом: освоение его фактуры, выпиливание, ошкуривание и т.д. Кроме того, дети занимаются плетением, шитьем, вышиванием, вязанием, элементарным ткачеством, аппликацией, вырезанием из бумаги, конструированием и т. п.

Такое разнообразие форм деятельности дает возможность каждому ребенку найти наиболее подходящий для него вид творчества.

Керамическая мини-мастерская

В керамической мастерской занимаются дети с психоречевыми нарушениями (задержка психического развития, ранний детский аутизм, шизофрения, детский церебральный паралич и др.), испытывающие трудности социальной адаптации. Это дети школьного возраста, не обучающиеся в массовой школе, а также школьники, ранее получавшие помощь в Центре лечебной педагогики и нуждающиеся в психолого педагогической поддержке.

Занятия музыкой и ритмикой; терапия движением

Каждое занятие представляет собой развернутую ролевую игру и строится как литературно музыкальная композиция, объединенная общей сложной канвой.

Усвоение технических навыков во всех видах музыкальной деятельности является средством для развития ладового чувства, ритмического чувства, которому уделяется очень большое внимание, и музыкально слуховых представлений..

Во время танцев дети учатся двигаться в определенном ритме, владеть своим телом. Особая польза хороводных танцев состоит в том, что каждый участник хоровода учится согласовывать свои действия с действиями остальных. Во время игры на музыкальных инструментах дети учатся чувствовать ритм и точно выполнять свою роль.

Лечебная гимнастика и ритмика

Основная задача занятий — координация движений тела и речевого аппарата. В организованном таким образом ритмическом действии у неговорящих детей происходит оттормаживание, «освобождение» речевой функции. Для этой цели особенно эффективно использовать хоровое танцевальное действие.

На занятиях ритмикой большое внимание уделяется формированию у детей пространственных представлений, поскольку их несформированность часто приводит к различным трудностям при обучении речи, письму, чтению. В процессе занятий у детей происходит осознание схемы собственного тела, включение в пассивный, а затем и активный словарный запас вербальных пространственных эквивалентов (предлогов и наречий). Во время индивидуальных занятий у детей формируется зрительно моторная координация.

Массаж

Конкретные задачи массажиста определяются медицинскими показаниями. От этого зависит и характер воздействия, и характер подготовки к массажу. Любой массаж, если он нацелен на исправление каких либо дефектов, заканчивается комплексом гимнастики, направленным на закрепление или создание необходимого объема правильных движений или утраченных функций. Упражнения могут быть как активными, так и пассивными. В комплекс любых упражнений включаются упражнения дыхательные, пространственные, силовые.

Динамическое наблюдение за состоянием ребенка врачей и всех работающих с ним специалистов позволяет своевременно корректировать индивидуальную программу работы с ребенком в соответствии с изменением его состояния.

Общность педагогических целей, необходимость взаимопроникновения предметных знаний и умений делают необходимым постоянный контакт педагогов и всех других специалистов. Они совместно участвуют в проектировании, обосновании и оценке разных форм организации воспитательного процесса, консультируют друг друга, обсуждают особенности каждого ребенка, согласуют действия, направленные на коррекцию имеющихся нарушений и раскрытие его возможностей.

Консультации для родителей

Одним из важных направлений деятельности Центра являются консультации и психотерапевтическая помощь родителям, обучение их различным способам взаимодействия с ребенком.

Индивидуализированная коррекционная программа разрабатывается на основании результатов системного диагностического обследования и в дальнейшем уточняется по ходу работы с ребенком. Решение вопросов о распределении детей по группам, о «движении» каждого ребенка внутри Центра и за его пределами, а также оценка эффективности работы с ребенком входит в компетенцию экспертного совета Центра.

Комплекс социально-педагогической реабилитации детей и подростков

Целью деятельности Комплекса социально педагогической реабилитации детей и подростков является осуществление педагогической и ме

дико психологической помощи детям с социальной дезадаптацией и психологическими отклонениями в развитии.

