



х р е с т о м а т и я

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск

2005

ББК 88.840я7
УДК 37.015.3(075)
П24

П24 Педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина — СПб.: Питер, 2006. — 412 с.: ил. — (Серия «Хрестоматия»).

ISBN 5-469-00875-4

В хрестоматию по педагогической психологии включены работы, тексты которых в настоящее время стали труднодоступными. Тем не менее проблемы, рассматриваемые в них, и сегодня остаются актуальными. Основная цель, которую преследовали составители при отборе статей, — способствовать профессиональному становлению будущих преподавателей и воспитателей, педагогов-психологов. Данное издание может быть полезно также работающим учителям для повышения их компетентности. Хрестоматия составлена в соответствии с Государственным стандартом для педагогических вузов по учебной дисциплине «Педагогическая психология».

ББК 88.840я7
УДК 37.015.3(075)

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

ISBN 5-469-00875-4

© ЗАО Издательский дом «Питер», 2006

Содержание

Предисловие	5
-------------------	---

Часть 1. Психология обучения

<i>Давыдов В. В.</i> Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов)	16
<i>Давыдов В. В.</i> Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования	28
<i>Эльконин Д. Б.</i> Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии ...	33
<i>Гальперин П. Я.</i> Методы обучения и умственного развития ребенка	39
<i>Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.</i> Примерная программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников	45
<i>Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.</i> Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться	57
<i>Фридман Л. М., Кулагина И. Ю.</i> Мотивация учения	62
<i>Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.</i> Беспомощное обучение и обученная беспомощность	66
<i>Волков К. Н.</i> Возможности преодоления и предупреждения неуспеваемости школьников	76
<i>Акимова М. К., Козлова В. Т.</i> Неуспевающие дети	86
<i>Акимова М. К., Козлова В. Т.</i> Педагогически запущенные дети	95
<i>Акимова М. К., Козлова В. Т.</i> Природные особенности ребенка и трудности учения	103
<i>Клаус Г.</i> Когнитивные стили	111
<i>Клаус Г.</i> Половые различия: мальчики и девочки	136
<i>Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.</i> Функциональная асимметрия полушарий мозга, типы мышления и обучение	143

<i>Безруких М. М., Ефимова С. П.</i> Леворукий ребенок	165
<i>Волков К. Н.</i> Организация учебной деятельности в малых группах	180
<i>Козлова И. Н.</i> Психологические аспекты анализа урока . .	203

Часть 2. Психология воспитания

<i>Рыбакова М. М.</i> Педагогические ситуации и конфликты	214
<i>Добрович А. Б.</i> Прямые методы угашения конфликта	225
<i>Добрович А. Б.</i> Косвенные методы угашения конфликта (психокоррекция общения)	227
<i>Славина Л. С.</i> Возникновение «смыслового барьера» и способы его преодоления	232
<i>Божович Л. И.</i> Аффект неадекватности	241
<i>Прихожан А. М., Толстых Н. Н.</i> Школьная дезадаптация. Карта наблюдений Д. Стотта	243
<i>Жутикова Н. В.</i> Различные дидактогении у детей и подростков	260
<i>Массен Г., Конгер Дж., Каган Дж., Хастон А.</i> Поощрение и порицание	281
<i>Леви В. Л.</i> Аванс	284

Часть 3. Психология личности и деятельности учителя

<i>Бернс Р.</i> Ожидания учителя	292
<i>Бернс Р.</i> Я-концепция учителя	318
<i>Бернс Р.</i> Школьная организация и стиль преподавания	350
<i>Маркова А. К.</i> Психологический анализ труда учителя	364
<i>Карандашев В. Н.</i> Стиль педагогического общения	369
Что такое школьная психологическая служба	390

Предисловие

Педагогическая психология — одна из центральных профилирующих дисциплин в системе подготовки учителей разных специальностей. Она направлена как на создание общих теоретических основ мировоззрения педагогов, так и на формирование специальных знаний и умений по психологии обучения и воспитания, на развитие интереса не только к внешней стороне учебно-воспитательного процесса, но и к его внутренним механизмам.

Хрестоматия включает в себя три части и составлена в соответствии с Государственным стандартом для педагогических вузов по учебной дисциплине «Педагогическая психология». В нее включены работы, которые на протяжении многих лет используются преподавателями в учебном процессе. В настоящее время тексты данных работ стали остродефицитными. В то же время очень вырос спрос на эту литературу.

Основная цель, которую преследовали составители при отборе работ для хрестоматии, — помочь студентам освоить курс педагогической психологии, а также способствовать профессиональному становлению будущих учителей и воспитателей, педагогов-психологов. Хрестоматия может быть полезна также работающим учителям для повышения их профессиональной компетентности.

Педагогическая психология традиционно включает в себя три раздела: 1) психологию обучения, 2) психологию воспитания и 3) психологию личности и деятельности учителя. Эти три раздела рассматриваются в трех частях представленной хрестоматии.

Первая часть хрестоматии посвящена психологии обучения, которая изучает закономерности усвоения знаний, овладения умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, а также закономерности формирования у учащихся активной, самостоятельной, творческой познавательной деятельности.

Важнейшими понятиями психологии обучения являются: научение, учение, обучение, учебная деятельность. Понятия научения, учения и обучения подробно рассматриваются обычно в учебниках по педагогической психологии, поэтому статьи этой тематики не включены в хрестоматию.

Понятие учебной деятельности было введено в педагогическую психологию отечественными психологами. Учебная деятельность — это специфический вид активности человека, имеющий свое особое содержание и строение. В представленных фрагмен-

тах книг В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина раскрыты их взгляды на содержание учебной деятельности, ее структуру и дана характеристика ее компонентов.

В дидактике со времен Я. А. Коменского существует правило: изучение должно вестись от частного к общему. Такое обучение использует формально-эмпирическое обобщение. По мнению В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, такое обобщение не создает предпосылок для формирования у школьников собственной учебной деятельности. В основу обучения должен быть положен принцип содержательного обобщения. Во фрагменте книги В. В. Давыдова раскрывается суть этого принципа и дается сравнительный анализ традиционного обучения и нового подхода к обучению, разработанного автором.

В процессе учебной деятельности у школьников формируются умственные действия. Для того чтобы сформировать такое умственное действие, которое учащийся мог бы переносить в различные ситуации, действие должно пройти все этапы усвоения. Действие, прежде чем стать умственным, обобщенным, сокращенным и усвоенным, проходит через переходное состояние. Во фрагменте книги П. Я. Гальперина подробно раскрываются этапы формирования умственных действий.

Эффективность учебной деятельности в значительной степени определяется мотивами, ее побуждающими. Целенаправленная учебная деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими являются учебно-познавательные мотивы и мотивы самосовершенствования. Учебная мотивация представляет собой систему мотивов учебной деятельности. Она складывается из ряда постоянно изменяющихся побуждений, которые находятся в определенных отношениях друг с другом. Формирование учебной мотивации — это не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а усложнение мотивационно-потребностной сферы ребенка и изменение ее структуры. В представленном фрагменте работы А. К. Марковой, а также в главе работы Л. М. Фридман и И. Ю. Кулагиной раскрыты содержание мотивов учебной деятельности: их виды, уровни и проявления, а также особенности познавательной мотивации учащихся, которые могут сложиться при благоприятных условиях обучения к концу младшего, среднего и старшего школьного возраста.

Индивидуализация обучения — одно из главных требований педагогической психологии. Без учета индивидуальных особенностей невозможно полноценное развитие его познавательных

способностей. Однако современная организация реального учебного процесса усредняет школьников. Причин этому много. Одна из них — недостаточные дифференциально-психологические знания о влиянии индивидуальных особенностей познавательной и личностной сфер на успешность учебной деятельности. Представленные в хрестоматии тексты работ разных авторов помогут восполнить этот пробел.

В настоящее время установлен ряд различий в познавательной деятельности мальчиков и девочек, которые позволяют говорить о существовании половых различий в этой сфере. Один из фрагментов книги Г. Клауса раскрывает половые различия в учебной деятельности.

Исследования особенностей учения показали его зависимость от когнитивных стилей. Под когнитивными стилями понимаются преимущественно используемые человеком способы восприятия, мышления и действия, которые достаточно рано проявляются и устойчивы в онтогенезе. Различия в когнитивных стилях учащихся рассматриваются в другом фрагменте книги Г. Клауса, включенном в хрестоматию.

Не менее важной индивидуальной особенностью ребенка, влияющей на успешность учебной деятельности, является функциональная организация мозга и психики ребенка. В соответствующем разделе книги В. С. Ротенберга и С. М. Бондаренко, а также в выдержке из книги М. М. Безруких и С. П. Ефимовой рассмотрена специфика функций левого и правого полушарий, их взаимосвязи, поднимаются проблемы леворуких детей в школе, даются рекомендации по ранней диагностике ведущего полушария ребенка и учету этого фактора в процессе обучения.

Одной из предпосылок для формирования индивидуальных различий учебной деятельности детей являются свойства нервной системы. Они имеют генотипическую природу и относятся к стабильным характеристикам человека. Поэтому их нужно учитывать в педагогическом процессе. Среди свойств нервной системы, заметно влияющих на обучение, выделяются сила и подвижность. В выдержке из книги «Рабочая книга школьного психолога» рассматриваются отличия учебной деятельности школьников с разными свойствами нервной системы, а также перечисляются ситуации, которые затрудняют учебную деятельность учащихся с теми или иными типологическими особенностями.

Неуспевающие дети — одна из актуальных проблем современной школы. Подход к решению этой проблемы порой неоднозна-

чен у педагогов и психологов. Учителя нередко объясняют причины слабой успеваемости отсутствием усердия и прилежания и применяют по отношению к отстающим в учебе школьникам репрессивные меры: порицание, вызов родителей, обсуждения на педсоветах, административных совещаниях при директоре и т. п. Однако они часто оказываются неэффективными. Психологи считают, что в основе неуспеваемости лежит не одна причина, а целый ряд. Для того чтобы успешно бороться с неуспеваемостью, нужно знать типы неуспевающих школьников и причины отставания в учебе. Эти проблемы освещаются во многих психолого-педагогических работах. С нашей точки зрения, наиболее полно эта проблема раскрывается во включенных в данную хрестоматию фрагментах работы К. Н. Волкова, а также в «Рабочей книге школьного психолога» (под ред. И. В. Дубровиной).

С проблемой неуспеваемости тесно связано такое явление, как «обученная беспомощность». Под ней понимается отказ учащегося от поиска решений учебных задач, который возникает вследствие предшествующего негативного опыта учебной деятельности. Эта проблема хорошо описывается в соответствующем фрагменте работы В. С. Ротенберга и С. М. Бондаренко.

Важным условием эффективности усвоения учебной информации является коммуникация учащихся по поводу учебных задач, возможность обсуждать их друг с другом на уроке. Ни фронтальная, ни индивидуальная формы работы такой возможностью не предоставляют. Наиболее благоприятна для этого групповая работа. Место групповой работы в учебном процессе, преимущество учебных занятий в малых группах, условия их эффективности рассматриваются у К. Н. Волкова в книге «Психологи о педагогических проблемах». Соответствующий раздел ее представлен в данной хрестоматии.

Анализ урока учителем является одним из важных способов совершенствования его педагогической деятельности. Анализ урока посвящено достаточно много психологических, педагогических и методических исследований (например, Л. Т. Охитина, О. Я. Польская, И. В. Карпов, Ю. Л. Львова, Н. Ф. Добрынин и др.). С нашей точки зрения, наиболее доступно и конкретно психологические аспекты анализа урока изложены в брошюре И. Н. Козловой, которая представлена в полном объеме в данной хрестоматии.

Мы надеемся, что хрестоматия будет полезна в расширении и углублении знаний по психологическим аспектам обучения,

поможет повысить эффективность профессиональной педагогической деятельности учителей и педагогов-психологов.

Работы, отобранные для **второй части хрестоматии**, посвящены различным аспектам психологии воспитания.

Воспитание — это процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка. Воспитание — это не отдельный процесс, а определенная сторона взаимодействия ребенка с окружающей средой, в процессе которого человеком усваивается социальный опыт. Психология воспитания изучает процесс формирования личности учащихся, его общие закономерности и индивидуальные различия, рассматривает воздействие на формирование личности различных средств и методов воспитания, изучает психологические основы самовоспитания учащихся.

Содержание раздела «Психология воспитания» предполагает знакомство студентов со взглядами отечественных и некоторых зарубежных психологов на процессы воспитания и становления личности и их анализ. В представленных работах рассматриваются психологические механизмы и факторы различных педагогических воздействий на психическое развитие ребенка.

Одним из важнейших факторов воспитания является педагогическое общение. Однако в педагогическом общении нередко возникают противоречия, разногласия, конфликты, нарушающие нормальное взаимодействие учителей, родителей и учащихся. Порой считается, что конфликты — явление только негативное и их нужно всячески избегать. В действительности с конфликтами как явлением неизбежным не нужно бороться, ими нужно уметь управлять. Правильное организованное конфликтное взаимодействие — пусть и нелегкий, но верный путь выработки общего мнения и принятия правильного решения. Организация и содержание деятельности определяют специфику конфликта. Именно этого подхода придерживаются в своих работах М. М. Рыбакова и А. Б. Добрович, характеризуя педагогические конфликты, их причины и виды, а также пути правильного их разрешения.

Частой причиной педагогических конфликтов являются «смысловый барьер» и «аффект неадекватности». Понятие «смыслового барьера» было введено в психологию Л. С. Славиной. Оно представляет собой такое явление, когда ребенок, хорошо понимая и умея выполнять то, что требует от него учитель, как бы не «принимает» это требование и упорно его не выполняет. Она выделяет три вида смыслового барьера. Это явление описывается

в представленном в хрестоматии фрагменте ее работы, характеризуя психологические особенности «трудных» школьников.

Под «аффектом неадекватности» понимается чрезмерная защитная реакция на неуспех, порожденная столкновением завышенной самооценки и реальных возможностей. Это понятие и механизмы возникновения данного явления у детей, специфика его проявления на разных возрастных этапах развития рассматривается в работе Л. И. Божович.

Школьному учителю часто приходится иметь дело с детьми, которых называют «трудными». При этом в категорию «трудных» попадают самые разные школьники: неуспевающие, недисциплинированные, дети с разного рода нервными и психическими расстройствами, подростки с девиантным поведением. Поэтому у учителя возникает проблема выбора адекватных методов педагогической работы с этой категорией детей. В одной из глав «Рабочей книги школьного психолога» характеризуются причины отклоняющегося поведения и даны рекомендации по профилактической и коррекционной работе.

Важнейшей проблемой психологии воспитания являются неадекватные механизмы приспособления учащихся к школьной жизни, которые обычно обозначаются как школьная дезадаптация. По данным ряда исследований, число детей, не справляющихся с требованием школьной программы, составляет более 30% от числа учащихся начальной школы. Кроме того, усилению школьной дезадаптации сопутствуют возникающие по мере возрастания школьных трудностей неврозы (более 30% от общего числа учащихся), психосоматические заболевания (более 40% от общего числа учащихся), патологические варианты формирования личности и различные поведенческие нарушения (Винокуров, 1994).

Любые нарушения учебной деятельности и поведения учащихся легче исправить, если их вовремя заметить. Поэтому мы сочли целесообразным включить в хрестоматию фрагмент работы И. В. Дубровиной, посвященный проблеме диагностики школьной дезадаптации, и, в частности, описание карты наблюдений Д. Стотта. Она может помочь педагогу вовремя заметить признаки возникшей дезадаптации.

Серьезной проблемой дезадаптации являются дидактогении, которые представляют собой негативные психические состояния школьников, проявляющиеся в угнетенном настроении, страхе, фрустрациях. Эти состояния отрицательно сказываются на учебной деятельности и межличностных отношениях. Их причиной явля-

ются нарушения педагогического такта и педагогические ошибки со стороны учителей и воспитателей. Различные варианты дидактогений и их причины описывает в своей работе Н. В. Жутикова.

Поощрения и наказание являются важными факторами воспитания. Они значимы для построения правильных взаимоотношений между ребенком и родителями и воспитательного воздействия на ребенка в семье. Условия эффективной похвалы и порицания рассматриваются в одной из глав книги В. Леви «Нестандартный ребенок», которая называется «Аванс».

Понимание психологических механизмов их воздействия на учащихся является необходимым условием профессиональной компетентности педагога. Поощрение стимулирует к дальнейшему улучшению учебы, в особенности если похвала оказывается действительно заслуженной. В представленном в хрестоматии фрагменте работы П. Массена, Дж. Конгера, Дж. Кагана, А. Хастона дается сравнительная характеристика эффективного и неэффективного поощрения.

Третья часть хрестоматии посвящена психологии личности и деятельности учителя. Основной целью этой части является знакомство студентов со взглядами отечественных и зарубежных психологов на данную проблему. В ней раскрываются профессиональные качества учителя с точки зрения современных требований общества к гуманизации системы образования, раскрываются психологические особенности деятельности и общения в системе учитель—ученик.

Гуманистическая психология становится все более влиятельной концепцией для построения учебного процесса в школе. В педагогической психологии на современном этапе выделяются две парадигмы обучения: авторитарная, которая стала традиционной в отечественной школе, и личностно-ориентированная, или гуманистическая. Один из основателей гуманистической психологии К. Роджерс характеризует личностно-ориентированное обучение как осмысленное, самостоятельно инициируемое, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного роста (Митина, 1998). Основной задачей учителя в контексте личностно-ориентированного обучения является стимулирование (фасилитация) осмысленного учения. Преподавание при этом должно носить характер активизации и стимуляции учения (а не трансляции знаний).

Самовосприятие учителя является одним из важнейших факторов, определяющих влияние учителя на формирование лично-

сти учащихся. Характер Я-концепции педагога накладывает отпечаток на выбор им того или иного стиля преподавания. Учителя с низкой самооценкой склонны к применению традиционных, формальных методов обучения. Учителя, обладающие позитивной Я-концепцией, отличаются творческим мышлением, способны создавать на уроке атмосферу доброжелательную обстановку, стремясь оказывать ученикам психологическую поддержку. Благодаря этому оказывается возможным эмоциональное развитие школьников, а их представление о самих себе приобретают реалистический характер. Данные исследований (Бернс, 1986), посвященные проблемам школьной организации, свидетельствуют о том, что на самооценки учащихся влияет Я-концепция учителя.

Отношение учителя к ребенку, его надежды и ожидания играют существенную роль в формировании жизненного опыта школьника и тем самым оказывают непосредственное воздействие на формирование его Я-концепции. Данные о влиянии ожиданий учителя на поведение школьников, полученные в ходе экспериментов и наблюдений (Бернс, 1986), свидетельствуют о том, что определенные личностные характеристики учителя могут с большей вероятностью служить причиной устойчивых неадекватных ожиданий по отношению к учащимся. Ожидания учителя во многом определяют Я-концепции школьников, а в конечном счете и их успеваемость. Они выступают в формировании личности ученика как самореализующиеся пророчества. Когда учителя верят в способности учащихся и убеждены в их безусловной ценности, у детей складываются более благоприятные представления о себе, своих возможностях и человеческих качествах. Они более реалистично относятся к своим способностям и понимают, чего они могут достичь. Но если ребенку не помочь осознать возможности его внутреннего роста, он не использует имеющиеся у него шансы для развития.

Все эти проблемы детально анализируются в избранных для данной хрестоматии главах книги Р. Бернса «Развитие Я-концепции и воспитание».

Вопрос о профессиональных качествах учителя очень часто возникает в условиях современной школы. Это важно для обоснованного планирования индивидуального и коллективного профессионального самообразования учителей школы, для проведения консультаций учителям по поводу затруднений в их работе. При этом необходимо определение критериев эффективности тру-

да учителя. Наиболее четко они представлены в работе А. К. Марковой «Психология труда учителя», фрагмент которой представлен в данной хрестоматии. Автор считает, что профессионально компетентен «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков профессиональной компетентности)». При этом компетентность учителя определяется также соотношением того, каковы, с одной стороны, его профессиональные знания и умения, а с другой — его профессиональные позиции и психологические качества. Таким образом, складывается целостная картина профессиональной компетентности педагога, которая может лечь в основу решения многих практических вопросов.