Основные задачи, решаемые на базе Комплекса:

• осуществление социальной, психолого педагогической и медицинской помощи детям и подросткам с рахчичными формами социальной дезадаптации, возникшей как в результате неблагоприятных школьных, семейных и других воздействий, так и в связи с пограничными нервно психическими и физическими отклонениями, хроническими заболеваниями;

• разработка и внедрение новых методов педагогической, психологической и медицинской помощи детям с проблемами в обучении, личностными и познавательными нарушениями, личностными проблемами на фоне тяжелых соматических заболеваний (лейкемия, бронхиальная астма и др.);

• оказание консультативной помощи детям и родителям в проблемных семьях: многодетным и неполным семьям, семьям с близнецами и приемными детьми.

СТРУКТУРНЫЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ КОМПЛЕКСА

Консультативно-диагностический отдел

Консультативно диагностический отдел состоит из штатных сотрудников (психологов) и внештатных (сотрудников других отделов Комплекса, привлекаемых к консультационно диагностической работе).

Консультативно диагностический отдел проводит первичный прием детей, направленных в Комплекс, комплексную диагностику состояния ребенка, оценку уровня его развития, консультирование родителей и педагогов по вопросам обучения и воспитания детей, подготовку результатов диагностического обследования для обсуждения на консилиуме.

Специалисты ведут первичный прием детей с целью определения характера жалоб родителей или педагогов, предварительной оценки состояния ребенка и решения вопроса о необходимости его дальнейшего обследования в Комплексе, определения уровня психического развития, соответствия последнего возрастной норме, сформированности основных психических функций и диагностик возможных отклонений психического развития и их характера. Учитывая резкое нарастание числа детей и родителей, желающих проконсультироваться в Комплексе, в отделе разрабатывается программа взаимодействия со школьными психологами и логопедами для первичного обследования детей по месту учебы. С этой же целью в отделе сформирована библиотека психологических методик, которой может воспользоваться школьный психолог для углубленной диагностики проблемного ребенка'.

Отдел нейропсихологии

Отдел нейропсихологии является единственным в системе образования Москвы. Сравнительно молодая наука, основанная нашим соотечественником А.Р. Лурией около пятидесяти лет назад, занималась диагностикой очаговых поражений мозга. Нейропсихологи проводили реабилита

цию больных после онкологических операций и ранений головного мозга. Уникальный опыт топической диагностики и коррекции в последние 5—6 лет начал внедряться в практику помощи неуспевающим школьникам. Проблемы поражений мозга и школьные проблемы оказались сходными из за неравномерного созревания различных структур головного мозга ребенка и разной скорости установления функциональных связей между правым и левым полушарием, лобными и затылочными отделами и т.д. Отдел нейропсихологии ориентирован на коррекцию, направленную на формирование навыков программирования, контроля и концентрации внимания, нарушение которых приводит к специфическим трудностям в усвоении школьной программы. Сравнительно новым направлением отдела является работа так называемых моторных групп, в которых нейропсихологи вырабатывают у детей правильные двигательные стереотипы, образующиеся в норме на первых годах жизни. Считается, что при неправильно сформированных двигательных стереотипах страдает адекватное восприятие пространства ребенком. При несформированном «поле собственного тела» возникают большие трудности в освоении математических символов, семантических полей, что сказывается на* результатах в школьной успеваемости.

Отдел логопедии

Деятельность логопедического отдела ориентирована на коррекционную работу с детьми, имеющими тяжелые отклонения в речевом развитии, с которыми не может справиться школьный логопед. К ним относятся серьезные нарушения звукопроизношения, написания и чтения, общее недоразвитие речи. В настоящее время сотрудниками отдела подготовлен к печати первый том стимульного материала для работы школьного логопеда и набор методических материалов, позволяющих ему эффективно сотрудничать с педагогом коррекционного класса и оказывать помощь учащимся начальных классов в борьбе со школьной неуспеваемостью.