Одной из важнейших сторон деятельности учителя является педагогическое общение, которое включает в себя коммуникативную, перцептивную и интерактивную стороны. Стиль общения представляет собой синтетическую характеристику взаимодействия учителя и учащихся, обобщенное описание типичных коммуникативных приемов, способов, тактик, применяемых учителем в общении с учащимися. В современной педагогической психологии известны разные классификации стилей педагогического общения. Наиболее типичной из них является классификация, которую предложил немецкий психолог К. Левин. В современной интерпретации они известны как авторитарный, демократический и либеральный. Характеристика этих стилей конкретно и детально изложена в главе учебного пособия В. Н. Карандашева «Основы психологии общения», которая помещена в данную хрестоматию.

Новым явлением современной педагогической практики стало развитие школьной психологической службы. Во фрагментах книги «Рабочая книга школьного психолога» (под ред. И. В. Дубровиной), представленных в третьей части хрестоматии, рассматриваются основные направления, цели и задачи деятельности психологической службы образования. Хотя эти материалы представлены в третьей части хрестоматии, посвященной психологии личности и деятельности учителя, несомненно, что школьная психологическая служба играет важную роль в психологическом обеспечении процессов обучения и воспитания, рассмотренных в других разделах хрестоматии.

Мы надеемся, что данная хрестоматия будет полезна в расширении и углублении знаний по психологическим аспектам обучения, воспитания, личности и деятельности учителя, поможет повысить эффективность профессиональной педагогической деятельности учителей и воспитателей, социальных педагогов и практических психологов образования.

В. Н. Карандашев

Н. В. Носова

О. Н. Щепелина

Литература

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. С. 422.

Винокуров Л. Н. Основы педагогической диагностики и профилактики нервно-психических нарушений у детей и подростков. Кострома, 1994. С. 251.

Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 1998. С. 200.

Часть 1



Психология обучения

Давыдов В. В.

Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов)¹

1. Основные черты содержательного обобщения и теоретического понятия

...В эмпирическом мышлении решается в основном задача односторонней каталогизации, классификации предметов и явлений. Научно-теоретическое мышление преследует цель воспроизведения развитой сущности предмета. Дадим краткую сводку основных различий «эмпирического знания» и «теоретического знания» (термином «знание» сокращенно обозначаются абстракция, обобщение и понятие в их единстве).

1. Эмпирическое знание вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретическое знание возникает на основе анализа роли и функции некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы.
2. Сравнение выделяет формально общее свойство, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному формальному классу независимо от того, связаны ли эти предметы между собой. Путем анализа отыскивается такое реальное и особенное отношение вещей, которое вместе с тем служит генетической основой всех других проявлений системы; это отношение выступает как всеобщая форма или сущность мысленно воспроизводимого целого.
3. Эмпирическое знание, в основе которого лежит наблюдение, отражает лишь внешние свойства предметов и поэтому полностью опирается на наглядные представления. Теоретическое знание, возникающее на основе преобразования предметов, отражает их внутренние отношения и связи. При воспроизведении предмета в форме теоретиче-

¹ Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972. С. 323–324, 364–373, 395–398.

ского знания мышление выходит за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с частными свойствами предметов. В теоретическом же знании фиксируется связь реально общего отношения с его различными проявлениями, связь общего с частным.
5. Конкретизация эмпирического знания состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий формально выделенный класс. Конкретизация теоретического знания требует его превращения в развитую теорию путем выведения и объяснения частных проявлений системы из ее всеобщего основания.
6. Необходимым средством фиксации эмпирического знания является слово — термин. Теоретическое знание, прежде всего, выражается в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символа-знаковых системах, в частности средствами искусственного и естественного языка (теоретическое понятие может уже существовать как способ выведения единичного из всеобщего, но еще не иметь терминологического оформления)...

2. Особенности реализации содержательного обобщения в обучении

Применение диалектической логики при построении процесса обучения школьников, при формировании у них теоретического мышления требует разработки многих сложных научных проблем. В настоящее время мы считаем правомерным выдвинуть гипотезу о том, что усвоение школьниками определенного содержания учебных предметов может служить основой формирования у них теоретического мышления, осуществляющегося, как было показано выше, во-первых, путем создания содержательных абстракций и обобщений, фиксируемых понятиями о «клеточках» систем, во-вторых, посредством восхождения от абстрактного к конкретному. На первых этапах обоснования и проверки этой гипотезы особенно важным является вопрос о способах построения содержательного обобщения в процессе усвоения учебного материала школьниками.

Основные черты такого обобщения указаны выше. Если их свести воедино и выделить основной принцип содержательного обобщения и связанного с ним понятия, то обнаружится, что для них характерно построение всеобщей, единой формы какого-либо многообразия частных явлений, выяснение происхождения того или иного содержания понятий. Реализация этого принципа в обучении требует, чтобы дети посредством специфических предметных действий воспроизводили и в моделях фиксировали такое особенное отношение вещей, которое одновременно выступает как всеобщее основание частных проявлений изучаемой системы. Определенным образом расчленяя и конкретизируя исходное отношение, ученики должны проследивать эти связи всеобщего с частным и единичным, т. е. оперировать понятием. Усвоение учебного материала, охватываемого данным понятием, будет осуществляться в процессе перехода от всеобщего к единичному.

Формирование у школьников обобщений и понятий в соответствии с этими принципами подрывает гносеологические и психологические установки традиционной теории обучения. Поскольку в фундамент понятия кладется специфическое действие, с самого начала воспроизводящее некоторую всеобщность, то тем самым преодолевается тот тип обучения, который связан с концептуалистической схемой образования понятий. При раскрытии связей всеобщего, особенного и единичного понятие получает только ему присущее содержание, не сводимое к чувственным данным. Благодаря этому с формирования понятий в обучении снимаются узкосенсуалистические ограничения. При этом, естественно, теряет смысл ассоциативная интерпретация образования понятия как «наслаивания образов» с постепенным проявлением сходного, наоборот, выделение посредством действия некоторого всеобщего служит основой усвоения частного.

При экспериментальной разработке выдвинутой гипотезы мы учитывали то обстоятельство, что современное обучение должно ориентироваться на такие особенности культуры и науки, которые характеризуют ее как целостную систему, уже переработавшую и «снявшую» в себе основные достижения прошлого, в том числе и все способы познавательной деятельности, присущие периоду накопления и каталогизации эмпи-

рических сведений об окружающем: «снять» — это значит сохранить в той форме, которая специфична для более высокого этапа развития. При этом нечто «снятое» внутри более развитой системы имеет другое значение и другой удельный вес, нежели тогда, когда оно только возникало.

Это обстоятельство порой не учитывают при определении содержания и методов обучения в наших исторических условиях. В свое время Я. А. Коменский призывал педагогов к тому, чтобы их питомцы учились «из неба и земли, из дубов, букв». Знания об окружающих природных вещах, вырабатываемые эмпирическим естествознанием, нужно было в их непосредственности передать учащимся. Разрыв между способами повседневного наблюдения за вещами и собственно научным подходом к действительности сколько-нибудь остро тогда еще не ощущался — во всяком случае не настолько, чтобы их можно было противопоставлять. И уже гораздо позднее Песталлоцци утверждал, что «созерцание человеком самой природы является единственным истинным фундаментом обучения» (отметим — «единственным истинным»). В предшествующих главах мы показали, что в психолого-дидактической теории эти взгляды весьма живучи, хотя, как известно, научное знание приобрело свою специфику, оформило свою особую «действительность».

Отдельный человек, осваивающий современное научное знание, уже не имеет перед собою некоей непосредственно созерцаемой природы (см. обоснование этого положения, например, в книге К. Хольцкампа и др.). Теперь, как пишет М. К. Мамардашвили, сам «объект познания опосредован наукой как общественным образованием, ее историей и опытом... — в нем выделены определенные стороны, которые даются индивиду, вступающему в науку, уже в виде *обобщенного, абстрактного содержания* его мысли». Если школа желает вводить учащихся в область научного знания, то она не только не должна скрывать уже обобщенного и абстрактного его характера, но обязана задавать эти абстракции и обобщения на вполне современном уровне, описываемом диалектической логикой.

Иными словами, психология и дидактика теперь уже не могут говорить о «знании» вообще. Чтобы освободиться от *натурализма* в понимании объекта усвоения, они должны учи-

тывать своеобразие самой формы научного познания, научно-го подхода к действительности. Научный характер учебного материала определяется таким способом оформления сообщаемых школьникам знаний, при котором они становятся содержанием собственно теоретического мышления. Поэтому учащимся нужно давать такой материал, усвоение которого с самого начала обеспечивает формирование у них *содержательных* абстракций, обобщений и понятий. При этом нисколько не ущемляется роль экспериментальных и фактических данных («эмпирических сведений»). Они, правда, не получают самостоятельного значения, так как сразу берутся в той функции, которая придает им всеобщий характер — форму содержательной абстракции и обобщенности.

Конечно, и при традиционной системе обучения большинство сведений дается детям как бы «опосредованным путем» — через книги, а также на основе различных экспериментальных практикумов. Но, как было показано выше, чаще всего такое опосредованно остается па уровне описательных и формальных обобщений, не выявляющих реальные абстракции как источник развития некоторой системы явлений и те противоречия, которые разрешаются на пути восхождения к конкретному.

Благое стремление традиционной психологии и дидактики всячески отличать обучение от процесса общечеловеческого познания, от его родовой логики привело к противоположному результату — к игнорированию специфических возможностей обучения как особого и единственного пути приобщения школьников к современным методам теоретического мышления. В практике преподавания сохраняется тенденция к натурализации объектов усвоения, к закреплению эмпирического обобщения, свойственного прошедшей эпохе познаний. Способы построения учебных предметов, соответствующие этому типу обобщения, становятся сейчас просто одиозными. К ним можно применить ту же ироническую характеристику, которую дал, например, практике обучения арифметике крупный советский математик и педагог А. Я. Хинчин: «Не похоже ли это на то, как если бы солдата в течение первого года службы заставляли овладевать ружьями, скажем, допетровской Руси, а только потом дали ему в руки винтовку современного образца».

Процесс присвоения научного знания школьниками (обучение), конечно, не тождествен познавательной-исследовательской деятельности ученых, а содержание учебного предмета не тождественно совокупности достижений соответствующей науки. Вместе с тем есть много фактов, говорящих о том, что между умственной деятельностью школьника и ученого существует определенное совпадение. Его конкретную степень и форму нужно еще исследовать, ибо они далеко не ясны. При этом, на наш взгляд, важно учитывать смысл того различия способов научной деятельности, который был произведен К. Марксом: «Конечно, способ изложения не может с формальной стороны не отличаться от способа исследования. Исследование должно детально освоиться с материалом, проанализировать различные формы его развития, проследить их внутреннюю связь. Лишь после того как эта работа закончена, может быть надлежащим образом изображено действительное движение. Раз это удалось и жизнь материала получила свое идеальное отражение, то может показаться, что перед нами априорная конструкция».

Таким образом, *исследование* идет от чувственно-конкретного многообразия частных видов движения к выявлению их всеобщей, внутренней основы. *Изложение*, имея то же самое объективное содержание, начинается с этой уже найденной, исторически и логически исходной всеобщей формы мысленного воспроизведения конкретности, с логического выведения ее частных проявлений. На наш взгляд, содержание и способ развертывания учебного материала должны быть подобными изложению результатов исследования, т. е. показывать учащимся действительное движение, начинающееся с некоторой его простой всеобщей формы. Раскрытие этой формы позволит школьникам сразу в «чистом» виде проследить развитие изучаемого материала, его частные особенности.

Учебные предметы, построенные в соответствии со способом научного изложения материала, должны обеспечивать формирование у школьников содержательной абстракции, обобщения и понятия — лишь в этом случае в их *собственном* мышлении появятся предпосылки теоретического отношения к действительности.

Существующие учебные предметы также содержат итоги науки. Но вопрос в том, какие итоги и как в них излагаются. В школьном преподавании (особенно начальном) детям сообщаются по преимуществу результаты эмпирической стадии познания, данные классифицирующего естествознания. Вместе с тем учебные предметы средней школы содержат много сведений, описывающих законы той или иной области (физики, химии, биологии и др.). Однако в общем и целом усвоение этих сведений требует лишь такой мыслительной деятельности, которая совершается по принципу формального тождества. На основе рассудочного мышления учащиеся устанавливают родовидовые зависимости вещей и выделяют их закономерные связи. Деятельность такого мышления состоит главным образом в *абстрагировании*, в отделении друг от друга случайного и существенного, особенного и всеобщего.

При построении учебных предметов, ориентированных на рассудочное мышление, нет особой проблемы определения внутренней связи задаваемого содержания с соответствующими формами мысли. Вместе с тем такое мышление является *абстрактным*, отделяющим существенное от случайных моментов и придающим ему формальную всеобщность, — все это создает видимость теоретического характера этого мышления. Именно поэтому в традиционной психологии и дидактике «теоретическое» является синонимом «абстрактного», «отвлеченного», а развитие абстрактного мышления (в смысле *рассудочного*) выдвигается как важнейшая задача образования.

Существующие способы построения учебных предметов не воспроизводят «действительное движение» материала по двум основным причинам. Прежде всего, эти способы не опираются на представление о восхождении, внутри которого отождествляется всеобщее и особенное. Поэтому если в руки дидактов и методистов, исповедующих традиционные взгляды, дать такие научные материалы, которые излагают «действительное движение» объекта, то они все равно не смогут придать им адекватную форму развертывания в учебном предмете.

Вторая причина связана с тем, что традиционные способы не опираются на идею об основополагающей роли предметной деятельности в обучении. «Действительное движение» материала воспроизводится в высшей, теоретической форме

идеального. В идеальном изображении объекта заключены сложные виды родовой человеческой деятельности. Усвоение этого изображения требует от индивида воспроизведения адекватных видов деятельности. «Идеальное как форма субъективной деятельности, — пишет Э. В. Ильенков, — усваивается лишь посредством активной же деятельности с предметом и продуктом этой деятельности...».

Согласно же односторонне сенсуалистическим, созерцательно-натуралистическим представлениям идеальное выступает как «естественный результат воздействия объекта на человека, которое даст соответствующие образы. При этом обходится вопрос о специфической деятельности субъекта, преобразующей и воспроизводящей объект в идеальном плане (это игнорирование деятельности является следствием концептуализма). На основе таких представлений нельзя целенаправленно руководить усвоением учащимися той картины действительности, которая дана в идеально-теоретическом изложении.

Полноценное усвоение этой картины предполагает формирование у учащихся тех форм их собственной деятельности, которые адекватны производству соответствующих теоретических знаний. Это, в свою очередь, связано с систематическим введением школьников в область деятельностей, открывающих происхождение всех элементов мысленного построения конкретного. Поэтому в логико-психологическом плане содержание учебного материала должно задаваться школьникам в виде структур их деятельности».

Происхождение элементов конкретности прослеживается в *исследовании* — и мы как будто приходим к необходимости включения в учебный предмет и этого способа деятельности. Однако, на наш взгляд, дело обстоит иначе. Если ученый проводит исследование с целью получить данные для соответствующего изложения, которого у него еще нет, то учащиеся находятся совсем в другой ситуации. Благодаря уже ранее проведенной научной работе они имеют перед собой полное и совершенное изложение «действительного движения» материала. И они могут начинать усвоение знаний на основе такого изложения, именно оно диктует само содержание и порядок выделения тех элементов, условия происхождения которых учащиеся должны установить посредством определенных

видов деятельности. Выполнение этой деятельности — не подлинное исследование, а его своеобразная учебная модель («квазиисследование»). Здесь в *сжатой, свернутой* форме школьники воспроизводят те действия, которые приводят, например, к выделению абстрактного начала изучаемой системы, и т. д. Одна из задач современной психологии и дидактики состоит, на наш взгляд, в изучении особенностей и закономерностей строения этих учебных действий, в своеобразной форме повторяющих, воспроизводящих реальные исследовательские и поисковые действия.

Следовательно, учебные предметы должны строиться в соответствии со способом научного изложения материала. Но при введении школьников в деятельность, воспроизводящую движение этого материала, в своеобразной учебной форме сохраняются те ситуации и действия, которые были присущи исследованию объекта.

В развитом теоретическом мышлении ученого эти действия выполняются, конечно, в умственном плане. Но у школьников учебные варианты этих действий приходится формировать начиная с предметного уровня. «...Овладение мыслительными действиями, — пишет А. Н. Леонтьев, — лежащими в основе присвоения, “наследования” индивидом выработанных человечеством знаний, понятий, необходимо требует перехода субъекта от развернутых вовне действий к действиям в вербальном плане и, наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свернутых умственных операций, умственных актов».

Выполнение предметного действия имеет специфическое значение, поскольку оно вскрывает материальное содержание понятий. Только особые предметные действия позволяют так преобразовывать объект или ситуацию, чтобы человек мог сразу выделить в них то отношение, которое имеет всеобщий характер. Одна из основных трудностей соответствующего построения какого-либо учебного предмета (математики, физики и т. д.) состоит в том, что порой необходимо провести длительное психологическое исследование, чтобы найти эти «особые действия», открывающие ребенку содержание тех абстракций, обобщений и понятий, которые конституируют данную область знания или какой-либо существенный ее раздел...

Заключение

...Решение коренных задач современного школьного образования в конечном счете связано с изменением типа мышления, проектируемого целями, содержанием и методами обучения. Всю систему обучения необходимо переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного *научно-теоретического мышления*. Изучение этой проблемы предполагает всестороннее использование в психологии и дидактике диалектико-материалистического учения о познании, о роли в нем предметной деятельности человека.

На путях традиционной педагогической психологии эту проблему разработать нельзя. Следуя за классической формальной логикой, она абсолютизирует рассудочно-эмпирическое мышление и его роль в усвоении знаний. Она не может выявить подлинные причины трудностей, испытываемых школьниками при усвоении научных знаний. Эти трудности проистекают из внутренней ограниченности тех эмпирических абстракций, обобщений и понятий, которые по преимуществу культивируются у детей в условиях принятой системы обучения. Но именно эти эмпирические формы мышления традиционная психология признает как единственно возможные и допустимые в массовом школьном образовании.

Руководствуясь эмпирической теорией мышления, такая психология вольно или невольно вынуждена исповедовать и ее истолкование природы абстракции, обобщения и образования понятий: *концептуализм, узкий сенсуализм, ассоцианизм*. Но эти установки несовместимы с пониманием предметной деятельности как основы мышления человека, с признанием специфического содержания теоретических обобщений и понятий в отличие от других форм отражения.

Вместе с тем формулировки некоторых идей, принятых в традиционной педагогической психологии, похожи на положения диалектико-материалистической теории познания (например, на положения об общем пути познания, об опосредованном характере мышления и т. д.). Однако, как показывает анализ, это лишь внешнее сходство. На самом деле многим понятиям в педагогической психологии придается смысл,

не свойственный диалектике. По сути, они используются в духе эмпирической теории мышления. Необходимо специальное исследование, чтобы выявить это фактическое обстоятельство. Такое исследование показывает, что нашим психологам и дидактам предстоит еще большая и трудная работа, чтобы овладеть секретами построения учебной деятельности, формирующей у детей мышление в полном соответствии с его диалектико-материалистической теорией познания.

При изложении этой теории мы особо выделяли тот момент, что в ней сформулировано такое понимание обобщения, которое существенным образом отличается от его эмпирического истолкования. Это касается, прежде всего, положения об объективном, реальном существовании *всеобщей* связи как основы развития целостного предмета. Признание реального, содержательного характера всеобщего, открываемого посредством соответствующих действий субъекта, позволяет педагогической психологии обосновывать пути построения обучения, развивающего у детей собственно теоретическое мышление.

«Технология» формирования содержательных обобщений совсем иная, чем та, которая свойственна обобщениям эмпирического характера. Основой этого процесса служат не наблюдение и сравнение внешних свойств предметов (традиционная наглядность), а *преобразующее* предметное действие и анализ, устанавливающие существенные связи целостного объекта, его генетически исходную (всеобщую) форму. Здесь открытие и усвоение абстрактно-всеобщего предшествует усвоению конкретно-частного, и средством восхождения от абстрактного к конкретному служит самое понятие как определенный способ деятельности.

Учебный предмет, построенный на основе принципов такого обобщения, соответствует научному *изложению* исследованного фактического материала. Но усвоение его содержания должно осуществляться школьниками путем самостоятельной учебной деятельности, в сокращенном «квази-исследовательском» виде воспроизводящей ситуации и предметно-материальные условия *происхождения* изучаемых понятий. Преподавание учебных предметов, организующих и обеспечивающих такую учебную деятельность, может служить фундаментом формирования у школьников основ теоретического мышления.

В настоящее время уже накоплен некоторый опыт экспериментального воплощения новых принципов построения учебных предметов или их отдельных разделов. Перечислим эти принципы:

- 1) все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться детьми путем рассмотрения предметно-материальных условий их *происхождения*, благодаря которым они становятся *необходимыми* (иными словами, понятия не даются как «готовое знание»);
- 2) усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и — конкретными знаниями, — последние должны быть *выведены* из первых как из своей единой основы, — этот принцип вытекает из установки на выяснение происхождения понятий и соответствует требованиям восхождения от абстрактного к конкретному;
- 3) при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики прежде всего должны обнаружить *генетически* исходную, *всеобщую* связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий (например, для объекта всех понятий традиционной школьной математики такой всеобщей основой выступают общие отношения величин; для объекта понятий школьной грамматики — отношение формы и значения в слове);
- 4) эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или знаковых *моделях*, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде» (например, общие отношения величин дети могут изобразить в виде буквенных формул, удобных для дальнейшего изучения свойств этих отношений: внутреннее строение слова можно изобразить с помощью особых графических схем);
- 5) у школьников нужно специально сформировать такие *предметные действия*, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства (например, для выявления связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать действие по определению кратного отношения величин с целью их опосредствованного сравнения);

б) учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Такое построение учебных предметов позволяет организовать преподавание, в процессе которого уже младшие школьники полноценно овладевают понятиями и умениями, обычно относимыми к более старшему возрасту. Усвоение этого учебного материала способствует формированию теоретического мышления у детей.

Давыдов В. В.

Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и эксперимен- тального психологического исследования¹

...Как отмечалось выше, при обучении в массовой школе доминирующее значение нередко приобретает эмпирическое мышление школьников; поэтому случаи обобщения с места (т. е. теоретического обобщения) наблюдаются чаще всего у способных школьников, умеющих «принимать» от учителя или даже ставить самостоятельно учебную задачу и могущих решать ее посредством анализа. Вместе с тем необходимо отметить, что при организации в школе процесса усвоения в форме развернутой и полноценной учебной деятельности, важнейшим компонентом которой служит учебная задача, у большинства детей будут развиваться аналитические средства ее решения на основе обобщения, носящего теоретический характер.

Рассмотрим содержание таких понятий, как «учебная задача» и «учебная проблема» (второе понятие было введено в теории проблемного обучения). Прежде всего следует отметить, что до сих пор отсутствует четкое разграничение поня-

¹ Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. С. 153–157.

тий «задача» и «проблема». Например, у С. Л. Рубинштейна в одних случаях эти понятия используются как однопорядковые, в других задача истолковывается как словесно сформулированная проблема. По нашему мнению, достаточно четкого разграничения содержания этих понятий не сделал и М. И. Махмутов в своей монографии по проблемному обучению. Вместе с тем в этой книге дается следующая характеристика учебной проблемы: «Учебная проблема понимается нами как отражение (форма проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия».

Если учесть то обстоятельство, что учебная задача, как было показано выше, стимулирует мышление школьников к объяснению еще неизвестного, к усвоению новых понятий и способов действия, то станет понятным, что общий смысл и общая роль учебной задачи в процессе усвоения в принципе будут те же, что и у учебной проблемы. Как утверждают специалисты проблемного обучения, знания «не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации». Учебная деятельность в своей основе также нацелена на то, чтобы школьники усваивали знания в процессе самостоятельного решения учебных задач, которое позволяет им раскрыть условия происхождения этих знаний. Отметим, что проблемное обучение, как и учебная деятельность, внутренне связано с теоретическим уровнем усвоения знаний и с теоретическим мышлением.

Таким образом, теория учебной деятельности и теория проблемного обучения по ряду своих основных идей и понятий достаточно близки друг к другу (правда, это не исключает некоторых значительных расхождений между этими теориями при интерпретации содержания ряда понятий).

Выше уже неоднократно говорилось о том, что учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий. Назовем эти учебные действия:

- ◆ преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;

- ◆ моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;
- ◆ преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- ◆ построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- ◆ контроль за выполнением предыдущих действий;
- ◆ оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Каждое такое действие состоит из соответствующих операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий решения той или иной учебной задачи (как известно, действие соотносится с целью задачи, а его операции — с ее условиями).

Школьники первоначально, естественно, не умеют самостоятельно формулировать учебные задачи и выполнять действия по их решению. До поры до времени им помогает в этом учитель, но постепенно соответствующие умения приобретают сами ученики (именно в этом процессе у них формируется самостоятельно осуществляемая учебная деятельность, умение учиться).

В психологии выявлены и описаны некоторые существенные особенности исходной формы учебных действий. Эта форма состоит в совместном выполнении группой школьников под руководством учителя распределенных между ними учебных действий. Постепенно происходит интериоризация этих коллективно распределенных действий, превращение их в индивидуально осуществляемое решение учебных задач (соответствующие исследования проводились применительно к преподаванию математики, физики, грамматики, изобразительного искусства).

Рассмотрим основные особенности учебных действий. Исходным и, можно сказать, главным действием является преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого всеобщего отношения того объекта, который должен быть отражен в соответствующем теоретическом понятии. Важно отметить, что речь здесь идет о целенаправленном преобразовании условий задачи, направленном на поиск,

обнаружение и выделение вполне определенного отношения некоторого целостного объекта. Своеобразие этого отношения состоит в том, что, с одной стороны, оно является реальным моментом преобразуемых условий, с другой — выступает как генетическая основа и источник всех частных особенностей целостного объекта, т. е. его всеобщим отношением. Поиск такого отношения составляет содержание мыслительного анализа, которое в своей учебной функции выступает первоначальным моментом процесса формирования требуемого понятия. Вместе с тем следует иметь в виду, что рассматриваемое учебное действие, в основе которого лежит мыслительный анализ, вначале имеет форму преобразования предметных условий учебной задачи (это мыслительное действие первоначально осуществляется в предметно-чувственной форме).

Следующее учебное действие состоит в моделировании выделенного всеобщего отношения в предметной, графической или буквенной форме. Важно отметить, что учебные модели составляют внутренне необходимое звено процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действия. При этом не всякое изображение можно назвать учебной моделью, а лишь такое, которое фиксирует именно всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ. Поскольку в учебной модели изображается некоторое всеобщее отношение, найденное и выделенное в процессе преобразования условий учебной задачи, то содержание этой модели фиксирует внутренние характеристики объекта, ненаблюдаемые непосредственно. Можно сказать, что учебная модель, выступая как продукт мыслительного анализа, затем сама может являться особым средством мыслительной деятельности человека.

Еще одно учебное действие состоит в преобразовании модели с целью изучения свойства выделенного всеобщего отношения объекта. Это отношение в реальных условиях задачи как бы «заслоняется» многими частными признаками, что в целом затрудняет его специальное рассмотрение. В модели это отношение выступает зримо и, можно сказать, «в чистом виде». Поэтому, преобразовывая и переконструируя учебную модель, школьники получают возможность изучать свойства всеобщего отношения как такового, без «затемнения» привхо-

дьящими обстоятельствами. Работа с учебной моделью выступает как процесс изучения свойств содержательной абстракции всеобщего отношения.

Ориентация школьников на всеобщее отношение изучаемого целостного объекта служит основой формирования у них некоторого общего способа решения учебной задачи и тем самым формирования понятия об исходной «клеточке» этого объекта. Однако адекватность «клеточки» своему объекту обнаруживается тогда, когда из нее выводятся многообразные частные его проявления. Применительно к учебной задаче это означает выведение на ее основе системы различных частных задач, при решении которых школьники конкретизируют ранее найденный общий способ, а тем самым конкретизируют и соответствующее ему понятие («клеточку»). Поэтому следующее учебное действие состоит в выведении и построении определенной системы частных задач.

Благодаря этому действию школьники конкретизируют исходную учебную задачу и тем самым превращают ее в многообразии частных задач, которые могут быть решены единым (общим) способом, усвоенным при осуществлении предыдущих учебных действий. Действенный характер этого способа проверяется именно при решении отдельных частных задач, когда школьники подходят к ним как к вариантам исходной учебной задачи и сразу, как бы «с места» выделяют в каждой из них то общее отношение, ориентация на которое позволяет им применять ранее усвоенный общий способ решения.

Рассмотренные учебные действия в сущности все вместе направлены на то, чтобы при их выполнении школьники раскрывали условия происхождения усваиваемого ими понятия (зачем и как выделяется его содержание, почему и в чем оно фиксируется, в каких частных ситуациях оно затем проявляется). Тем самым это понятие как бы строится самими школьниками, правда, при систематически осуществляемом руководстве учителя (вместе с тем характер этого руководства постепенно меняется, а степень самостоятельности школьника постепенно растет).

Большую роль в усвоении школьниками знаний играют учебные действия контроля и оценки. Так, контроль состоит в определении соответствия других учебных действий услови-

ям и требованиям учебной задачи. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

Действие оценки позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Вместе с тем оценка состоит не в простой констатации этих моментов, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия), в его сопоставлении с целью. Именно оценка «сообщает» школьникам о том, решена или не решена ими данная учебная задача.

Выполнение действий контроля и оценки предполагает обращение внимания школьников к содержанию собственных действий, к рассмотрению их оснований с точки зрения соответствия требуемому задачей результату. Такое рассмотрение школьниками оснований собственных действий, называемое рефлексией, служит существенным условием правильности их построения и изменения. Учебная деятельность и отдельные ее компоненты (в частности, контроль и оценка) осуществляются благодаря такому основополагающему качеству человеческого сознания, как рефлексия...

Эльконин Д. Б.

Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии¹

...Важным компонентом учебной деятельности выступает учебная задача. Более близкую характеристику можно дать

¹ *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Вступ. статья Д. И. Фельдштейна. М.: Международная пед. академия, 1995. С. 160–165.

путем ее сравнения с конкретно-практической задачей. Так, при решении практической задачи учащийся как субъект добивается изменения объекта своего действия. Результатом такого решения становится некоторый измененный объект. При решении учебной задачи учащийся также производит своими действиями изменения в объектах или в представлениях о них, однако его результат — изменение в самом действующем субъекте. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте.

Конечно, и при решении практической задачи также происходят изменения в действующем субъекте. Более того, вне процесса изменения субъектом предметной деятельности не могут произойти никакие изменения в самом субъекте. Поэтому учебная деятельность — это обязательно деятельность предметная, вносящая изменения в предметы. Однако ее цель и результат не изменения, произведенные в предметах, а заранее заданные изменения в самом субъекте.

Особенность практической задачи состоит в том, что при ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действует субъект и в которые он вносит изменения, и есть объекты его действий. В учебной задаче дело обстоит существенно иначе. При ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действует субъект и в которые он вносит изменения своими действиями, не есть объекты его действий. Объектом учебных действий является то, как следует вносить подобные изменения в предмет. Объект учебного усвоения не предметы, с которыми действует субъект и не их конкретные свойства, а сами способы изменений этих предметов.

Такое несовпадение предметного содержания практических действий с объектом собственно учебных действий рельефно проявляется, например, при неправильном использовании детьми счетного дидактического материала. Так, после показа учителем некоторого арифметического действия дети начинают выполнять его на палочках или кубиках. Подравнивая их, выстраивая в ряды и перемещая в пространстве, они превращают их в предмет практического манипулирования, тем самым подменяя учебную задачу практической. В начальных классах детям часто предлагается такой наглядный материал, конкретные предметы которого выступают для ребенка в качестве

не того, на чем он учится определенным способам действия, а того, с чем он действует. Это и создает объективные условия для подмены учебных задач практическими, для значительно снижения уровней всей учебной деятельности детей.

Различение практических и учебных задач позволило нам поставить вопрос о содержании учебной задачи. Решение учебной задачи направлено на усвоение или овладение школьниками способами действий. Иногда способом действий называют отдельный прием, иногда совокупность определенным образом связанных приемов, иногда общий метод действий. Мы же называем способом действий конкретное действие с материалом, заключающееся в таком его расчленении, которое определяет все последующие отдельные приемы и этапность их осуществления.

Так, при обучении детей сложению с переходом через десяток в качестве способа выступает конкретное действие — разложение второго слагаемого на две части, из которых одна заполняет первое слагаемое до 10, а другая прибавляется к десятку. При решении задания « $7 + 8$ » основное действие — разложение числа «8» на «3» и «5» — и есть то действие, которое по отношению ко всему сложению с переходом через десяток выступает как его способ. Способу действия можно учить вне всего и до выполнения собственно действия. Результаты экспериментального обучения свидетельствуют, что овладение школьниками прежде всего способом действия существенно облегчает им последующее усвоение всего целостного действия.

Такое понимание способа действий как содержания учебной задачи, ее цели очень близко к описанной П. Я. Гальпериним ориентировочной основе предстоящего действия, т. е. нахождения в предмете тех его частей и свойств, с которыми должно совершаться последующее действие и является его способом. Самостоятельное выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, т. е. его способа, и есть содержание учебной задачи. Итак, существенный элемент учебной задачи — ее цель, содержанием которой служит способ действия.

Практикующееся обычно в школе указание цели урока в форме «Мы будем учиться решать задачи или примеры» или «Сегодня мы будем знакомиться с новым звуком и буквой» не

приводит к выделению перед учащимися учебной цели. Выделение способа действия в качестве содержания цели учебной задачи в конкретной методике преподавания предполагает: во-первых, выявление для данного раздела программы и связанных с ним практических задач подлежащего усвоению способа действий; во-вторых, нахождение специальных приемов репрезентации перед учащимися этого способа и необходимости овладения им, т. е. постановки перед учащимися учебной цели (не словесно формулируемой цели, а того способа действия, который нужно усвоить).

Следующий компонент учебной деятельности — учебные действия школьников, выполняя которые они осваивают предметный способ действия. Независимо от того, как им задается способ действия (учителем или они обнаруживают его сами), учебные действия по его освоению начинаются с того момента, когда выделен образец. В чем заключаются действия детей по овладению способом действия?

Обычно говорят, что ребенок слушает объяснения учителя или наблюдает за показом учителя, или, наконец, шаг за шагом повторяет действия под его диктовку. Такое описание процесса освоения образца — чисто внешнее. Существенно важно не то, на работу какого анализатора опирается действие усвоения, а то, каково оно по содержанию, что должно получиться в его результате. Можно предположить, что при прослеживании за образцом действия у ребенка возникает предварительный образ или представление о том, как производится данное действие. На этой основе идет дальнейшее освоение, заключающееся в воспроизведении действия. Без воспроизведения невозможно никакое освоение действия. Производимые ребенком действия по составлению предварительного представления о способе действия и по его первоначальному воспроизведению есть собственно учебные действия.

Здесь наблюдается определенное противоречие, заключающееся в том, что образец способа действия может быть точно воспроизведен только при тождестве конкретного предметного содержания, на котором создавался образец и на котором он воспроизводится. Например, если образец давался на примере « $8 + 4$ », то он должен воспроизводиться на том же примере. Если же вслед за показом этого образца ребенку предла-

гается другой численный пример, то прямое копирование образца не приведет к составлению ребенком правильной ориентировочной основы для предстоящего действия. Теперь новое число должно быть разложено не на прежние, а на другие числа. Правильно или неправильно произведет ребенок это разложение второго слагаемого, все равно для установления этого оно должно быть сопоставлено с образцом, т. е. должно быть произведено специальное действие, которое мы назвали учебным действием контроля.

Действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ. Прямое наложение на образец невозможно потому, что образец, данный учителем (даже если он и находится перед глазами ребенка), — всегда лишь единичный случай усваиваемого способа действия, и как таковой он никогда не может совпадать со столь же единичным случаем произведенного ребенком действия. Поэтому образец способа действия должен содержать в себе опорные точки, на основе сопоставления с которыми может быть произведено действие контроля до того, как осуществлено то искомое действие, ради которого применялся данный способ.

Укажем такие опорные точки для контроля применительно к арифметическому сложению. Разложение второго слагаемого произведено правильно лишь в том случае, если одна из выделенных частей (первая) дает в сумме с первым слагаемым число 10. Это число выступает тем ориентиром, через сопоставление с которым может быть проконтролирована правильность применения способа действия, т. е. правильность составленной ребенком ориентировочной основы предстоящего действия. Если же разложение числа сделано неправильно, то ребенок возвращается к образцу, находит, какие опорные точки в нем не были выделены, и воспроизводит действие вторично. Важно, что контроль возвращает ребенка к образцу и вносит коррективы в представление о нем, уточняет его. Контроль есть в конечном итоге действие по сопоставлению представления о предстоящем действии с непосредственно данным его образцом. Благодаря этому учебному действию происходит окончательное овладение ребенком усваиваемым способом.

Мы придаем действию контроля в процессе решения учебной задачи особое значение. По нашему предположению, именно оно характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс. Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько (и главным образом) контролем за выполнением действий в соответствии с образцом.

Мы идем еще дальше, полагая, что формирование произвольности основных психических процессов в младшем школьном возрасте, становление произвольности умственных действий детей существенно определяются именно степенью произвольности учебной деятельности. Последняя уже зависит от уровня сформированности входящего в нее действия контроля. Это открывает перспективу раскрытия психологического механизма, лежащего в основе ведущего значения учебной деятельности для всего психического развития младших школьников, в том числе и для умственного.

Значение обучения для психического развития не исчерпывается эффектом, связанным с его «материальным» содержанием. Более того, оно определяет только одну сторону процесса психического развития — количественное накопление. Приемы мышления от самых конкретных до самых общих усваиваются ребенком лишь в ходе овладения им этим содержанием. Однако умственное развитие ребенка сводится не только к количественному накоплению новых и все более сложных мыслительных операций. В ходе обучения возникает новое качество всех этих процессов. Это качество управляемости, произвольности, подчиненности субъекту, производящему операции. Оно возникает не как прямое следствие усваиваемого «материального» содержания, а определяется объективным составом той деятельности, внутри которой проходит процесс усвоения, в частности наличием в учебной деятельности специального контроля производимого действия.

Кратко охарактеризуем еще один компонент учебной деятельности — оценку ребенком степени усвоения. Благодаря действию оценки ребенок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем

использовать его при решении многих частных практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. В практике обучения именно данный компонент выделен особенно ярко. Однако при неправильной организации учебной деятельности оценка не выполняет всех своих функций.

Специальное рассмотрение учебной деятельности показало, что она состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов:

- 1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия;
- 2) учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца;
- 3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ;
- 4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте.

Такова структура учебной деятельности в ее развернутой и зрелой форме. Однако такой она становится лишь на определенном этапе своего формирования.

Гальперин П. Я.

Методы обучения и умственного развития ребенка¹

После исследований Л. С. Выготского и Ж. Пиаже об умственном развитии ребенка в психологии установилось мнение, что в старшем дошкольном и первом школьном возрасте происходит глубокое изменение мышления — переход от его

¹ Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. С. 3–9.

дологических к собственно логическим формам. Правда, Выготский и Пиаже разошлись в оценке роли, какую в этом переходе играет школьное обучение; видимо, потому, что Выготский ориентировался на «хорошее обучение», а Пиаже — на фактически господствующее в школах. Но за этим у обоих скрывалась неясность представлений о деятельности ученика в процессе обучения и возможных изменениях организации этой деятельности. Все многообразие известных в то время форм обучения не позволяло ясно поставить эту проблему.

Лишь после того как вне этой проблемы и вне исследований мышления (и в этом смысле ненамеренно и неожиданно) у нас сложились сначала один, а затем и другой метод «поэтапного формирования» одних и тех же умственных действий и понятий — одних и тех же, но в каждом из них с существенно разными свойствами и, главное, с прозрачной зависимостью между этими свойствами и методами их воспитания, стало понятно, почему эта зависимость прежде оставалась скрытой.