Отдел психофизиологии

Отдел психофизиологии был сформирован более десяти лет назад в Институте медико биологических проблем АМН СССР. В то время его деятельность была ориентирована на психофизиологические исследования космонавтов до, во время и после орбитальных полетов, а также на сбор и анализ деятельности операторов различных экстремальных профессий. При участии отдела был разработан и внедрен психофизиологический стенд ракетоносителя «Энергия».

В деятельности отдела в Комплексе социально педагогической реабилитации детей и подростков имеется три основных компонента:

• психометрический, основным содержанием которого является комплексная диагностика уровня психической работоспособности ребенка и анализ состояния основных психических функций — внимания, памяти, мышления;

• психофизиологический, основным содержанием которого является исследование адекватности психофизиологического реагирования ребенка как в покое, так и в напряженной ситуации, позволяющее оценить уровень физиологических затрат, необходимых ребенку для осуществления той или иной работы;

• психокоррекционный, включающий группу методов, направленных на оптимизацию функционального состояния ребенка, с использованием процедур аудио и видеовоздействий и некоторых других корригирующих мероприятий, а также различные методы тренинга сенсомоторных и счетно логических навыков.

По характеру проводимых обследований они разделяются на экспресс контроль уровня психической работоспособности и психического состояния ребенка и углубленное исследование, включающее всю совокупность вышеназванных направлений и методов.

Отдел неврологии дезадаптивных состояний

Отдел неврологии дезадаптивных состояний проводит неврологическое и нейрофизиологическое обследование и динамическое наблюдение детей, обращающихся в Комплекс и обучающихся в школе Комплекса. Разрабатывает индивидуальные программы медикаментозной коррекции различных видов негрубой неврологической патологии, оказывает помощь педагогам в индивидуальной работе с трудными учениками, участвует в составлении программ коррекционных занятий, психотерапевтических процедур. Проводит семинары для специалистов смежных специальностей.

Психосоматический отдел

Психосоматический отдел оказывает психологическую, немедикаментозную помощь детям с тяжелыми хроническими заболеваниями (лейкоз, сахарный диабет, бронхиальная астма и др.), а также детям, имеющим соматоформные жалобы без определенных болезней. Кстати, последние составляют до 60% причин посещения поликлиник. Отдел проводит комплексную психологическую диагностику состояния ребенка, определяет функциональное состояние жизненно важных систем организма ребенка, степени его физиологической адаптации. Соматические заболевания часто подкрепляются психотравмирующей ситуацией вокруг ребенка, а иногда врачи и психологи психосоматического отдела помогают ребенку с хроническим заболеванием и его родителям в решении психологических проблем и психологическими и физиологическими тренингами предупреждают обострение заболеваний. Среди методов, которые используются в практике отдела, особый интерес представляет аппарат для интервальной гипоксической тренировки («Горный воздух») и методы направленной психотерапии бронхиальной астмы, ориентированные на неразвитие сезонного преступного периода. В настоящее время готовится к открытию «Астма школа» и «Школа сахарного диабета» для родителей и детей.

Отдел психопрофилактики и психотерапии

В отделе оказывается квалифицированная помощь детям с высокой тревожностью, нарушением коммуникации, неврозами, эмоциональной неустойчивостью, жертвам насилия. Отдел создает и внедряет в практику работы Комплекса программы по формированию междисциплинарного психотерапевтического подхода к детям, подросткам и их семьям с охватом всех звеньев службы помощи на основе обучающих программ в области психогигиены и психопрофилактики детского возраста. Сотрудники отдела участвуют в международных научно практических разработках по проблемам насилия и агрессивности в детском возрасте, по вопросам ранней психопрофилактической работы с сиротами.

Школа лечебно-коррекционной педагогики

Школа лечебно коррекционной педагогики (ЛКП) является составной частью системы образования, предоставляющей возможность адаптации к массовой школе учащихся с различными отклонениями в развитии.

Школа ЛКП, реализуя цели государственного, муниципального учреждения, одновременно решает и специальные задачи коррекционного характера, обеспечивающие воспитание, обучение, лечение, социальную адаптацию и интеграцию в обществе детей со специальными потребностями.

Учащиеся направляются в Комплекс из общеобразовательных школ по рекомендации школьного психолога, медико педагогической комиссии и по заявлению родителей. Вопрос о зачислении в школу ЛКП решается консилиумом после проведения комплексной диагностики. Срок пребывания учащегося в школе ЛКП составляет от одной учебной четверти до одного учебного года и определяется медико педагогической комиссией Комплекса. При необходимости, определяемой указанной комиссией, срок может быть продлен. Педагоги совместно с психологами, дефектологами и другими специалистами, основываясь на данных углубленной диагностики, разрабатывают для детей индивидуальные учебно коррекционные программы.

Образовательные программы разрабатываются на базе основных общеобразовательных программ с учетом особенностей психофизического развития учащихся, их индивидуальных возможностей. Организация образовательного процесса в Комплексе строится на основе учебного плана, разрабатываемого самостоятельно в соответствии с примерным государственным учебным планом, и регламентируется расписанием занятий. Для полноценной социально педагогической реабилитации учащихся, достигаемой за счет сочетания психотерапевтических, лечебно коррекционных и педагогических мероприятий, наполняемость классов устанавливается до 10 человек.

Психолого-педагогический консилиум

На базе Комплекса функционирует психолого педагогический консилиум. Консилиум создается для решения вопроса о виде и характере помощи детям, прошедшим полное обследование или реабилитацию в Комплексе, и выработки согласованной программы и условий ее реализации, а также для решения вопроса о направлении детей в дошкольные или школьные образовательные учреждения, включая обучение в школе Комплекса.

Консилиум является внутренним, постоянно действующим, функциональным подразделением Комплекса.

На консилиум направляются дети, прошедшие полное обследование (или курсовую реабилитацию, включая обучение в школе Комплекса) на базе Комплекса социально педагогической реабилитации детей и подростков, в отношении которых должен быть решен вопрос о виде и характере дальнейшей реабилитации в рамках деятельности Комплекса. В состав консилиума входят специалисты, проводящие консультативный прием, заведующие структурными подразделениями Комплекса, директор и его заместители по психологической, педагогической и медицинской работе. На

консилиум приглашаются специалисты, которые проводили обследование ребенка, обсуждаемого в данный момент, а также учителя школы Комплекса.

Деятельность консилиума ориентирована на решение следующих задач:

1. Оценка психолого педагогического статуса ребенка.
2. Констатация вида и степени выраженности отклонения в развитии.
3. Определение психолого педагогических путей решения проблем обучения и личностного развития ребенка.
4. Выработка согласованной программы помощи данному ребенку.
5. Отслеживание эффективности реализуемой программы.
6. Определение возможностей ребенка к тому или иному виду обучения и типа дошкольного или школьного учреждения, включая специальные, в которые ребенок должен быть направлен после прохождения обследования или реабилитационного курса в Комплексе.
7. Решение вопроса о направлении ребенка в соответствующие его возможностям образовательные учреждения, в том числе на обучение в школе Комплекса.

На основании данных индивидуального обследования ребенка различными специалистами Комплекса, включая учителей школы Комплекса, участниками консилиума принимается коллегиальное решение о характере реабилитационной работы с данным ребенком на базе Комплекса, предлагается комплексная программа и структура реабилитации, форма организации коррекционного обучения, воспитания и лечения ребенка с учетом его психологических возможностей и индивидуальных особенностей, назначается ведущий специалист.