Дело в том, что ранее известные формы обучения, несмотря на внешнее разнообразие, оказались вариантами одного и того же метода, при котором деятельность ученика в процессе овладения новым заданием происходит без достаточного руководства, контролируется главным образом по конечному результату и приходит к нему ощупью. Мы же поставили перед собой другую задачу: выяснить условия, при наличии которых ученик будет действовать так, «как надо», и неизбежно придет к заранее намеченным результатам.

В поисках этих условий, продолжавшихся долго и трудно, незаметно изменился самый порядок исследования. Обычно усвоение нового задания обеспечивается с двух сторон: со стороны учителя — ясным и доходчивым разъяснением этого задания, со стороны ученика — наличием необходимых предварительных знаний и умений; дальнейшее — ответственность за ход и результаты научения — возлагаются на способности (внимание, понимание, память). Мы же решили не полагаться на них и сначала выяснить, какие качества знаний и умений мы хотим получить, и затем подобрать, а если нужно, то и сконструировать условия, которые обеспечивали бы — имен-

но обеспечивали бы — формирование новых знаний и умений с заданными показателями.

Так в конце концов сложилась система условий, которая получила название «поэтапного формирования» и которую лучше назвать «планово-поэтапным формированием умственных действий и понятий».

Эта система намечает четыре больших группы условий: формирования достаточной (а лучше — адекватной) мотивации действий ученика; обеспечения правильного выполнения нового действия; воспитания его желаемых свойств и, последняя, его превращения в умственное действие (в его желаемую форму). В каждой из этих групп много условий, которые должны учитываться в определенном четком соотношении...

Достаточно полный (для данного ученика) набор условий, обеспечивающих правильное выполнение нового действия (которое ученик выполнять не умеет), мы называем «схемой полной ориентировочной основы действия» (и кратко записываем — схОдп, в отличие от неполной — схнОд). В записи эта схема получает вид как бы алгоритмического предписания, но в отличие от математического алгоритма схема требует понимания каждого шага и рассчитана на это. Ее основное назначение заключается в том, чтобы раскрыть перед ребенком объективную структуру материала и действия, выделить в материале ориентиры, а в действии — последовательность его отдельных звеньев, чтобы вместе они позволяли ребенку с первого и до последнего шага правильно выполнить все задание.

В самом начале такой записи помещается разъяснение того, для чего нужен конечный продукт действия. Именно его роль определяет и объясняет те его свойства, которыми этот продукт должен обладать и которые он должен приобрести в результате обработки исходного материала. Затем следуют указания на отдельные части этого продукта (в порядке их выполнения) и отдельные действия, с помощью которых они производятся. В материале выделяются ориентиры, и все действие выполняется замедленно и настолько развернуто, чтобы для ребенка ясно выступили связи между отдельными действиями и теми изменениями материала, которые ими производятся. Все это должно быть не только сказано и показано, но

и представлено в четкой, внешней и устойчивой форме — в виде записи на карточке (которую по ее назначению мы называем ориентировочной — ОК).

При таком обучении в каждом целенаправленном действии ясно выступают две особенности его строения. Одна, присущая всякому целенаправленному действию, состоит в разделении ориентировочной и исполнительной части: сначала (с помощью ОК) ребенок ориентируется в задании, а затем выполняет действие. В ходе обучения разделяющая их последовательность все более уменьшается, и обе части, ориентировочная и исполнительная, все более как бы сливаются. И это значит, что, в отличие от бессубъектного действия, всякое целенаправленное действие субъекта обладает бинарной структурой и что в психологии нельзя рассматривать вместо всего действия только одну исполнительную часть (как это нередко делается до сих пор). Именно ориентировочная часть в первую очередь отвечает за ход обучения и качество его результатов. Другая особенность целенаправленного действия, свойственная уже только человеку, состоит в его опосредованности своеобразным психическим орудием — схОдп, которая в записи на ОК представлена даже как «отдельная вещь». В развитии орудий заключаются главные возможности повышения эффективности действия...

Для уверенного воспитания действия его материал и отдельные его звенья должны выполняться или на оригинальных предметах, или на моделях, схемах, чертежах, изображениях, словом, — материально или материализованно. А это, естественно, выдвигает последующую задачу — «перенести» все действие (в перцептивных, физических и речевых действиях — только их исполнительную часть) в умственный план. Этот внутренний план может быть сформирован только на основе речи, и поэтому только через промежуточные этапы «громкой, социализованной речи» и «внешней речи про себя».

Не только на этих, но и на всех этапах производится «отработка» желаемых свойств действия: его разумности, обобщенности, сознательности, меры овладения и т. д. Эта отработка бывает более или менее длительной — в зависимости от характера прошлого опыта, его содержания, объема и качества. В предельном случае, когда таким опытом практически мож-

но пренебречь, отработка производится на четырех этапах: материального, или материализованного, действия, в громкой социализованной речи, на первом внутреннем этапе — «внешней речи про себя» и, наконец, на заключительном этапе «действия в скрытой речи». На характеристике этих этапов, на средствах отработки действия на каждом из них и показателях достаточности такой отработки, на приемах перехода с одного этапа на другой не будем останавливаться. Ограничимся замечанием, что этот процесс (который обычно называют «интериоризацией», т. е. переносом действия извне во внутренний план) на самом деле на каждом этапе представляет собой воссоздание действия заново. Это, в свою очередь, ведет к необходимости на каждом этапе еще и еще раз отрабатывать действие по всем параметрам и показателям. Но, подчеркиваю, это — только в «абсолютно новом действии», что является, конечно, таким же предельным понятием, как и «абсолютно черное тело» в физике.

Каждый раз действие производится с определенным материалом и, следовательно, в ограниченных условиях. А они воспитывают далеко не все свойства действия, которые мы хотели бы у него воспитать. Чтобы воспитать и другие свойства, подбираются такие типы заданий, на решении которых эти свойства «отрабатываются». По каждому типу подбирается как можно больше задач, варьирующих по трудности и конкретному наполнению, чтобы на их решении обеспечить достижение намеченных показателей. Порядок предъявления заданий намечается заранее. Поскольку сХОдп обеспечивает решение задач всех намеченных типов, основным правилом смены заданий становится не переход от более легкого к более трудному, а контрастность заданий, возбуждающая активность детей в работе. Необходимо отметить, что если вначале мы заботимся о развертывании действия и его замедленном выполнении, то в дальнейшем прилагаем не меньше усилий для сокращения процесса ориентировки; оно достигается разными путями и, в частности, сокращением времени, отводимого на общее выполнение задания.

После систематической отработки действия по всем параметрам и на всех уровнях, после его сокращения (особенно на уровне «внешней речи про себя») умственное действие

открывается в самонаблюдении как «чистая мысль»... Этот феномен, вызывающий столько споров, но сам по себе бесспорный, мы получаем регулярно. Технология его становления не только делает его «понятым», но открывает путь к решению еще двух проблем психологии: проблемы собственно психологического «механизма» психических явлений и проблемы строго причинного и собственно психологического их объяснения. В данной статье нас интересует другое.

Обучение новому действию на схОдп, представленной на ОК, чрезвычайно облегчает задачу ребенка. Действие включается в систему его интересов (самый первый этап составляет «формирование мотивационной основы действия»), на ОК в легко обозримой и легко читаемой записи открывается общая перспектива предстоящего действия, содержание каждого из его звеньев, их последовательность и связь между ними; ребенок видит, с чего начинать, к чему вести, что и как делать на каждом отрезке пути. Каждое из этих указаний ОК сделаны для него посильными и по ориентировке, и по исполнению; каждое из этих указаний соотнесено с определенными ориентирами материала. И ничего не нужно предварительно заучивать, чтобы потом выполнять по памяти! Задача усвоения переносятся на произвольную память, которая управляется по тому показателю, насколько ребенок может обходиться без опоры: сначала на ОК, потом — без ее проговаривания вслух и, наконец, без проговаривания «про себя» (и, следовательно, без разделения последовательных звеньев действия).

Благодаря такой организации процесса новое действие (а на его основе — представления и понятия о его объектах) формируется гораздо легче и скорей, чем в традиционных формах обучения. Несмотря на замедленное выполнение вначале (когда главное заключается в образовании и сохранении правильной структуры действия), общее время обучения оказывается гораздо короче, чем отводимое по традиционной программе. Немалая доля этого сокращения получается за счет исключения проб и ошибок в начальный, длительный и трудный период обычного становления действия.

Благодаря такому облегчению новое действие, а с ним представления и понятия становятся доступны гораздо в более раннем возрасте.

Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.

Примерная программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников¹

1. Умение учиться и изучение мотивации учения

Предметом анализа учителя должны стать такие компоненты мотивационной сферы ученика, как его мотивы, цели, эмоции, а также состояние его умения учиться, весьма сильно влияющего на мотивацию.

Остановимся вначале на характеристике типов отношения к учению в связи с общей картиной умения учиться.

Опытный учитель, умеющий целостно воспринимать ученика, всегда мысленно сопоставляет мотивацию учения с тем, как умеет этот ученик учиться. Внимательно наблюдая за учащимися, учитель подмечает, что интерес к учению, возникнув без опоры на прочные умения и навыки в учебной работе, угасает и, наоборот, успешное выполнение учебной работы за счет владения умением учиться само по себе является сильным мотивирующим фактором. Вместе с тем порой в практике эффективность учебной работы, успеваемость школьников оцениваются без учета их мотивации, а мотивация и познавательные интересы школьников изучаются в отрыве от анализа умения учиться.

Наши исследования учебной деятельности и ее мотивации позволяют выделить для учителя несколько ступеней включенности ученика в процесс учения.

Каждая из этих ступеней характеризуется, во-первых, некоторым *общим отношением к учению*, которое, как правило, достаточно хорошо фиксируется и обнаруживается (по таким признакам, как успеваемость и посещаемость уроков, общая активность ученика по количеству его вопросов и обращений

¹ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Примерная программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников // Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990 (Психол. наука — школе). С. 11–21.

к взрослому, по добровольности выполнения учебных заданий, отсутствию отвлечений, широте и устойчивости интересов к разным сторонам учения и т. д.).

Во-вторых, за каждой из ступеней включенности школьника в учение лежат разные мотивы, цели учения. Поэтому следующим шагом учителя должно быть проникновение в сущность того, *что побуждает ученика, какие цели он умеет ставить и реализовывать.*

В-третьих, каждой из ступеней включенности школьника в учение соответствует то или иное *состояние умения учиться.* Учителю необходимо определить этот уровень умения учиться, чтобы понять причину тех или иных мотивационных установок, барьеров, ухода ученика от трудностей в работе и т. д.

Покажем, как связаны разные типы отношения школьника к учению с характером его мотивации и состоянием учебной деятельности.

Таких типов отношения к учению несколько: отрицательное, безразличное (или нейтральное), положительное (аморфное, нерасчлененное), положительное (познавательное, инициативное, осознанное), положительное (личностное, ответственное, действенное). Учитель фиксирует прежде всего характер отношения школьника к учению.

Для *отрицательного* отношения школьников к учению характерно следующее: бедность и узость мотивов; познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату; не сформированы умения ставить цели, преодолевать трудности; учебная деятельность не сформирована; отсутствует умение выполнять действие по развернутой инструкции взрослого; отсутствует ориентация на поиск разных способов действия.

При *положительном (аморфном, нерасчлененном)* отношении школьников к учению в мотивации наблюдаются неустойчивые переживания новизны, любознательности, непреднамеренного интереса; возникновение первых предпочтений одних учебных предметов другим; широкие социальные мотивы долга; понимание и первичное осмысление целей, поставленных учителем. Учебная деятельность характеризуется выполнением отдельных учебных действий по образцу и инструкции, а также простых видов самоконтроля и самооценки (также по образцу).

При *положительном (познавательном, осознанном, инициативном)* отношении школьников к учению мотивация характеризуется переопределением и доопределением задач учителя; постановкой новых целей; рождением на этой основе новых мотивов; осмыслением соотношения своих мотивов и целей. Учебная деятельность включает тогда не только воспроизведение по образцам учителя задач, способов действий, но и возникновение самостоятельно поставленных целей, а также выполнение действий по собственной инициативе. Наблюдается различие школьником способа и результата действия, осознанное стремление к поиску разных способов, усвоение и «видение» всей структуры учения в целом, овладение умениями планировать и оценивать свою учебную деятельность до ее осуществления, проверять и корректировать себя на каждом этапе работы, развернутый самоконтроль и самооценка.

При *положительном (личностном, ответственном, действенном)* отношении школьника к учению мотивация характеризуется соподчинением мотивов и их иерархией; устойчивостью и неповторимостью мотивационной сферы; сбалансированностью и гармонией между отдельными мотивами; умениями ставить перспективные, нестандартные цели и реализовывать их; предвидением социальных последствий своей учебной деятельности и поведения; умением преодолевать препятствия при достижении цели. В учебной деятельности наблюдаются поиск нестандартных способов решения учебной задачи, гибкость и мобильность способов действий, освоение учебных действий и умений до уровня навыков и привычек культуры труда, использование результатов учения в социальной практике, выход из учебной деятельности в самообразовательную, переход к творческой деятельности.

Психологические исследования подтверждают взаимосвязь отношения школьников к учению и сформированности учебной деятельности. Так, показано, что умение школьников ставить учебную задачу влияет на характер отношения к учению. Например, при отсутствии у школьников умения самостоятельно ставить учебную задачу и при наличии интереса только к результату решения наблюдается негативное отношение к учебной работе. При решении задач без поиска школьниками общего способа решения с использованием ими метода проб

и ошибок наблюдается формальное отношение к учению. Если у ученика возникает ориентация на поиск общего способа действия, но еще отсутствует умение реализовать эту ориентацию и если даже после выделения общего способа решения школьник продолжает конкретные задачи решать путем случайных проб, то на этом этапе возникает так называемое *двойственное отношение* к учению. На следующем этапе учащиеся уже применяют, хотя отчасти и интуитивно, общий способ при решении конкретных задач; возникающее здесь отношение называют *интуитивным*. И наконец, на более высоком уровне учащиеся целенаправленно разрабатывают общий способ решения всех подобных задач, что соответственно вызывает и изменение отношения к учению, которое становится *теоретическим*.

Данные других авторов свидетельствуют о том, что при наличии у школьников только репродуктивных учебных умений примерно в половине случаев наблюдается безразличное отношение к учению, примерно у трети школьников — ситуативный интерес, у большинства остальных — отрицательная мотивация. При обладании учебными умениями, обеспечивающими решение задач в несколько измененной ситуации, отрицательное отношение резко убывает, а при наличии у школьников умений самостоятельно ставить учебные задачи в новой ситуации отрицательное отношение совсем не обнаруживается. На смену ему приходит ситуативный интерес (при наличии умений действовать в измененных условиях), а при поисковых учебных действиях — более интенсивный и устойчивый интерес.

Поэтому проникновение учителя в сущность отношения школьников к учению невозможно без учета умения школьников учиться.

Обратимся к рассмотрению путей изучения отдельных сторон мотивации. Мы опишем прежде всего те диагностические модели и конкретные приемы, которые могут быть прямо включены в ход урока, внеклассные занятия. Все предложенные приемы и этапы работы были так или иначе опробованы в условиях реального обучения. Программа изучения мотивации включает несколько блоков: собственно мотивационный, целевой, эмоциональный, познавательный.

2. Изучение мотивов учения школьников (ради чего учится школьник, что его побуждает к учению)

Мотив — это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней. Раскроем для читателя сначала содержание мотивов (их виды, уровни, этапы, качества, проявления), позволяющие определить, что диагностировать, затем приемы изучения — где и как диагностировать.

К видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии *познавательных* мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о *социальных мотивах*.

И познавательные и социальные мотивы могут иметь разные *уровни*. Так, познавательные мотивы имеют уровни: *широкие познавательные* мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями — фактами, явлениями, закономерностями), *учебно-познавательные* мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы *самообразования* (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования). Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: *широкие социальные* мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения), *узкие социальные*, или *позиционные*, мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы *социального сотрудничества* (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Мотивы названных видов и уровней могут проходить в своем становлении следующие этапы: актуализация привычных мотивов, постановка на основе этих мотивов новых целей, положительное подкрепление мотива при реализации этих целей, появление на этой основе новых мотивов, соподчинение разных мотивов и построение их иерархии, появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.).

Качества мотивов могут быть *содержательными*, связанными с характером учебной деятельности (осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность, доминирование в общей структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов и др.), и *динамическими*, связанными с психофизиологическими особенностями ребенка (устойчивость мотива, его сила и выраженность, переключаемость с одного мотива на другой, эмоциональная окраска мотивов) и т. д.

Различные мотивы имеют неодинаковые *проявления* в учебном процессе. Например, широкие познавательные мотивы проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные — в самостоятельных действиях по поиску разных способов решения, в вопросах учителю о сравнении разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к учителю по поводу рациональной организации учебного труда, в реальных действиях самообразования. Социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником долга и ответственности; позиционные мотивы — в стремлении к контактам со сверстниками и в получении их оценок, в инициативе и помощи товарищам; мотивы социального сотрудничества — в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления. *Осознанные* мотивы выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает выстроить мотивы по степени значимости; *реально действующие* мотивы выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной трудности и т. д.

С учетом этой сетки параметров мотивации учитель может дать полную и достаточно дифференцированную оценку мотивов учения школьников. Например, учитель может отметить, что у школьника преобладают познавательные мотивы третьего уровня (самообразование), что он малоориентирован на общение с другим человеком (социальные мотивы менее развиты), что имеющиеся познавательные мотивы осознанны и устойчивы, но недостаточно действенны, что процесс при-

обретения мотивами новых качеств, например действительности, выражен слабо и т. д.

В целом учитель оценивает мотивы учения ученика по их направленности (познавательные и социальные мотивы) и уровням; по иерархичности мотивационной сферы, т. е. подчинению непосредственных побуждений произвольным, осознанным их формам; по гармоничности и согласованности отдельных мотивов между собой; по стабильности и устойчивости положительно окрашенных мотивов; по наличию мотивов, ориентированных на длительную временную перспективу; по действительности мотивов и их влиянию на поведение и т. д. Все это позволяет оценивать зрелость мотивационной сферы учения.

Этот общий путь изучения мотивов варьируется учителем при анализе мотивации конкретного ученика. Пути становления и особенности мотивации каждого ученика индивидуальны и неповторимы. Задача учителя состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выявить, какими сложными, иногда противоречивыми путями (возможно, с возвращением на предыдущие уровни) происходит становление индивидуальной мотивации.

Рассмотрев, что надо изучать и выявлять учителю, обратимся к вопросу о том, где, в каких условиях надо изучать мотивацию. Мотивы будут проявляться по-разному в зависимости от того, в каких ситуациях оказывается ребенок. Более того, мотивы не во всех ситуациях достаточно явно обнаруживаются. Психологи отмечают, что надо не просто долго наблюдать, а наблюдать в таких ситуациях, где изучаемые качества могут проявиться. Выбор наблюдаемых ситуаций зависит от той задачи, которую ставит перед собой учитель. Так, учителя может интересовать, как поведет себя ученик в ситуации, когда он полностью предоставлен самому себе, когда его никто не контролирует и не оценивает; какие побуждения возникают у ученика по мере усиления руководства и контроля со стороны учителя и как будут меняться эти побуждения в зависимости от норм оценки его взрослым; как будут изменяться ориентации ученика в условиях, когда ему надо отдать предпочтение одному из нескольких побуждений, соподчинить их при наличии так называемой «борьбы мотивов». Учитель

может изучать далее, как влияет выполнение предыдущего задания или длительный неуспех в учебной деятельности на общее отношение к учению; как определяет мотивацию уровень притязаний школьников и тот «личностный стандарт» (индивидуальная относительная норма), который у него для себя сложился, а также то, насколько велика в этом роль учителя, принимающего или не принимающего во внимание эту меру возможностей, определенную для себя учеником. Иными словами, состояние мотивации зависит от того, оценивает ли учитель ученика в сравнении с его собственными реальными возможностями и уровнем притязаний, или учитель ориентируется при оценке ученика на сравнение с другими школьниками (социальная относительная норма). Может изучаться также влияние на мотивацию учащегося мнения референтной для него группы сверстников с тем или другим уровнем способностей. Все это может входить в содержание и программу психологического изучения мотивации у школьников.