В тех случаях, когда окончательный диагноз, психологическая квалификация нарушений развития и психолого педагогический прогноз могут быть установлены лишь в процессе учебно воспитательной работы, консилиум дает рекомендации об обучении ребенка в специальном учебно воспитательном учреждении (как в экспериментальной школе Комплекса, так и в других; продолжительность диагностического срока определяется в каждом случае индивидуально в зависимости от особенностей конкретного ребенка) и осуществляет динамическое наблюдение за его развитием. На консилиуме ведется методическая работа, заключающаяся в выработке комплексных подходов к реабилитации детей и согласованных действий специалистов разного профиля: врачей, психологов и педагогов, отработка взаимопонимания и конвенциональных понятий.

4. Проведите эксперимент с использованием возможных форм взаимодействия психолога с учителем, выберите оптимальные варианты взаимодействия для разных конкретных случаев и запишите их в рабочую тетрадь.

Подготовительная работа

• Изучите состояние педагогического коллектива данной школы и отдельных его структур, выявите специфические его особенности.

• Посетите уроки и внеурочные мероприятия с целью изучения стиля работы педагогов, эффективности их деятельности и диагностики потребностей в психологической службе.

• После завершения всего эксперимента прочитайте лекцию для учителей: «Возможное разделение функций школьного практического психолога и учителя в создании условий психического развития школьников».

• Проведите педагогический консилиум и по его результатам составьте рекомендации по выработке единства представлений о задачах, целях, системе средств и результатах деятельности психологической службы, исходя из запросов учащихся, родителей, педагогов и руководителей школы.

Примерный сценарий педагогического консилиума

Педагогический консилиум включает 4 этапа:

1. Обобщение опыта взаимодействия учителя и практического психолога по заранее приготовленному образцу для каждого участника педкон силиума.

2. Обмен информацией, анализ и оценка функций психолога и преподавателей.

3. Ролевое общение. Разыгрывается комплект ролей: психолог, учитель, эксперт, ведущий; причем психолог должен занять позицию учителя, а учитель должен знать позицию психолога. На данном этапе основной акцент делается на вербальную коммуникацию с обсуждением положительных или отрицательных аспектов наиболее интересного, актуального, ценного во взаимодействии практического психолога и учителя. При достаточно большом количестве участников ролевой игры происходит деление на группы, причем в каждой разыгрываются сходные из перечисленных выше ролей.

4. Подведение итогов консилиума включает две операции: выступление ведущего с заключительным словом (оценка результатов консилиума, положительные и отрицательные моменты в ходе его проведения) и разбор консилиума экспертом и участниками.

Как уже говорилось, каждый консилиум может решать разные задачи — профилактические, развивающие, коррекционные, реабилитационные. Успешность их проведения определяется мастерством психолога, уровнем его психологической компетентности, а также уровнем зрелости педагогического коллектива (подробнее см.: [62, с. 7 17]).

Рекомендации психолого-педагогического консилиума «Взаимодействие практического психолога с педагогическим коллективом»

№ п/п	Содержание	Ответственный
1	Рассматривать психологическую службу в школе как профессионально грамотное взаимодействие школьного практического психолога с педагогическим коллективом	Администрация психологичес-кая служба, учителя
2	Достигать единства в мотивационных целях по отношению к психическому развитию школьников: а) передача им знаний; б) создание условий для развития познавательных процессов, обусловливающих успешность усвоения ими знаний	Учитель, психолог
3	Распределять психодиагностические функции при изучении учащихся: а) диагностика уровня знаний, умений учиться; б) диагностика их личностных, социальных особенностей, осуществление интерпретации результатов диагностики с прогнозом психического развития личности	Учитель Психолог
4	Создавать необходимые условия для работы с детьми различных категорий: а) осуществлять работу в классах ускоренного обучения, коррекционных, компенсирующих; б) проводить углубленную психодиагностику у детей с повышенным (опережающим) уровнем умственного развития, с задержкой психического развития, детей «группы риска»; вести групповые и индивидуальные занятия, исправляя возможные нарушения эмоционально волевой сферы, общения, поведения; оказывать методическую помощь учителям в составлении программ для работы с учащимися разных категорий	Администрация Учитель Психолог
5	Изучать и создавать в школе благоприятный для развития детей психологический климат, который определяется продуктивным сотрудничеством субъектов педагогической деятельности: а) использование психотехнических упражнений и средств саморегуляции в работе учителя; б) снятие конфликтов в педагогическом коллективе; в) обогащение содержания и перестройка стиля общения, исключение случаев нарушения педагогической этики	Психологичес-кая служба Психолог Психолог Учителя школы

Приложение

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Предмет и история психологии развития человека. Категории развития. Теории психического развития. Концепция усвоения общественного опыта. Образование и развитие. Предпосылки, условия и движущие силы развития. Периодизация психического развития. Категория возраста. Развитие как процесс и деятельность. Социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, основные новообразования. Основные ступени развития человека. Родовой кризис. Стадия новорожденности. Младенчество. Комплекс оживления. Раннее детство. Предметная деятельность. Символизм. Кризис трех лет. Сознание и самосознание дошкольника. Кризис детства. Психологическая готовность к школе. Отрочество. Учебная деятельность. Теоретическое мышление. Развитие личности. Кризис отрочества. Подросток и взрослые. Самосознание подростков. Потребность в самоутверждении. Юность. Осознание себя как личности. Мировоззрение. Самоопределение. Кризис юности. Определение смысла жизни. Молодость. Авторство собственного образа жизни. Кризис молодости. Стадия взрослости. Кризис взрослости. Зрелость. Кризис зрелости. Старость.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Концепции педагогического процесса и их психологические основания. Проблемы профессиональной подготовки и личностного развития учителя. Мотивы педагогической деятельности. Педагогические способности. Стили педагогического руководства. Педагогическое общение. Индивидуальные стили педагогической деятельности. Психология педагогического коллектива.

Структура педагогической деятельности. Психология педагогического воздействия. Приемы и техника управления учащимися на уроке. Основные понятия психологии воспитания.

Психологические механизмы формирования личности. Психологические аспекты воспитательных технологий.

Основные понятия психологии обучения. Концепции обучения и их психологические основания. Учебная деятельность. Мотивы учения. Психологические основы развивающего обучения. Соотношение обучения и воспитания. Проблема дифференциации и индивидуализации обучения. Психологические аспекты компьютеризации обучения.

СОДЕРЖАНИЕ

От авторов 3

Глава I. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 5

§ 1. Предмет и задачи возрастной и педагогической психологии 5
§ 2. Методы возрастной и педагогической психологии 10
Литература 24
План-задание для самостоятельной работы 24

Глава II. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ДИНАМИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ 29

§ 1. Причины и сущность психического развития ребенка в зарубежной психологии 29
§ 2. Проблемы психологии развития в отечественной науке 54
§ 3. Проблемы возрастной периодизации психического развития в отечественной психологии 63
Литература 75
План-задание для самостоятельной работы 76

Глава III. ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА 78

§ 1. Психология ребенка раннего возраста 78
§ 2. Психологическое развитие в дошкольном возрасте 83
§ 3. Психологические вопросы готовности ребенка к обучению в школе 93
Литература 105
План-задание для самостоятельной работы 106

Глава IV. ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 122

§ 1. Личность младшего школьника 122
§ 2. Эмоционально-волевая сфера личности младшего школьника 127
§ 3. Особенности познавательной и учебной деятельности младшего школьника 132
Литература 142
План-задание для самостоятельной работы 143

Глава V. ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА И СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА 171

§ 1. Социальная ситуация развития 171
§ 2. Особенности личности и межличностных отношений 178
§ 3. Особенности учебной деятельности 186
§ 4. Некоторые особенности психосексуального развития и полоролевого поведения школьников 191
Литература 194
План-задание для самостоятельной работы 195

Глава VI. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПЕРИОДЫ ВЗРОСЛЕНИЯ, ЗРЕЛОСТИ, СТАРЕНИЯ 219