Сочетание выделенных выше параметров мотивов (виды, уровни, этапы, качества, проявления) целесообразно изучать и диагностировать в разнообразных ситуациях реального выбора. Ситуации выбора имеют то преимущество, что они выявляют не только осознаваемые, но и реально действующие мотивы. Важно только, чтобы ученик понимал, что его выбор может привести к реальным последствиям для его жизни, а не останется только на словах. Именно тогда результатам такого выбора можно доверять.

Можно предложить учителю следующие ситуации выбора: ситуация выбора при имеющихся вариантах ответа (закрытый выбор), ситуация свободного (открытого) выбора без ответов, ситуация выбора из нескольких однонаправленных побуждений (соподчинение мотивов без конфликта), ситуация выбора из нескольких разнонаправленных побуждений (соподчинение мотивов с конфликтом), ситуация выбора с ограничениями (цейтнот или дефицит времени, соревновательная ситуация при разных типах оценивания другим человеком).

В литературе на основе подхода известного немецкого психолога К. Левина описаны следующие виды конфликтов:

- 1) «стремление — стремление» (когда оба объекта и цели позитивны: например, пойти в кино или на стадион);

- 2) «избегание — избегание» (когда обе цели непривлекательны: например, доделать неинтересную домашнюю работу или выполнить позднее дополнительное «штрафное» задание);
- 3) «стремление — избегание» (когда одна и та же цель и привлекает, и отталкивает: например, стремление заниматься в кружке дает новое знание, но отнимает время от других интересных занятий);
- 4) конфликт «двойного стремления — избегания» (когда, например, учащийся колеблется в выборе профессии, которая имеет несколько плюсов и несколько минусов).

Описана методика ложного выбора, когда ученику можно предложить выбор между двумя в равной мере неверными альтернативами, отражающими противоположные склонности.

Варьируя указанные факторы, учитель может сам конструировать новые варианты ситуаций в зависимости от задачи своего изучения. Так, конфликтные ситуации разного рода, часто встречающиеся в практике школы, также могут быть наблюдаемы и используемы учителем. Учитель может даже временно углубить конфликт, усиливая, например, отметкой одну из разнонаправленных мотивационных тенденций.

После обсуждения вопроса о том, что важно изучать учителю в мотивах учения и где, в каких ситуациях выбора это следует делать, перейдем к характеристике того, как изучать, т. е. к конкретным диагностическим приемам.

Перечислим возможные приемы:

- ◆ выбор из предлагаемых учебных предметов и внешкольных занятий;
- ◆ выбор учебных заданий разного уровня (репродуктивных и продуктивных, проблемных);
- ◆ выбор из решенных задач разной трудности некоторых наиболее понравившихся;
- ◆ выбор из трех видов деятельности (учебных предметов или заданий) той, которая понравилась этому ученику более или менее всего;
- ◆ выбор из двух заданий, где в одном варианте надо найти несколько способов решения задачи, а в другом варианте — быстро получить результат;

- ◆ выбор занятий в одной из трех групп, где учат:
 - а) сопоставлению нескольких способов решения;
 - б) быстрому решению;
 - в) красивому оформлению работы;
- ◆ выбор в ситуации с ограничительными условиями, например при наличии объективного дефицита времени, когда ученику дается меньше времени на решение задачи, и субъективного дефицита, когда времени столько же, но школьнику говорится, что времени дается меньше;
- ◆ выбор в условиях попарного сравнения, когда, например, каждый учебный предмет попарно сравнивается с каждым и делается выбор.

Инструкция к названным приемам выбора может носить отвлекающий характер, чтобы замаскировать подлинную цель проверки (например, отметкой оценивается быстрота выбора, а не его характер).

При анализе результатов заданий на выбор учитель может оценивать:

- ◆ готовность школьника к решению познавательных задач, в том числе и на неучебном материале, не относящемся к школьной программе;
- ◆ сам процесс решения (поиск адекватных способов, решение задачи обобщенным способом, поиск дополнительных средств и опор, перебор нескольких вариантов с целью выбора лучшего или, напротив, стремление выполнить задание скорее, не задумываясь о правильности результата или оптимальности способа);
- ◆ намерение ученика самостоятельно оценить процесс и результаты своего выбора;
- ◆ время, затраченное на выбор, устойчивость выбора, его повторяемость;
- ◆ самостоятельность выбора или ориентация при выборе на оценку взрослого.

При изучении мотивации учения школьников определенную информацию учитель может получить при применении приема «неоконченные предложения». Ученик должен письменно закончить такие, например, предложения: «Меня интере-

суют такие стороны учебной работы, как...»; «В учебном предмете меня интересуют...»; «Я предпочитаю выполнять трудные (легкие) задания, так как...»; «Больше всего я люблю заниматься...»; «Из внешкольные занятий меня интересуют...»; «Если мне приходится выбирать между внешним контролем и собственной оценкой, то я предпочту...»; «Я люблю искать разные способы решения одной задачи, так как...» и др.

В ответах учащихся изучаются осознанность, дифференцированность, повторяемость их мотивационных ориентаций. Аналогично используются приемы завершения рассказа на учебную тему, сочинения на тему о том, что мне нравится в школе, интерпретация рисунка с неоднозначной ситуацией из области школьной жизни (урок, другие занятия в школе и др.).

В отдельных случаях могут использоваться прямые задания о мотивах учения или косвенные задания типа «Составь расписание на неделю»; «Расскажи, в каких учебных кабинетах ты хотел бы заниматься».

Приведем подробнее отдельные диагностические приемы, доказавшие свою эффективность.

Прием «многоступенчатый выбор»:

- 1) выбери для себя наиболее интересный предмет;
- 2) в конверте этого учебного предмета выбери одно из заданий (среди них имеются конверты с репродуктивными заданиями на применение знаний в знакомой ситуации, на применение знаний в незнакомой ситуации, на применение знаний в новой ситуации на основе частичной переработки способа решения, на применение знаний в новой ситуации на основе поиска новых способов решения) и реши его;
- 3) в конверте с заданиями на поиск нового способа решения выбери одно из нескольких заданий (там имеются задания на поиск одного варианта нового способа и поиск нескольких вариантов нового способа);
- 4) из последних двух конвертов выбери задания, наиболее трудные для тебя, наиболее легкие для тебя, наиболее понравившиеся тебе;
- 5) из наиболее понравившихся тебе заданий выбери те, за которые учитель положительно оценит тебя;

- б) придумай сам по два задания на поиск нового способа работы из числа наиболее трудных для тебя, наиболее легких для тебя, наиболее понравившихся тебе.

Многоступенчатый выбор позволяет сравнивать характер предпочтений школьника, «прицельно» выявлять изменение этих предпочтений в разных ситуациях.

Прием *«возврат к способу решения после получения правильного результата»* состоит в следующем. Ученикам предлагается решить задачу. После того как они ее решили, им дается свободное время и инструкция: можете заняться либо этой задачей, либо чем-нибудь другим. Если после получения правильного результата ученики возвращаются к анализу задачи и поиску других способов ее решения, то можно говорить о наличии у них учебно-познавательных мотивов.

Прием *«выбор в ситуации конфликта между познавательным и социальным мотивами»*. Школьнику предлагается выбрать партнера для совместного выполнения задания. Им может стать друг испытуемого, не проявивший способностей к выполнению этого задания, либо неприятный испытуемому человек, но хорошо справляющийся с этим заданием. Выбор отражает предпочтение познавательного мотива (мотив достижения) либо социального (мотив желательности общения — *аффилиации*). Другой вариант задания: две группы в разных комнатах выполняют задания. Испытуемый приводит одного из своих друзей, который оказывается в ходе работы не в одной группе с ним, а в другой, члены которой соревнуются между собой в выполнении познавательного задания (решение задачи). Выясняется (через записку), что товарищ испытуемого не справляется со своей работой и просит друга работать медленнее. Испытуемый должен сделать выбор либо в пользу мотива достижения, либо в пользу общения с другим человеком.

Названные выше диагностические приемы в ситуации могут включаться в контекст реальной жизнедеятельности ученика. Когда учитель ставит школьника в ситуацию реального нравственного выбора, то это повышает ответственность ученика за свои выборы, делает суждения школьника более взвешенными, мотивы более осознанными, иерархически организованными, действенными.

Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.

Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться¹

При оценке состояния учебной деятельности, умения учиться и мотивации учения у отдельных школьников учителю важно соотнести их с некоторыми возрастными эталонами. К настоящему времени еще не разработаны нормативы возрастного развития современного школьника. Вместе с тем имеющиеся психологические исследования позволяют выделить общие направления усложнения как умения учиться у школьников, так и мотивации учения, а также определить те верхние уровни, которых может достигнуть ученик к концу каждого этапа возрастного развития. Охарактеризуем особенности умения учиться, учебной деятельности и мотивации, которые могут сложиться при достаточно благоприятных условиях обучения к концу младшего, среднего и старшего школьного возраста.

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, овладением видами учебных действий. Каждое из учебных действий претерпевает свои процессы становления.

Учебная задача, завершающая ориентировочные действия, проходит этапы принятия готовых задач учителя через переосмысление их к самостоятельной постановке отдельных задач.

Учебные исполнительные действия складываются как овладение отдельными операциями внутри действий, при этом младший школьник опирается на материализованные средства (моделирование) и речевые опоры (проговаривание). Моделирование носит характер использования сначала несложных графических, затем буквенных и знаковых средств. Все учебные исполнительные действия выполняются вначале развратно при полном составе составляющих их операций. Младшему школьнику доступно не только различение способа и результата решения, но и переход к поиску нескольких спосо-

¹ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться // Формирование мотивации учения: Книга для учителя М.: Просвещение, 1990 (Психол. наука — школе). С. 44–49.

бов решения, а также их применение в знакомых и незначительно измененных ситуациях.

Контрольно-оценочные действия осуществляются пока в своих простых формах — в виде итогового контроля по результату сделанной работы. Но в процессе работы уже начинается становление действия контроля по способу решения, что является основой формирования внимания, корректирования работы в ходе ее выполнения. Ряд исполнительных и контрольно-оценочных учебных действий в младшем школьном возрасте при правильном формировании может превратиться в умения и навыки, выполняться как бы «автоматически».

Мотивация учения в младшем школьном возрасте также развивается в нескольких направлениях. Широкие познавательные мотивы (интерес к знаниям) могут уже к середине этого возраста преобразоваться в учебно-познавательные мотивы (интерес к способам приобретения знаний); мотивы самообразования представлены пока самой простой формой — интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг. Широкие социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Мотивы сотрудничества и коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем проявлении. Интенсивно развивается в этом возрасте целеполагание в учении. Так, младший школьник научается понимать и принимать цели, исходящие от учителя, удерживает эти цели в течение длительного времени, выполняет действия по инструкции. При правильной организации учебной деятельности у младшего школьника можно закладывать умение самостоятельной постановки цели. Начинает складываться умение соотношения цели со своими возможностями.

В среднем школьном возрасте происходит овладение общим строением учебной деятельности, способами самостоятельного перехода от одного вида действия к другому (от ори-

ентировочных учебных действий к исполнительным и затем контрольно-оценочным), что является важной основой самоорганизации учебной деятельности.

Учебные действия объединяются в приемы, методы, в крупные блоки деятельности. Отдельные действия и операции свертываются, переходят в умственный план, что позволяет быстрее осуществлять учебную деятельность.

Существенно развивается умение находить и сопоставлять несколько способов решения одной задачи, поиск нестандартных способов решения, что переводит учебную деятельность с репродуктивного на продуктивный уровень.

Происходит становление прогнозирующих, планирующих форм контрольно-оценочных действий. Это дает возможность корректировать учебную работу до начала ее выполнения.

В подростковом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов, задач, способов и средств. Существенно укрепляются не только широкие познавательные мотивы, но и учебно-познавательные, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний. Мотивы самообразования в этом возрасте поднимаются на следующий уровень, наблюдается активное стремление подростка к самостоятельным формам учебной работы, появляется интерес к методам научного мышления.

Наиболее зримо в этом возрасте совершенствуются социальные мотивы учения. Широкие социальные мотивы обогащаются представлениями о нравственных ценностях общества, становятся более осознанными в связи с ростом самосознания подростка в целом. Принципиальные качественные сдвиги возникают и в так называемых позиционных мотивах учения; при этом существенно усиливается мотив поиска контактов и сотрудничества с другим человеком, овладения рациональными способами этого сотрудничества в учебном труде.

К концу подросткового возраста может наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива. Осознание подростком соподчинения, сравнительной значимости мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система, иерархия мотивов». Существенно развиваются процессы целеполагания в учении. Подростку доступны самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности

нескольких целей, причем не только в учебной работе, но и во внеклассных видах деятельности. Подросток овладевает умением ставить гибкие цели; закладывается умение ставить и перспективные цели, связанные с приближающимся этапом социального и профессионального самоопределения.

В старшем школьном возрасте возникает потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности, что проявляется в стремлении к самообразованию, выходу за пределы школьной программы. Учебные действия могут перерасти в методы научного познания, способствуя смыканию учебной деятельности с элементами исследовательской. Ориентировочные и исполнительные учебные действия могут выполняться не только на репродуктивном, но и на продуктивном уровне. Особую роль приобретает овладение контрольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки, планирующего самоконтроля своей учебной работы и на этой основе — приемов самообразования.

Ряд укрупненных учебных действий, действий контроля и оценки может продвнуться на уровень «автоматического» выполнения, перейти в привычки, являющиеся основой культуры умственного труда, залогом дальнейшего непрерывного самообразования. Умение ставить в учебной деятельности нестандартные учебные задачи и находить вместе с тем нестандартные способы их решения является предпосылкой творческого отношения к труду.

В старшем школьном возрасте широкие познавательные мотивы укрепляются за счет того, что интерес к знаниям затрагивает закономерности учебного предмета и основы наук. Учебно-познавательный мотив (интерес к способам добывания знания) совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления (участие в школьных научных обществах, применение исследовательских методов анализа на уроке). Мотивы самообразовательной деятельности в этом возрасте связываются с более далекими целями, жизненными перспективами выбора профессии.

Складывается четко выраженный интерес к рациональной организации умственного труда, а также стремление к анализу индивидуального стиля своей учебной деятельности, определение сильных и слабых сторон своей учебной работы.

В этом возрасте укрепляются широкие социальные мотивы гражданского долга, отдачи обществу. Социальные позиционные мотивы становятся более дифференцированными и действенными за счет расширения деловых контактов школьника со сверстниками и учителем. При благоприятных обстоятельствах воспитания упрочивается структура мотивационной сферы, возрастает сбалансированность между отдельными побуждениями.

Происходит рождение новых мотивов профессионального и жизненного самоопределения. Развитие целеполагания в этом возрасте выражается в том, что старшекласник при постановке системы целей учится исходить из планов своего индивидуального самоопределения, а также социальной значимости целей, предвидения социальных последствий своих поступков. Возрастает умение оценить реалистичность целей, складывается стремление к активному апробированию разных целей в ходе активных действий, что прямо связано с процессами жизненного самоопределения.

Изложенные этапы учебной деятельности и ее мотивации характеризуют тот высокий их уровень, который может быть достигнут у школьников. При изучении состояния мотивации каждого конкретного ученика учитель может соотносить его реальные достижения (в учебной деятельности и мотивации) с этими возрастными характеристиками и делать вывод о еще не реализованных особенностях этого ребенка, которые могут быть актуализированы в пределах возможностей его возраста.

При проведении практической работы по формированию мотивов учения и учебной деятельности учителю желательно:

- ◆ опираться на достижения предыдущего возраста. Например, работая с подростками, следует исходить из того, что широкие познавательные и социальные мотивы у них уже должны быть сформированы; в ходе изучения школьников убедиться, что из позитивных особенностей предыдущего возраста еще не сформировано, и учесть это при планировании индивидуальной работы;
- ◆ стремиться мобилизовать потенциальные возможности данного возраста, а именно, приступив к работе с классом, определить для себя, сформированы ли у учеников в классе те уровни учебной деятельности и мотивации, которые состав-

ляют резервы этого возраста; иными словами, установить, «развиты» ли школьники по своему возрасту или отстают от своего возраста. Если у учащихся отсутствуют те особенности мотивации и учебной деятельности, которые присущи данному возрасту, то нужно запланировать специальную работу (виды заданий, упражнения), чтобы мобилизовать эти возрастные возможности, сообразуясь с индивидуальными особенностями и прошлым опытом каждого учащегося;

- ◆ в ходе работы с каждым возрастом учителю важно также подготавливать «почву» и для последующего возраста, т. е. ориентироваться не только на наличный уровень, но и на зону ближайшего развития мотивов и учебной деятельности. Это означает, например, что учителю к концу начальной школы желательно закладывать черты мотивации подросткового возраста, а именно расширять у учащихся в младшем школьном возрасте самостоятельность в учебной работе, отрабатывать сопоставления ими разных способов учебной работы, поощрять поиск новых способов своей работы, тем самым способствовать становлению основ учебно-познавательных мотивов, характерных для последующего возраста.

Фридман Л. М., Кулагина И. Ю.

Мотивация учения¹

Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только поняты, но и внутренне приняты им, т. е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании.

Структура учебных мотивов. Учебная деятельность всегда полимотивирована. В системе учебных мотивов перепле-

¹ Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Мотивация учения // Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. С. 192–194.

таются внешние и внутренние мотивы. К внутренним мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач.

Одной из основных задач учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации учения.

Классификация мотивов учения. Здесь выделяют две основные группы мотивов.

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:
 - а) мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п.;
 - б) мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т. е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.
2. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:
 - а) широкие социальные мотивы:
 - ◆ мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т. п.;
 - ◆ мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе

и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

б) узколичностные мотивы:

- ◆ стремление получить одобрение, хорошие отметки (мотивация благополучия);
- ◆ желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация);
- ◆ отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, водителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей).

Развитие внутренней мотивации учения. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения.

Каждый шаг этого процесса является сдвигом одного мотива на другой, более внутренний, более близкий к цели учения. Поэтому в мотивационном развитии учащегося следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития.

Развитие внутренней мотивации учения — это движение вверх. Гораздо проще двигаться вниз, поэтому в реальной педагогической практике родителей и учителей часто используются такие «педагогические подкрепления», которые приводят к регрессу мотивации учения у школьников. Ими могут быть: чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное поощрение и использование престижных ценностей, а также жесткие наказания, принижающая критика и игнорирование вниманием, неоправданно заниженные оценки и лишение материальных и иных ценностей. Эти воздействия обуславливают ориентацию ученика на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта.

Сдвиг мотива на цель зависит не только от характера педагогических воздействий, но и от того, на какую внутриличностную почву и объективную ситуацию учения они ложатся. Поэтому необходимым условием развивающего сдвига мотива на цель является расширение жизненного мира школьника.

Мотивация достижения. Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека моти-

вов достижения успеха и избегания неудачи. Другими словами, все люди обладают способностью интересоваться достижением успеха и тревожиться по поводу неудачи. Однако каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи. В принципе мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи — с тревожностью и защитным поведением.

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу склонны к эстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие — нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой.

После выполнения серии задач и получения информации об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают свои неудачи, а мотивированные на неудачу, напротив, переоценивают свои успехи.

Мотивированные на неудачу в случае простых и хорошо заученных навыков (наподобие тех, что используются при сложении пар однозначных чисел) работают быстрее, и их результаты снижаются медленнее, чем у мотивированных на успех. При заданиях проблемного характера, требующих продуктивного мышления, эти же люди ухудшают работу в условиях дефицита времени, а у мотивированных на успех она улучшается.

Знание человеком своих способностей влияет на его ожидания успеха. Когда в классе имеется весь диапазон способностей, только учащиеся со средними способностями будут очень сильно мотивированы на достижение и (или) избегание неудачи. Ни у очень сообразительных, ни у малоспособных школьников не будет сильной мотивации, связанной с достижением, поскольку ситуация соревнования будет казаться или «слишком легкой», или «слишком трудной».