§ 1. Специфические проблемы периодизации индивидуального развития взрослого человека 219
§ 2. Психология молодости: авторство собственного образа жизни 230

§ 3. Психология взрослого человека 241
§ 4. Зрелость как этап и как качество в психическом развитии человека 251
§ 5. Период геронтогенеза: психология людей пожилого и старческого возраста 257
Литература 272
План-задание для самостоятельной работы 273

Глава VII. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ 285
§ 1. Обучение как общественно-историческое явление и как психолого-педагогический процесс 285
§ 2. Мотивация учебной деятельности и ее формирование 295
§ 3. Процесс усвоения знаний и его психологические компоненты 303
§ 4. Формирование учебных навыков и умений 308
§ 5. Учебная деятельность и индивидуально-психологические особенности детей 311
§ 6. Обучаемость и проблемы управления процессом усвоения знаний и умственной деятельностью учащихся 319
Литература 326
План-задание для самостоятельной работы 329

Глава VIII. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ 341
§ 1. Сущность и психологические механизмы воспитания в современных условиях 341
§ 2. Семейное воспитание как психолого-педагогическая проблема 356
§ 3. Некоторые вопросы психологии перевоспитания 363
Литература 371
План-задание для самостоятельной работы 373

Глава IX. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ 394
§ 1. Психология чинности учителя 394
§ 2. Специфика педагогической деятельности и педагогического общения 409
§ 3. Проблемы профотбора и развития профессионального мастерства учителя 430
§ 4. Имидж педагога 441
Литература 448
План-задание для самостоятельной работы 451

Глава X. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 472
§ 1. Психологическая служба образования в России 472
§ 2. Основные направления и виды деятельности практического психолога системы образования 480
§ 3. Учитель и школьная психологическая служба 485
Литература 491
План-задание для самостоятельной работы 492

Приложение. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 509

Сведения об авторах:

Михаил Викторович Гамезо — профессор, доктор психологических наук, автор около 100 научных работ, один из основателей психосемиотического подхода современной отечественной психологии. Наиболее известны, широко используемы и любимы читателями его книги — «Атлас по психологии» и «Курс психологии» (в 3 частях). Михаил Викторович Гамезо награжден знаками «Отличник просвещения СССР», «Отличник просвещения РСФСР», медалью К.Д. Ушинского и серебряной медалью ВДНХ. Долгое время возглавлял кафедру психологии МГОПУ им. М.А. Шолохова, где и продолжает трудиться как профессор консультант.

Елена Алексеевна Петрова — профессор, доктор психологических наук, автор более 120 научных и научно популярных работ, наиболее известные из которых — «Жесты в педагогическом процессе», «Знаки общения» и др. Елена Алексеевна Петрова — почетный работник системы высшего профессионального образования Российской Федерации, заведует кафедрой социальной психологии МГСУ, профессор кафедры психологии МГОПУ.

Любовь Михайловна Орлова доцент, кандидат психологических наук, специалист в области истории психологии, психологии общения, автор многих научных и учебно методических работ, наиболее известные из которых — «Психодиагностика дошкольника и младшего школьника», «Возрастная психология: личность от молодости до старости». Ветеран труда.

Гамезо Михаил Викторович, Петрова Елена Алексеевна,
Орлова Любовь Михайловна

Возрастная и педагогическая психология

Редактор *Л. И. Веселова*
Корректор *В.И. Хомутова*
Компьютерная верстка *ГА. Кузнецов*
Дизайн обложки *Т.Г. Журавлева*

Педагогическое общество России
ЛР № 030840 от 22.07.98 г.
115035, г.Москва, 1 й Кадашевский пер., д. 11/5, стр. 1.
Телефакс: (095) 953 99 12, 953 21 70, 953 98 65.

Подписано в печать 10.02.2003. Формат 60x90 '/i6. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 32,0. Тираж 5000 экз. Заказ № 577.

Отпечатано с готовых диапозитивов в РГУП «Чебоксарская типография №1». 428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 15