Что же произойдет, если классы будут организованы по принципу равного уровня способностей? Когда школьники с примерно одинаковыми способностями будут находиться

в одном и том же классе, повысится и их интерес в достижении успеха, и тревожность по поводу собственной несостоятельности. В таких классах повышается продуктивность деятельности у учащихся с сильной мотивацией достижения и слабой тревожностью. Именно эти учащиеся проявляют повышенный интерес к учению после перехода в гомогенные классы. В то же время ученики, у которых преобладает мотивация избегания неудачи, оказываются менее удовлетворенными в атмосфере большего соревнования в классе, однородном по способностям.

Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.

Беспомощное обучение и обученная беспомощность¹

Замкнутый круг. Одна из наиболее серьезных проблем педагогики связана с низкой успеваемостью отстающих учеников. Отставание в учебе может происходить по разным причинам: вследствие умственной отсталости, обусловленной дефектами раннего воспитания или заболеванием мозга; из-за отсутствия интереса к учебе в связи с неправильным формированием личности или плохо поставленным преподаванием, из-за несоответствия методов преподавания особенностям мышления школьника. Многие эти вопросы неоднократно обсуждались в педагогической и психологической литературе, некоторые из них будут затронуты и в этой книге, но один аспект, на наш взгляд, не нашел еще достаточного отражения в печати, хотя на его существование неоднократно обращали внимание. Речь идет о формировании порочного замкнутого круга, когда низкий уровень знаний или неспособность донести свои знания до учителя наказывается плохой оценкой и моральным осуждением, а методы наказания, вместо того чтобы мобилизовать школьника на активную учебу, окончательно

¹ *Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Беспомощное обучение и обученная беспомощность // Мозг. Обучение. Здоровье: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989. С. 117–126.

но его демобилизуют и приводят еще к большему отставанию, которое, в свою очередь, влечет за собой отрицательные отметки.

Для того чтобы разобраться в механизмах этого феномена, обратимся к хорошо известной в психологии концепции «обученной беспомощности», предложенной видным американским ученым, профессором психологии Пенсильванского университета М. Селигманом.

Обучение беспомощности

Вначале исследования проводились на животных. Их помещали в клетку с металлической сеткой вместо пола, через которую с разными интервалами времени пропускали электрический ток. Вначале животное пыталось спастись от болезненных ударов тока, металось по клетке в поисках выхода или какого-нибудь способа прекратить экзекуцию. Обнаружив, что никакое поведение не обеспечивает безопасности, животное становилось пассивным и безынициативным, забивалось в угол клетки, однако вегетативные показатели свидетельствовали о выраженной эмоциональной напряженности (повышалось давление крови, учащались и становились неравномерными пульс и дыхание, учащалось мочеиспускание и выделение кала, шерсть становилась дыбом). Одним словом, животные в этой ситуации неустрашимого наказания демонстрировали типичный отказ от поиска. Вскоре у них появились нарушения со стороны внутренних органов: кровоточащие язвы желудка и кишечника, нарушения сердечной деятельности. Животные теряли интерес к пище и к особям другого пола, их жизненная активность угасала. Если после этого условия опыта менялись и животные оказывались в ситуации, когда они в принципе могли найти способ избежать наказания током (либо выскочив в соседнюю клетку, либо разомкнув ток нажатием на рычаг), большинство их обнаружило полную неспособность к такому поиску. Лишь около 20% животных предпринимали активные попытки спастись. В то же время почти все животные, не имевшие предварительного опыта безуспешности своих действий, после нескольких неудачных проб находят в конце концов способ прервать раз-

дражение током, если такой способ предусмотрен условиями проведения эксперимента.

Селигман предположил, что животные, длительное время подвергавшиеся неустрашимому наказанию, обучаются бесполезности своих усилий, у них вырабатывается обученная беспомощность. По мнению автора, это происходит потому, что животное обнаруживает полную независимость между своим поведением, направленным на спасение, и последствиями этого поведения: что бы ни предпринималось, все оказывается безрезультатным. Однако было бы большим упрощением считать, что поведение целиком определяется рациональной «интеллектуальной» оценкой ситуации как бесперспективной. Ведь у 20% животных так и не удается выработать обученную беспомощность, и отнюдь не потому, что эти особи не в состоянии уловить связь между событиями и обнаружить безрезультатность своих усилий. Напротив, любым другим навыкам они обучаются быстрее всех прочих. Селигман справедливо предположил, что устойчивость к обучению беспомощности может зависеть от всего предшествующего жизненного опыта животного. Это доказывается следующим экспериментом. Животное ставят в условия, когда успехи и неудачи в достижении цели чередуются более или менее равномерно. Попадая после этого в безвыходную ситуацию, такое животное гораздо дольше сохраняет активную позицию. Можно предположить, что особи, у которых так и не удается выработать обученную беспомощность, неоднократно сталкивались на протяжении предшествующей жизни с задачами разной степени трудности и у них выработалась устойчивость к неудачам. По-видимому, предшествующий опыт может повысить сопротивляемость благодаря формированию высокой потребности в поиске и усилению поисковой активности.

Развитая потребность в поиске обеспечивает соответствующее ей поведение вопреки всем неудачам и разочарованиям, вопреки даже отрицательному прогнозу, но если неудачи начинают субъективно переживаться более болезненно, чем состояние отказа, поиск может прекратиться.

Таким образом, обученная беспомощность — это, в сущности, вариант отказа от поиска, и на этой модели легко проследить, при каких дополнительных условиях, каким образом

и у кого именно отрицательное подкрепление нарушает поисковое поведение.

Исследования, проведенные на людях, в значительной степени подтвердили результаты, полученные на животных. Так, на одну группу испытуемых (студентов университета) воздействовали сильным неприятным звуком, выключить который было невозможно. Однако студенты не знали об этом условии. Доверяя инструкции, они полагали, что могут найти способ избавиться от этого неприятного воздействия и безуспешно пытались прервать звук, нажимая на различные рычаги и кнопки. Через некоторое время в новых условиях, когда они действительно могли выключить звук, они даже не пытались добиться этого. Те же, кто не проходил предварительной тренировки на выработку беспомощности, легко обнаруживали, что для выключения звука достаточно перевести рычаг из одного положения в другое. Люди, которым предъявлялись принципиально нерешаемые задачи, оказывались неспособными в дальнейшем справиться с задачами, имевшими решение, хотя без такой предварительной «тренировки» они легко решали эти задачи.

Беспомощность и самооценка

Однако исследования на людях внесли и ряд уточнений. Как выяснилось, результаты обучения зависят не только от того, что человек убеждается в своей неспособности повлиять на данную ситуацию, решить конкретную задачу, но и от сформировавшихся в его прошлом опыте ожиданий. Так, очень многое определяется тем, считает ли испытуемый данную задачу вообще нерешаемой или он полагает, что она не по силам только ему. Обученная беспомощность развивается, как правило, только в этом последнем случае. Более того, человек может даже признать, что задача имеет решение, но решение это доступно только лицам, обладающим специальной подготовкой, на которую он не претендует, — и такой внутренней позиции достаточно, чтобы неудача в этом частном случае не сказалась на всем дальнейшем поведении. Так, если школьник полагает, что с непосильной для него математической задачей может справиться только учитель математики, приобретенный опыт неудачи не

влияет на решение других задач. Если же он полагает, что решение не составляет большого труда для одноклассников и недоступно только ему, то такая позиция может привести не только к плохой успеваемости по математике, но и к отставанию по другим дисциплинам и к неспособности преодолевать жизненные трудности, встречающиеся за пределами обучения.

Тяжелое переживание беспомощности возникает иногда как результат отсутствия педагогического такта у преподавателей. В наборе ругательных штампов некоторых учителей есть и такие: «ты все равно никогда не научишься», «ты никогда не вылезешь из двоек», «ты больше тройки никогда не будешь иметь» и т. п. При этом они не задумываются над тем, какой вред и учебе, и развитию личности они причиняют.

Кто виноват? Чрезвычайно важно, считает ли человек причиной своих неудач себя самого или внешние обстоятельства. В последнем случае тоже развивается чувство беспомощности, и если ситуация является значимой для субъекта, то это чувство может быть очень острым, но оно, как правило, не распространяется на другие ситуации.

В целом очевидно, что если причина неудач связывается индивидом с независимыми от него обстоятельствами, то отказ от поиска должен относиться преимущественно к этой конкретной ситуации и не обязательно распространяется на все остальные. Более того, отказ от поиска решения данной ограниченной задачи может (и даже должен) сопровождаться смещением интересов в другие сферы деятельности, где поиск вполне возможен. Если задачу не можешь решить не только ты, но и вообще никто, то неудача не может подорвать веру в себя и в целом ряде случаев вообще теряет личностную значимость. Напротив, если человек считает себя самого повинным в своих неудачах, отказ от поиска имеет тенденцию к генерализации: во-первых, от самого себя уйти невозможно и человек как бы несет в себе самом предпосылки своих неудач, во-вторых, такая позиция приводит к снижению самооценки и тем самым подрывает готовность к активно-поисковому поведению, которое всегда сопряжено с определенным риском неудачи и поэтому требует уверенности в своих силах.

Сферы беспомощности. Однако отнесение причин неудач вовне или вовнутрь — не единственная установка, определя-

ющая проявления обученной беспомощности. Человек может считать, что он терпит неудачу только здесь и сейчас, а может предполагать, что неудачи будут преследовать его и в дальнейшем, причем не только в этой конкретной деятельности, но и в любой другой. При этом отношения между различными установками могут быть сложными. Действительно, отстающий ученик может полагать, что причиной его плохих оценок является отсутствие способностей, низкий уровень интеллекта; в этом случае его беспомощность обусловлена внутренней причиной, стабильна и глобальна, ибо плохие способности могут определить не только отставание по всем предметам, но и неудачи в будущем. Но он может считать, что его неудачи являются следствием переутомления или нервного истощения, и тогда его беспомощность, хотя и определяется внутренней причиной и на данный момент распространяется на все виды деятельности, не является стабильной, ибо отдых и укрепление здоровья открывают перспективы улучшения успеваемости. С другой стороны, причины неуспеваемости могут приписываться внешним обстоятельствам, и тем не менее беспомощность окажется стабильной и относящейся ко всем изучаемым предметам, если неудачи на экзаменах объясняются тем, что требования экзаменаторов выходят за рамки школьной программы. Но точно такая же установка может касаться какого-то одного предмета, и тогда беспомощность будет специфически-локальной и не отразится на усвоении других дисциплин и на результатах экзаменов по ним. В то же время такой внутренний фактор, как отсутствие интереса к какому-то одному предмету, определит локальную, но постоянную беспомощность в изучении именно этого предмета, а впечатление, что человеку не хватило времени на подготовку к данному экзамену, создает предпосылки для нестабильной и локальной беспомощности, связанной с внешним фактором (дефицит времени).

Неудачи на работе человек может рассматривать как следствие плохих и несправедливых отношений начальника, и тогда он будет готов к тому, что на этом месте службы они будут повторяться, и они действительно станут возникать все чаще, но зато он усилит поиски другого места работы, и на отношениях в семье сложности на работе скажутся мало. Но если

человек будет объяснять себе свои трудности на работе собственной некомпетентностью, слабостью характера и т. п., то, во-первых, он не предпримет достаточно энергичных мер для изменения места службы, а во-вторых, депрессия, которая при этом разовьется, может привести к охлаждению в семейных отношениях и равнодушию к судьбе близких.

Таким образом, можно сказать, что выраженность обученной беспомощности и степень ее распространения на разные виды деятельности в настоящем и будущем определяется сочетанием психологических установок. Наиболее тяжелые последствия связаны с установками, при которых причина беспомощности приписывается человеком своим личным качествам, воспринимающимся как неизменные и влияющие на все формы жизнедеятельности. Такое сочетание установок быстрее всего приводит к отказу от поиска при первых же неудачах. Вспомните героя А. П. Чехова, который сам себя называл «двадцать два несчастья» и был готов к поражению еще до того, как приступал к делу. Складывается впечатление, что человек оказывается при этом жертвой нелепых случайностей, тогда как в действительности он закономерно сам вызывает их на свою голову.

Все вышеизложенное имеет самое непосредственное отношение к теории и практике обучения. Независимо от того, по какой причине ухудшается успеваемость у школьника, позиция преподавателя играет решающую роль в преодолении или закреплении этого отставания. К сожалению, нередко формируется порочный круг, когда отрицательные оценки, следуя одна за другой, не только не стимулируют ученика к более интенсивному обучению, но окончательно подрывают его веру в свои возможности, надежду на улучшение своего положения и в конечном итоге интерес к учебе. В связи с этим его знания и умение продемонстрировать их продолжают ухудшаться, что влечет за собой дальнейшее снижение оценок. В результате достаточно быстро развивается обученная беспомощность. Особенно вредное действие оказывает сопоставление такого ученика с его одноклассниками, а также отношение учителя к нему как к аутсайдеру, безнадежно отстающему. Те учителя, которые позволяют себе реплики типа «Ты все равно никогда не научишься» или «Ты у меня никогда не будешь иметь

хороших оценок», своими руками вгоняют ученика в обученную беспомощность. Если даже такое отношение не декларируется, оно обычно ярко проявляется в самом стиле обращения с учеником: в мимике, в интонации голоса, в жестах — и безошибочно определяется как самим учеником, так и его товарищами. Для ребенка или подростка, столь зависимого в своей самооценке от мнения окружающих, особенно тех, кого он уважает, такого отношения может быть достаточно для окончательной утраты веры в себя.

Необходимо иметь в виду, что для ученика несущественно, предъявляются ли ему упреки в недостаточной сообразительности или в лени, в плохом усвоении материала или неумении сосредоточиться. Это обстоятельство обычно упускается из виду, и предполагается, что такие черты, как лень и повышенная отвлекаемость, целиком подчинены самоконтролю, а потому нужно разнообразными наказаниями заставить ученика бороться с этими недостатками. Однако дефект воли, который лежит в основе лени и неумения сконцентрироваться на материале, может восприниматься как постоянно действующий и неустранимый фактор, и каждый новый неуспех только укрепляет эту установку.

К тому же здесь происходит, можно сказать, взаимное обучение беспомощности, ибо плохие ответы ученика, вопреки всем способам наказания, используемым учителем, вызывают у последнего ощущение своего бессилия и тем самым обостряют подспудное раздражение на ученика и на всю ситуацию в целом. Это нередко приводит к еще более выраженной демонстрации раздражения и досады.

У ученика же обученная беспомощность проявляется во всех аспектах: снижается интерес к учебе, не замечаются собственные успехи, даже если они все же иногда случаются, нарастает эмоциональное напряжение. В свете вышеизложенного совершенно иначе воспринимаются такие типичные способы самооправдания отстающих учеников, как ссылка на необъективность, повышенную требовательность учителя или на невезение и случайности. В этих аргументах прослеживается не только малодушное стремление сложить с себя ответственность, но и вполне оправданная попытка защититься от установок, которые способны превратить обученную беспомощ-

ность в стабильное состояние. Ведь приписывание поражений неудачному стечению обстоятельств, которые всегда могут измениться, или предвзятому отношению одного конкретного человека способствует сохранению веры в собственные возможности и ограничивает прогноз будущих неудач. Но, разумеется, поощрять такой стихийно выбранный способ психологической защиты тоже нельзя. Ведь от того, что подросток утвердится в своем недоверии и страхе по отношению к учителю, успеваемость, во всяком случае по этому предмету, не улучшится, а для духовного развития уверенность в несправедливости педагога безусловно вредна.

Помощь беспомощному

Какой же может быть предложен выход? Его нашли Ш. А. Амонашвили и его последователи, когда в младших классах перестали выставлять отметки. Тем самым не только устраняется парализующий страх перед плохой оценкой, который может в зародыше подавить любую поисковую активность, но и удается избежать противопоставлений учеников друг другу и конкурентных отношений, легко возникающих при пособничестве родителей: «Вот посмотри на Машу, она всегда получает только пятерки, а ты?..», «Неужели ты хуже Коли?» и т. п. *Ученик должен сравниваться только с самим собой*, и если сегодня он отвечает хуже, чем вчера, то осуждение этого плохого ответа по сравнению с прошлыми достижениями не в состоянии подорвать веру в свои возможности и носит стимулирующий характер. Еще более стимулирующий характер обычно носит поощрение сегодняшнего ответа по сравнению со вчерашним, менее успешным.

Этот последний прием вообще должен быть использован как можно шире, причем даже в тех случаях, когда объективно качество ответа оставляет желать лучшего и совсем не обнаруживается прогресс по сравнению с прошлым. Этот прием особенно необходим, когда учителя имеют дело с учениками, уже привыкшими к неудачам. Неожиданное одобрение и поощрение способно в этих случаях разорвать порочный круг, вызывающий обученную беспомощность, породить надежду и веру в свои силы и подтолкнуть к новым усилиям. Поэтому

в некоторых случаях стоит зависить оценку, подчеркнуть, что последний ответ или последняя контрольная выгодно отличается от предыдущих, похвалить за старание, отыскать в работе или ответе то, что можно одобрить, не упустить минимального проявления сообразительности и не бояться в своем поощрении «перегнуть палку», ибо всеми предыдущими неудачами она так безнадежно выгнута в одну сторону, что «перегнуть» ее в другую практически невозможно. Стоит не пожалеть времени и прямо или косвенно выяснить, каковы у аутсайдера внешкольные интересы и увлечения, поддержать его в этих увлечениях, рассказать о его успехах в классе, не опасаясь немного их преувеличить.

Взрослые нередко требуют, чтобы до занятий любимым делом была исправлена успеваемость. В ряде случаев такой запрет носит стимулирующий характер и действительно побуждает ребенка налечь на учебу. Но бывает так чаще в тех случаях, когда дела с обучением еще не очень запущены и обученная беспомощность не выработана. Если она уже сформировалась, то имеет тенденцию распространяться на все виды деятельности и убивать любые увлечения. Поэтому если есть хоть какая-то область живых интересов, на которую это не распространяется, то ее надо не подавлять, а всячески поддерживать: это та ниточка, за которую можно вытянуть человека к активной жизни. Кроме того, внимание к проблемам, волнующим ребенка или подростка, создает у него столь необходимое ему ощущение понимания и способствует его доверию к старшему, а ведь воспитание и обучение имеют шансы на успех только при доверии.

И наконец, самое главное: основной задачей школы является формирование личности, а для становления личности обученная беспомощность является даже более вредной, чем для получения образования. Обученная беспомощность, отказ от поиска — это болезнь личности и регресс в ее развитии. И все средства хороши для преодоления этого состояния. Любые интересы (не имеющие, разумеется, антисоциальной направленности) должны поощряться для того, чтобы помочь человеку избавиться от обученной беспомощности и укрепить отношения с окружающими. В определенном смысле учителя, родители и друзья должны выполнять функцию психотера-

певтов, ибо, подчеркиваем, отказ от поиска — болезнь души, угрожающая также и здоровью тела. С болезнью этой очень трудно, почти невозможно справиться в одиночку. Опора, которую может найти молодой человек в теплом отношении близких, является здесь незаменимой. Само собой разумеется, что эта опора не имеет ничего общего с поощрением и принятием пассивного поведения, лени и уклонения от обязанностей. Речь идет только о том, что стимуляция деятельности не должна носить характера односторонних и скомпрометированных всем предыдущим опытом наказаний. Обучение, ведущее к беспомощности, само является беспомощным.

Волков К. Н.

Возможности преодоления и предупреждения неуспеваемости школьников¹

Предупреждение и преодоление неуспеваемости принадлежит к «вечным» проблемам школьной жизни. Решению их отдают немалую часть своего времени учителя, заместители директоров по учебно-воспитательной работе и директора школ.

Что говорить, за последнее время число второгодников значительно сократилось. Но значит ли это, что уменьшилось число детей, недостаточно качественно усваивающих школьную программу?

Школа до сих пор пользуется весьма скудным и далеко не совершенным набором средств помощи отстающим и слабоуспевающим ученикам. Если отвлечься от робких попыток вести дифференцированные занятия на уроке, весь перечень средств педагогической помощи и профилактики можно свести к двум группам: организации во внеурочное время дополнительных занятий, повторяющих традиционные методы обучения на уроке, и оказанию хорошо известных мер давления,

¹ Волков К. Н. Психологи о средствах и путях оптимизации учебного процесса // Психологи о педагогических проблемах: Книга для учителя / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Просвещение, 1981. С. 42–49.

таких как вызов родителей, «проработка» неуспевающих учителями или детскими коллективами.

Все эти средства не только малоэффективны, но нередко бывают и просто вредны. Исследование психолога В. И. Зыковой показало, что многие дети быстро адаптируются к карательным мерам и «проработкам». У других же следы пережитых травм настолько сильны, что вызывают на уроках резкую заторможенность. При опросе эти ученики теряются, отвечают невпопад и т. д. Нередко после серии «проработок» ребенок утрачивает веру в свои возможности и перестает заниматься вообще.

Несовершенство методов психолого-педагогической работы с отстающими детьми, особенно в младших классах, ведет к изоляции таких детей от коллектива. Дружеские связи они ищут во внешкольных — дворовых и уличных — компаниях, часто с отрицательной социальной направленностью. Наконец, мы уже говорили, что подобные средства ведут к угасанию познавательной потребности.

Проблема обучаемости

Где же скрыты причины, порождающие неуспеваемость? Педагоги-ученые видят их прежде всего в несовершенстве методов преподавания. Многие же учителя склонны объяснять слабую успеваемость недостатком волевых и нравственных качеств детей, отсутствием усердия и прилежания. Отсюда и стремление к карательным мерам.

В течение ряда лет проблема неуспеваемости исследуется группой ученых, возглавляемой Н. А. Менчинской.

В основу психологической характеристики неуспевающих учеников Н. А. Менчинской и ее сотрудниками было положено понятие *обучаемости*, т. е. восприимчивости к усвоению знаний и способов учебной деятельности. Правомерно ли использование этого понятия? Можно ли вообще говорить о существовании некой общей способности к учению? Данные исследований подтверждают это предположение.

Обучаемость не следует смешивать с умственным развитием. С высоким уровнем развития иногда может сочетаться низкая обучаемость, компенсируемая старанием и трудолюбием.

Умственное развитие может достигать с возрастом высокого уровня, в то время как обучаемость может сохраняться более или менее постоянной длительное время.

Раскрывая содержание этого понятия, исследователи подчеркивают необходимость различать *общую* обучаемость и *специальную*. Первая проявляется при обучении всем учебным предметам, вторая обнаруживается лишь при изучении какого-то одного.

Н. А. Менчинская и ее сотрудники подчеркивают, что важнейшими среди психических процессов, накладывающими отпечаток на обучаемость школьника, являются особенности его мышления, а не памяти и внимания, как это обычно считают в школе. Н. И. Мурачковский проводил опыты с целью исследовать память и внимание слабоуспевающих учащихся. Он предлагал запоминать слабоуспевающим и неуспевающим учащимся слова и цифры. Из 20 слов и такого же количества цифр неуспевающие в среднем запоминали 7 слов и 5 цифр, успевающие соответственно 7 и 6. Аналогичные результаты дало и сравнительное изучение внимания этих групп школьников. При выполнении соответствующего задания неуспевающие школьники допустили в среднем по 7 ошибок, а хорошо успевающие — по 8. Правда, при этом индивидуальный темп работы неуспевающих был на 20–50% ниже. Все это говорит о том, что не память и внимание, а специфика мыслительной деятельности является первоисточником трудностей у слабоуспевающих детей.

Психологические особенности неуспевающих учащихся

Проводя обучение слабоуспевающих и исследуя их мышление в специальных экспериментальных ситуациях, ученые пришли к выводу, что эти дети не умеют делать дедуктивные умозаключения, для них трудно произвести обобщение на основе выделения существенных признаков, особенно если таких признаков несколько. Отмечены также трудности при проведении соотносительного анализа; уровень абстрагирования и обобщения, как правило, ниже того, который требуется для продуктивного решения проблемы.

Развитие словесно-логического мышления у неуспевающих учащихся значительно отстает от наглядно-действенного, что приводит либо к непониманию формулировок правил, либо к тому, что формальное знание правил не сопровождается правильным решением задачи. Такие ученики, например, легко воспроизводят отдельные детали чертежа теоремы, а в ее доказательстве могут пропустить самое существенное. Некоторым из них использование наглядного материала на уроке не помогает, а лишь мешает, так как их отвлекают имеющиеся в этом материале несущественные признаки, и т. д.

Именно эти особенности мышления накладывают отпечаток на протекание иных психических процессов, в частности памяти и внимания, которые, как мы уже отмечали, сами по себе существенно не отличаются от соответствующих психических функций хорошо успевающих детей. Так, хорошо запоминая отдельные цифры и слова, неуспевающие учащиеся при запоминании смыслового материала воспроизводили значительно меньше звеньев доказательства, пропуская порой самые существенные из них.

Указанные особенности психических процессов тесно связаны и со слабой самоорганизацией этих школьников, неумением произвольно управлять вниманием, нежеланием и неумением прилагать усилия для его концентрации. Для них характерна склонность к некритичному переносу способов действия, эффективных в одних условиях, в новую ситуацию, где эти способы не ведут к достижению поставленной цели. Стремясь избежать умственной работы, эти учащиеся ищут различные обходные пути, освобождающие их от необходимости мыслить. Следствием этого является систематическая интеллектуальная недогрузка, которая приводит к значительному снижению уровня умственного развития.

Если не принимаются эффективные педагогические меры, то ученик с пониженной обучаемостью все более и более отстает от товарищей. Постепенно вырабатывается определенное отношение к нему со стороны коллектива, складывается стереотипное мнение учителей, и, что, может быть, самое главное, он сам перестает верить в себя, в свои силы, в возможность выполнить задание даже в тех случаях, когда в действительности оно оказывается ему по плечу, т. е. происходит то

самое занижение самооценки, о котором мы упоминали в предыдущей главе.

А. И. Липкина, изучавшая роль педагогической оценки в формировании личности неуспевающего школьника, отмечает, что самое симптоматичное для неуспевающих — падение от класса к классу процента высоких самооценок и резкое возрастание заниженных. Так, с I по IV класс количество слабоуспевающих, считающих себя еще более слабыми, чем они есть в действительности, возрастает в три раза.

Одна из важных побудительных сил учения — мотив достижения успеха — у этой категории школьников постепенно исчезает. К плохим оценкам они привыкают и начинают воспринимать их как нечто должное и неотвратимое. Психологу двоечника достаточно хорошо выразил один из испытуемых: «Я раньше из-за двоек расстраивался, даже плакал, домой не хотел идти. А теперь я уже привык. Когда получаю тетрадку, даже не смотрю».

Что же делать с такими детьми? Создавать для них специальные школы? Но особенности психических процессов, о которых мы только что говорили, не являются патологическими. В подавляющем большинстве случаев слабая обучаемость объясняется либо отклонениями, лежащими в пределах нормы, либо временной задержкой психического развития. Это столь же естественно, как то, что один ребенок растет до поры до времени несколько медленнее других, отставая от средней возрастной нормы.

Типы неуспевающих

Дети с задержкой в развитии отличаются от умственно отсталых школьников более высокой продуктивностью произвольного запоминания и мышления при самостоятельном выполнении экспериментальных заданий. Но главное их отличие — большие потенциальные возможности развития, которые могут реализоваться при умело оказанной помощи.

Ученые считают, что темп развития таких детей может быть ускорен, но только в том случае, если при обучении будут учитываться специфические особенности их психики. Первым шагом в этом направлении является четкая классифика-

ция различных типов неуспевающих и определение на ее основе мер действенной помощи.

В коллективе психологов, работающих под руководством Н. А. Менчинской, за основу классификации неуспевающих школьников, кроме главного показателя — обучаемости, принималась также направленность личности учащихся, их мотивационная сфера.

Различались три основных типа неуспевающих:

- ◆ *первый* характеризуется низкой обучаемостью, сочетающейся с положительным отношением к учению и сохранением позиции школьника;
- ◆ для *второго* показательно высокое качество мыслительной деятельности, сочетающееся с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной утрате позиции школьника;
- ◆ *третий* проявляется в низкой обучаемости, сочетающейся с отрицательным отношением к учению при частичной или полной утрате позиции школьника.

Остановимся несколько подробнее на характеристике каждого из названных типов и их подтипов в том виде, в каком это сделано Н. И. Мурачковским.

В основу деления на подтипы положены два показателя:

- 1) средства, при помощи которых школьники компенсируют неуспех в учении;
- 2) наличие или отсутствие направленности на определенный вид деятельности в будущем.

В зависимости от этого среди первого типа школьников различают два подтипа.

К одному из них отнесены учащиеся, стремящиеся компенсировать неуспех в учебной работе с помощью какой-либо практической деятельности. Занятие ею накладывает определенный отпечаток на характер их мышления. Общая для этой группы неразвитость абстрактного мышления сочетается со стремлением конкретизировать условия и способы решения задачи. Эта тенденция позволяет достичь некоторых успехов в учебе. Учебный материал такие дети усваивают с трудом, главным образом из-за неразвитости аналитического мышления. Анализ осуществляется «короткими звеньями» и вслед-

ствие этого направлен только на часть задачи, но не на все задание в целом.

Для учащихся этого подтипа характерно также наличие направленности на определенный вид деятельности в будущем, более или менее ясное представление о желаемой профессии. Обычно эта направленность зависит от содержания практической деятельности, которой они компенсируют свои неудачи в учении. В связи с этим такие учащиеся дают себе объективную самооценку.

Для школьников второго подтипа характерно стремление избегать всяких трудностей в учебной работе. Пытаясь добиться успехов в учебе, они прибегают к недозволенным средствам: списыванию, подсказкам и т. д. Эти дети относятся и ко всякой иной работе так же, как к учебной. У них весьма ограниченный запас представлений об окружающем мире. В отличие от школьников первого подтипа они даже не пытаются вникнуть в смысл учебного задания. Как правило, они не думают о будущем.

Учащиеся второго типа обычно приходят в школу с хорошей подготовкой и желанием учиться. Однако дома их не приучили к усидчивости, они привыкли заниматься лишь тем, что нравится. Поэтому необходимость сосредоточить внимание, напрячь память, активно мыслить вызывает у них неудовольствие. В то же время возникающий на этой основе неуспех в учении влечет моральный конфликт. Он в свою очередь рождает отрицательное отношение к учению, а порой и отчуждение от коллектива класса. Планы этих детей на будущее не связаны с учением. Интересы разнообразны, порой среди них важное место занимают и познавательные интересы.

Среди школьников второго типа также можно выделить два подтипа.

К первому относятся учащиеся, которые свой неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют внеклассной интеллектуальной деятельностью. Их, например, может интересовать чтение не связанных с программой книг по зоологии, астрономии или космонавтике. Их мечты о будущем связаны именно с этими областями внеклассных увлечений. У таких ребят не сформированы широкие социальные мотивы учения.

Неуспех в учении у школьников второго подтипа приводит их к поискам связей с другими, чаще всего внешкольными сообществами. У этих детей наблюдаются нередко интересы и склонности, имеющие отрицательную социальную направленность. Такие школьники часто теряют позицию ученика. Они грубо нарушают дисциплину и имеют плохую репутацию у учителей.

Характеристику неуспевающих третьего типа нетрудно представить, суммируя особенности слабой обучаемости, свойственные первому типу, и черты антисоциальной направленности, проявляющиеся у школьников, отнесенных ко второму подтипу второго типа.

Конечно, приведенная классификация может совершенствоваться. В ней, в частности, не нашли места учащиеся, слабая успеваемость которых обусловлена задержками физического развития и связанной с этим быстрой утомляемостью и пониженной работоспособностью. Не определено место и той группы детей, первопричиной неуспеваемости которых были длительные пропуски занятий по болезни и т. д.

Методы работы с неуспевающими

Для педагога анализ причин неуспеваемости и ее типология представляют интерес постольку, поскольку они открывают возможности предупреждения и преодоления этого широко распространенного школьного недуга.

К сожалению, еще нельзя утверждать, что в настоящее время педагоги и психологи выработали достаточно дифференцированные рекомендации, учитывающие как типологические особенности неуспевающих, так и различные формы учебной работы школы. Но есть основания полагать, что такого рода задача будет решена в ближайшее время.

Уже сейчас на основе серии обучающих экспериментов психологи в состоянии предложить школе ряд конкретных рекомендаций в этой области.

Какие же формы работы рекомендуются для неуспевающих различных типов?

С неуспевающими, принадлежащими к первому типу (с низкой обучаемостью), необходимо в первую очередь проводить

работу, направленную на перестройку тех особенностей мыслительной деятельности, которые тормозят успешное обучение.

Недостаточное развитие способности к обобщению, преобладание наглядно-действенного мышления над словесно-логическим заставляет обратить особое внимание на первых этапах обучения на развертывание, по терминологии П. Я. Гальперина, материального или материализованного действия, на опору на наглядные образцы. При этом педагог должен создавать такие условия, чтобы использование наглядных пособий не вызывало, как предупреждает об этом В. В. Давыдов, сосредоточения внимания на второстепенных признаках, отвлекающих от решения главной мыслительной задачи.

Следует практиковать задачи и упражнения, требующие перехода мысли от отвлеченного плана к конкретному и наоборот (привести примеры, иллюстрирующие правило, или сделать обобщение на основе ряда частных случаев и т. д.).

Рекомендуются упражнения по развитию логической структуры доказательств, по выработке умозаключений.

Полезно больше упражнять детей со слабой обучаемостью в операциях и примерах, требующих сопоставительного анализа.

Как показал опыт работы в условиях специально созданного экспериментального класса, на начальных стадиях обучения детей с низкой обучаемостью в целях выработки положительной мотивации к учебному труду целесообразно занимать более простыми видами деятельности. Это дает возможность четко организовать выполнение учебной работы, а главное, вызвать у учеников удовлетворение от сознания того, что они справляются с ней успешно (вспомним о «стратегии формирования успеха»), И лишь затем, когда создано положительное отношение к учению, следует вовлекать детей в активную мыслительную работу, ставя перед ними проблемы и систематически обучая их приемам мышления. При этом, как подчеркивает Н. А. Менчинская и ее сотрудники, очень важно, чтобы учителем была создана ситуация, в которой каждый ученик мог бы проявить себя, а преподаватель — поощрить его за любовью, даже скромный успех.

В отличие от умственно отсталых детей учащиеся с пониженной обучаемостью охотно и успешно пользуются помощью

взрослого. Эту особенность также следует уметь использовать, последовательно уменьшая объем помощи с тем, чтобы зона самостоятельной деятельности детей непрерывно расширялась. Подсказывающие ответы желательно чередовать по характеру: это может быть и конкретизация задания, и совместное решение аналогичной задачи, и прямое указание приема, которым она решается, и предостережение от ошибки.

В системе заданий, предлагаемых детям, определенное место должны занимать и легкие, «очевидные» задачи, которые заведомо могут быть решены самостоятельно. Это поможет выработать положительное отношение к самостоятельной работе.

Большую роль играет правильный выбор форм учебной работы. Для одних детей с пониженной обучаемостью достаточно обеспечить индивидуальный подход в условиях фронтальных занятий с целым классом, для других наряду с этим желательно использовать такие виды группового обучения, при которых разные группы детей получают задания разной степени трудности (задания при этом различаются и по содержанию, и по объему, и по методике их предъявления).

Для детей с наиболее низкой обучаемостью, как показала практика, эффективным является обучение в специальных классах с однородным составом. Эти классы иногда называют классами выравнивания. Они созданы в Москве, Горьком, в республиках советской Прибалтики. В условиях организованного таким образом обучения за 2–3 года продуктивность мышления школьников многократно возрастает. Многие из них начинают учиться не хуже своих сверстников.

Мы затронули главным образом методические проблемы, на которые обращают внимание психологи, анализируя причины, порождающие неуспеваемость школьников. Но не надо забывать, какую роль играют тут воспитательная работа, привитие интереса к учению, выработка необходимых для интеллектуального труда волевых качеств, установление правильных отношений между учащимися и педагогом, создание благоприятного психологического климата в детском коллективе.

Теоретическое и практическое решение этих проблем — задача ближайшего будущего.

Акимова М. К., Козлова В. И.

Неуспевающие дети¹

Почему ребенок плохо учится?

Этот вопрос волнует и семью и школу. Не может он быть обойден и в работе школьного психолога. Мы рассмотрим основные психологические причины школьной неуспеваемости психически здоровых детей, а также остановимся на описании той помощи, которую может оказать школьный психолог в их преодолении. Речь пойдет о стойкой неуспеваемости, а не о тех отдельных случаях, когда в силу каких-либо причин (болезнь, домашние обстоятельства и пр.) школьник не усвоил какой-то раздел учебной дисциплины и получил неудовлетворительную оценку. К неуспевающим мы будем относить также и «троечников», некачественно, поверхностно и с пробелами усваивающих школьную программу.

Итак, в чем причины, порождающие неуспеваемость учащихся? Почему неуспевающие дети — это «вечная» проблема школы? Педагоги-ученые видят основную причину неуспеваемости прежде всего в несовершенстве методов преподавания. С этим нельзя не согласиться. Опыт работы педагогов-новаторов В. Н. Шаталова, С. Н. Лысенковой и др. подтверждает верность такой точки зрения. Между тем многие учителя склонны объяснять слабую успеваемость недостатком волевых и некоторых нравственных качеств детей, отсутствием усердия и прилежания. Отсюда часто применяемые по отношению к отстающим школьникам такие репрессивные меры, как «проработка», вызов родителей и т. д.

Чтобы не упрощать проблему неуспеваемости учащихся, заметим, что в ее основе лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе. Бывает и так, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика наслаиваются новые, вторичные причины как следствие отставания в учебе. Эти причины также могут быть разнообразными, потому что школьники неодинаково реагируют на свою неуспеваемость.

¹ Акимова М. К., Козлова В. И. Неуспевающие дети // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991. С. 189–196.

На первых этапах обучения в младшем школьном возрасте любознательность, непосредственный интерес к окружающему, с одной стороны, и стремление выполнить общественно значимую деятельность — с другой, определяют положительное отношение к учебе и связанные с этим эмоциональные переживания по поводу полученных оценок. Отставание в учении, плохие оценки чаще всего остро, до слез переживаются детьми.

Подростки уделяют учебным занятиям уже гораздо меньше внимания. Сфера их жизнедеятельности заметно расширяется: они участвуют в различных кружках, занимаются спортом, много времени отводят играм и развлечениям. В подавляющем большинстве подростки относятся к учебе довольно равнодушно, и успеваемость в средних классах обычно снижается.

Учащимся старших классов свойственно дифференцированное отношение к учебным предметам в зависимости от их профессиональных намерений. Этим объясняется и обычно разное отношение к оценкам, полученным по отдельным предметам. Если неудовлетворительная оценка получена по предмету, не входящему в сферу будущих профессиональных интересов школьника, то отношение к ней будет более спокойным, чем к оценке по интересующему его предмету.

Кроме того, отношение к оценке зависит от личностных особенностей школьника, таких как мотивация, взаимоотношения с учителями, родителями, учащимися, характера самооценки и др.

Не умея достаточно хорошо дифференцировать причины неуспеваемости, учителя обычно используют весьма скудный и далекий от совершенства набор средств помощи отстающим ученикам. Все виды педагогической помощи практически можно свести к двум: организация дополнительных занятий, на которых применяются традиционные (такие же как на уроке) методы обучения, и оказание различных мер давления на ученика. Все эти средства не только малоэффективны, но нередко оказываются и вредны, так как не воздействуют на причину и позволяют запустить «болезнь» неуспеваемости.

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, мы объединили в две группы, к первой из которых отнесли *недостатки познавательной деятельности* в широком

смысле слова, а ко второй — недостатки в развитии *мотивационной сферы* детей.

Анализируя причины первой группы, мы будем вести речь о тех случаях, когда школьник плохо понимает, не способен усваивать качественно школьные предметы, не умеет на должном уровне выполнять учебные действия. Среди психологических причин первой группы выделим следующие три:

- ◆ несформированность приемов учебной деятельности;
- ◆ недостатки развития психических процессов, главным образом мыслительной сферы ребенка;
- ◆ неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности.

Рассмотрим особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности. Об этих учащихся можно сказать, что они не умеют по-настоящему учиться. Учебная деятельность, как и всякая другая, требует владения определенными навыками и приемами). Счет в уме, списывание букв по образцу, заучивание стихотворения наизусть — даже такие, с точки зрения взрослого человека, несложные действия можно выполнять не одним, а несколькими разными способами. Не все они будут правильными и одинаково эффективными. Ребенок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, часто не в состоянии самостоятельно найти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, он будет интуитивно находить их сам, и не всегда это будут правильные и эффективные навыки и приемы). Это справедливо не только по отношению к младшим школьникам, но и к учащимся более старшего возраста. Только приемы учебной работы, которыми они не овладели, будут несколько иными, чем в начальных классах.

К числу наиболее распространенных неправильных и малоэффективных способов учебной работы можно отнести такие как заучивание без предварительной логической обработки материала, выполнение различных упражнений без предварительного усвоения соответствующих правил, недостатки

контролирующей деятельности и др. Неадекватные способы учебной деятельности могут носить и более индивидуализированный характер. Так, психолог К. В. Бардин описывает маленькую первоклассницу, которая при списывании буквы по образцу ориентировалась на предыдущую букву, а не на образец, выполненный учительницей.

Возможны и такие случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону их выполнения. Нередко слабоуспевающие ученики в процессе усвоения учебных навыков упрощают и вульгаризируют их. Например, они могут вычленять основные части текста по абзацам, а не по смысловым связям, соотносить контурную карту с основной по квадратам, образованным параллелями и меридианами, перенося условные обозначения без учета условий задания. Есть учащиеся, которые вообще не имеют устойчивых способов работы и используют случайные, не соответствующие характеру заданий приемы.

Неуспеваемость, связанная с неадекватными способами учебной работы, может носить ярко выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или даже разделам школьной программы. Но она может иметь и более общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин.

Если специально не обратить внимания на неправильные навыки и приемы учебной работы, они могут закрепиться или привести к стойкому отставанию школьника в учебе. Постепенному закреплению их в учебной деятельности способствуют такие ее особенности, как, во-первых, относительная легкость учебного труда в начале обучения, позволяющая на первых порах использовать малоэффективные способы без заметного отставания в учебе, и, во-вторых, отсутствие реального контроля со стороны учителя за способами учебной работы ученика.

Как научить правильным способам учебной работы

Ясно, что сделать это можно, заменив неправильные способы и приемы правильными. Но самостоятельно обнаружить

ошибочность своих способов и произвести их замену на более эффективные школьник не может. Ему требуется помощь со стороны взрослого. Вряд ли эту помощь может оказать учитель. Ведь для того чтобы вскрыть недостатки учебной работы ученика, он должен внимательно наблюдать за самим процессом этой работы, а не оценивать ее по конечному результату, как это делается обычно. Учитель просто не в состоянии внимательно наблюдать за каждым учащимся, если в классе 30–40 человек. Дополнительные занятия с такими неуспевающими по закреплению учебного материала не приведут к нужному эффекту, так как они не направлены на ликвидацию причины неуспеваемости.

Школьный психолог в индивидуальной работе с учащимся, наблюдая его в учебном процессе и при выполнении специальных экспериментальных заданий, беседуя о том, как он выполняет то или иное учебное задание, может обнаружить ошибки и промахи ученика, обратить на них его внимание и внимание его родителей, научить правильным приемам работы, а родителей — способам контроля за их использованием. Часто задача психолога состоит не в том, чтобы полностью разрушить нежелательные приемы работы и сформировать новые, а перестроить те, которые реально имеются у неуспевающего ученика. Необходимо помнить, что просто отвергнуть старый способ и заменить его новым не всегда целесообразно. Если возможно этот способ усовершенствовать, то нужно сделать это совместно с ребенком, соблюдая корректность и не лишая ребенка права на индивидуализацию своей работы (Е. Д. Божович).

Так, например, хорошо известно, что многие учащиеся, даже старших классов, при усвоении текста учебника используют такой способ работы, как многократное прочитывание этого текста. Между тем, чтобы усвоить прочитанное, нужно использовать такие рациональные приемы смысловой обработки, как группировка материала, выделение опорных пунктов, составление плана, тезисов, логической схемы прочитанного, формулирование главной мысли и т. д.

Эти приемы можно постепенно ввести в деятельность ученика, не лишая его привычного способа работы, заключающегося в многократном перечитывании текста. Так, если первое

прочитывание будет служить для общего ознакомления с содержанием текста, то при втором прочитывании возможно разбиение его с помощью небольших пауз на отдельные, логически связанные между собой отрывки. При третьем прочитывании можно заставить учащегося выделять в каждом из отрывков основную мысль, а после чтения проговорить эти основные положения в виде логической схемы прочитанного и т. д.

Поэтому, решая задачу коррекции учебных приемов работы, школьному психологу следует, во-первых, попытаться найти и сохранить их позитивные стороны, а во-вторых, нащупать и проанализировать причины слабых или отрицательных сторон отдельных приемов.

Иногда коррекция неадекватных способов работы может вызвать недовольство и определенное сопротивление ученика, объясняемые нежеланием менять привычные формы деятельности. Для преодоления таких трудностей психолог Е. Д. Божович советует предложить детям в течение 2–3 недель проследить (хотя бы по отметкам) результаты своего учебного труда на основе старой привычной системы, а затем новой, рекомендованной психологом. Если ученик не принимает этих советов, можно порекомендовать учителю давать ему индивидуальные задания, которые неизбежно требуют новых способов работы. Такие задания не будут вызывать протеста у учащегося, поскольку они воспринимаются им вне связи с предложением изменить свои привычки.

Ребенок, которого трудно учить

Теперь рассмотрим неуспевающих учащихся другого типа, характеризующихся недостаточной сформированностью основных психических процессов. Эта психологическая причина неуспеваемости является более скрытой и менее очевидной для наблюдателя. По этой причине возникают трудно выявляемые ошибки и промахи учеников, и они относятся чаще всего к мыслительным приемам и способам работы, а также к особенностям памяти и внимания.

Каждому учителю очевидно, что не всех учащихся можно обучить одинаково легко. При любой методике обучения, при самой лучшей ее организации одни ученики будут продви-

гаться успешнее, другие медленнее и с большим трудом. Одни добиваются высоких достижений, больших успехов без особой затраты сил, в сравнительно короткий срок, другие при всем желании не могут подняться так же быстро до того же уровня. В этой связи говорят обычно о разных способностях учащихся, а точнее, о разных учебных способностях. Психолог З. И. Калмыкова разработала специальное понятие «обучаемость» как восприимчивость к обучению. Обучаемость зависит от интеллектуальных особенностей человека, влияющих при прочих равных условиях на успешность обучения. Среди слагаемых обучаемости отмечаются обобщенность мыслительной деятельности, экономичность мышления, самостоятельность мышления, гибкость мыслительных процессов и др. Исследования подтвердили как существование общей обучаемости (общей способности к обучению), так и специальной обучаемости (способностей к изучению какого-то учебного предмета).

Мышление является важнейшим среди психических процессов, влияющих на обучаемость школьника. Именно недостатки в развитии мышления, а не памяти и внимания, как это обычно считают в школе, являются распространенной психологической причиной неуспеваемости школьников. Психолог Н. И. Мурачковский проводил опыты с целью исследования памяти и внимания неуспевающих учащихся. Он установил, что слабоуспевающие дети дают хорошие результаты при запоминании слов, чисел, доступного им по содержанию текста, близкого их жизненному опыту. Однако при запоминании более сложных текстов, где уже нужно использовать логическую, опосредствованную память, тесно связанную с процессом мышления, они дают худшие результаты по сравнению с другими детьми того же класса. Слабоуспевающие ученики не имеют рациональных приемов запоминания; но эти недостатки памяти неразрывно связаны с недостатками в развитии мышления.

Точно так же при выполнении специальных заданий на внимание (корректирующая проба) неуспевающие учащиеся дают результаты не хуже тех, которые получают их товарищи по классу. Низкая концентрация внимания у них обусловлена тем, что они в силу особенностей своего мышления не вовле-

чены в активную учебную работу, им трудно в ней участвовать. Поэтому на уроке они часто отвлекаются на посторонние разговоры, вопросы учителя застают их врасплох.

Итак, не память и внимание, а специфика мыслительной деятельности является первоисточником трудностей у значительной части неуспевающих детей.

При характеристике психологических особенностей мышления неуспевающих следует специально обратить внимание на возрастные особенности детей, особенно на те из них, которые вступают в известное противоречие (особенно на первом этапе обучения) с требованиями школы, не соответствуют тем качествам познавательной деятельности, которые нужны учащимся. Конечно, сами по себе возрастные особенности не могут быть причинами неуспеваемости, но они в известной мере объясняют те индивидуально-психологические черты, которые формируются в неблагоприятных условиях обучения и воспитания. Каковы же эти возрастные особенности мышления, на базе которых могут возникнуть трудности и отставание в учебе?

Ребенок, придя в школу, обладает конкретным, наглядным мышлением. Чем младше дети, тем больше в их понятиях о мире отражаются такие его черты, которые воспринимаются непосредственно. Речь ребенка недостаточно развита. По некоторым источникам, слабость развития речи — одна из существенных причин неуспеваемости детей в начальной школе.

Школьное обучение требует от ребенка умения абстрагировать и обобщать, а это, особенно на первых порах, дается с трудом. Так, например, ученики младших классов при изучении грамматики часто называют глаголами отглагольные существительные, т. е. слова существительные, обозначающие действие, такие как «бег», «ходьба», «чтение». Они не умеют отвлечься от реального значения слова и сосредоточиться на тех его свойствах, которые характеризуют его как часть речи. В изучении математики возникают трудности при подведении задачи под общий вид. Сложно для ребенка найти общее понятие, объединяющее несколько частных понятий.

Нелегко учащимся выделить основное, существенное, отбросить несущественное, ненужные детали, что наблюдается при пересказе, при подготовке устных уроков, при составле-

нии плана изложения и устного ответа и т. д. Усваивая понятия, дети не различают существенные и несущественные признаки и стремятся в равной мере запомнить как те, так и другие. Поэтому новое понятие оказывается слабо связанным в памяти с другим понятием, смысловым отношением. Забываются существенные и несущественные признаки одинаково легко. Отвлечение от несущественного нередко происходит с большим трудом, чем выделение существенного. Эти особенности мыслительной деятельности детей создают неблагоприятные условия для усвоения знаний.

Другая особенность детского мышления — неумение рассматривать предмет или ситуацию с разных сторон, неумение оперировать одновременно всеми необходимыми для решения задачи данными, неумение одновременно выполнить все требуемые правила действия. Например, при выделении прямой речи в предложении забывается то один, то другой знак препинания, в устном ответе развивается одна мысль и теряется другая и т. д. В такой сложной деятельности, как установление причинно-следственных связей, дети, рассматривая явление, имеющее несколько причин, обычно называют только одну из них, а если из одной причины вытекает несколько следствий, то также указываются не все, а чаще всего только одно. Так, например, в геометрии, рассматривая равносторонний треугольник, дети часто забывают о том, что, помимо равных сторон, он имеет равные углы; в истории при характеристике ремесленного производства говорят о ручном характере труда и упускают его малую производительность и т. д.

Нередко от ребенка при решении учебных задач требуется умение увидеть что-то по-новому, с другой стороны, отказавшись от фиксации привычных свойств и включив объект рассмотрения в необычные связи и отношения. Так бывает при решении задач на смекалку, при ответе на такие вопросы учителя, когда требуется не только усвоить последний материал, но и соотнести его с информацией, полученной раньше. Умение преодолеть «однолинейность» мышления, найти новые направления поиска, повороты мысли в решении учебных задач — важнейшая особенность творческого мышления. Трудности, возникающие при смене стратегии, гипотезы, при переосмотре сложившихся привычных, шаблонных способов рабо-

ты, показывают негибкость мышления; они встречаются не только у детей, но и у взрослых.

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводит иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями». К их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходный путь — выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т. д.

Неумение и нежелание активно мыслить — это отличительные особенности рассматриваемой группы неуспевающих учащихся, иногда называемых «интеллектуально пассивными» (Л. С. Славина). Психологи рассматривают интеллектуальную пассивность как следствие неправильного воспитания и обучения, когда ребенок не прошел в течение жизни до школы определенный путь умственного развития, не научился необходимым интеллектуальным навыкам и умениям.

Акимова М. К., Козлова В. Т.

Педагогически запущенные дети¹

Вторую группу «трудных» детей составляют школьники, которых иногда называют трудновоспитуемыми, иногда социально дезадаптированными или педагогически запущенными, иногда детьми с отклоняющимся или предпреступным поведением. Во всех этих случаях речь идет о таких детях, пове-

¹ *Акимова М. К., Козлова В. Т. Педагогически запущенные дети // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991. С. 183–189.*

дение которых значительно выходит за границы социальной нормы и которые плохо поддаются и, более того, как правило, активно сопротивляются воспитательным воздействиям со стороны учителей и родителей. Такие учащиеся составляют «группу риска» с точки зрения возможности совершения ими правонарушений. Если говоря о детях с отклонениями от медицинской нормы, мы рассматривали границу между медицинской нормой и патологией, то здесь мы должны иметь в виду границу между правообразным и криминальным поведением.

В школе обычно имеются сведения о трудновоспитуемых детях, в первую очередь о тех, которые стоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, и часто администрация школы ждет от психолога решения проблемы этих детей как первоочередной. В настоящее время большинство таких запросов касается детей, которых подозревают в токсикомании, подростков, склонных к наркомании и алкоголизму, ведущих раннюю половую жизнь (последнее особенно волнует в отношении девочек), участвующих в неформальных объединениях анти- и асоциального характера. Много запросов и относительно детей, замеченных в воровстве, хулиганских действиях.

Так же как и в работе с больными детьми, в работе с трудновоспитуемыми психологу важно понять пределы своей профессиональной компетенции, поскольку проблема перевоспитания таких школьников, конечно, может быть решена только в широком социальном контексте.

Что же может и должен делать школьный психолог?

Выявление причин отклоняющегося поведения

Прежде всего задача школьного психолога состоит в том, чтобы в каждом конкретном случае выявить причины отклоняющегося поведения. В ходе решения этой диагностической задачи необходимо в первую очередь выделить те случаи анти- и асоциального поведения, которые имеют патопсихологическую природу. Исследования показывают, что многие виды психических заболеваний проявляются в школьных возрастах именно

в хулиганстве, различных девиантных формах поведения. Такие случаи, которые внешне проявляются как трудновоспитуемость, по существу относятся к области медицины.

Традиционно причины трудновоспитуемости и противоправного поведения ищут, выясняя особенности семейного окружения, работы школы, влияния «улицы», неформальных групп. Не отрицая важности анализа этих факторов, подчеркнем, что для школьного психолога первоочередное значение должна иметь собственно психологическая диагностика. Так, например, для него важно не просто определить и зафиксировать участие подростка в некотором неформальном объединении, но выяснить, какие потребности он удовлетворяет при этом: хочет ли он самоутвердиться или почувствовать защищенность в группе, реализовать мотивацию дружеского общения или удовлетворить потребность в алкоголе, наркотиках. Чрезвычайно важно проследить путь, который привел подростка в данную группу, причем здесь также важен психологический аспект. Необходимо выяснить и субъективное отношение подростка к себе, своему поведению, окружению. О значимости последнего говорят, в частности, данные американского психолога К. Роджерса, который показал, что среди факторов, влияющих на прогноз будущего поведения несовершеннолетних правонарушителей (психологическая атмосфера в семье, условия школьного обучения, степень влияния знакомых, физическое развитие, наследственность и т. п.), наиболее весомым оказывается фактор самопознания — четкости и реалистичности осознания себя и своего окружения.

Психокоррекционная работа с трудновоспитуемыми детьми и подростками

В литературе описаны общие принципы и некоторые конкретные методы психокоррекционной, психотерапевтической работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками. Следует отметить, что овладеть теми или иными способами такой работы только по литературным источникам весьма сложно, поскольку это требует активного практического обучения. Все же мы рискнем привести в качестве примера программу психокоррекционной и воспитательной работы, предлагаемую

немецким исследователем Клюге для школьников, характеризующихся как трудновоспитуемые (табл. 1).

Достоинство этой программы состоит в том, что в ней выделены основные структурные компоненты тренинга, рассчитанного на достаточно длительный период времени и включающего как собственно психологическую, так и педагогическую коррекцию. Эта программа ориентирована на наиболее «сложных» учащихся массовой школы, находящихся по характеристикам своего социального поведения в «группе риска». Выделенные компоненты, с одной стороны, являются достаточно общими, а с другой — не выступают как жестко заданные и могут быть видоизменены и конкретизированы в зависимости от возраста детей и условий реализации программы.

Таблица 1

Исходный уровень		Не готов к учебному процессу, нет готовности к сотрудничеству в рамках совместной программы, демонстрация диссоциального поведения в педагогических ситуациях: никакого согласия на предложения педагога, обход учебных заданий, отказ от всякого контакта с педагогами, игнорирование необходимости помогать окружающим
Требуемое: специальные педагогические ожидания		Привить готовность к учебе в отдельных групповых мероприятиях; привить социальную способность к групповой активности в школьно-педагогических ситуациях
Просветительская программа	Содержание	<i>Фаза подготовки учебы:</i> снижение требований к школьнику, пока они не будут соответствовать его актуальному уровню; наблюдение за развитием проектов, содействие или подготовка средств работы (планов, чертежей и т. п.). Смена педагогической установки с «ориентированной на преподавание» на «ориентированную на учащегося», инициирование интересов. Разрешение школьнику посещать уроки только два часа в день, выполнять задания в размере только одной задачи в день
	Принцип	Постепенность (самые малые шаги), педагогический ритм, внимание к ручной работе, ориентация на самостоятельность учащегося

	Форма	Индивидуальная работа с учащимся
	Стиль	Обращен на учащегося
	Средства	Словесная информация, рабочая карта, игры и книги
Воспитательная программа	Содержание	<i>Подготовительная групповая фаза:</i> создание товарищеских контактов, сообщения учащихся о собственном опыте и знаниях, ограничения вульгарного стиля разговора, специальные формы поощрения каждого, организация свободного времени в классе, организация помощи каждому члену группы в любое время
	Специальная форма	Отдельные педагогические мероприятия, поиск собственного помещения для групповых занятий, проведения досуга и т. п.
	Способ	Узнавать, упражняться, повторять положительные элементы поведения
	Стиль	Преимущественно по-товарищески

Подчеркнем еще раз, что профессиональная работа психолога с трудновоспитуемыми детьми не должна и не может подменять собой собственно педагогическую работу с ними (это, в частности, видно из приведенной выше программы). И не только потому, что психолог в принципе не лучший воспитатель, чем учитель. А потому, что в подходе к трудновоспитуемому ребенку или подростку каждый из них действует своими средствами и реализует свою задачу: педагог задает систему общественных ценностей, нравственных идеалов, определяет направление, содержательные «перспективные линии» (А. С. Макаренко) личностного развития; психолог обеспечивает формирование и оптимальное функционирование соответствующих психологических механизмов. Смешение этих задач, подмена одна другой (часто встречающиеся в практике работы школьного психолога) оказываются малоэффективными для воспитания «трудных» учащихся и создают условия для возникновения чувства профессиональной неполноценности как у педагога, так и у психолога, для профессиональных конфликтов между ними.

Психопрофилактика анти- и асоциального поведения

Решая каждый свою задачу, школьный психолог и педагог должны, конечно, работать в тесном контакте. Одной из форм такого взаимодействия является консультирование психологом учителя. Причем в некоторых случаях именно консультационная работа становится ведущей. Такой перенос акцента происходит тогда, когда основные причины и проявления трудновоспитуемости связаны со школой и когда главным действующим лицом в перевоспитании должен стать именно педагог, правильно ориентированный психологом. В тех случаях, когда по существу ученик уже отошел от школы и основная его жизнь протекает «на улице», с группой подростков-делинквентов, также не связанных со школой, чаще всего нет смысла опираться на педагогический коллектив или отдельного учителя, а следует самому психологу вести с подростком определенную работу. В некоторых случаях бывает полезно работать в контакте с инспекцией по делам несовершеннолетних и другими органами ранней профилактики правонарушений. Школьный психолог может выступать в качестве консультанта или партнера работников таких служб, либо по своей инициативе, либо по их запросу. В крайних случаях — при возбуждении судебного дела против подростка или привлечении учащегося в качестве свидетеля — школьный психолог может (по запросу суда) выступать также в качестве эксперта.

В работе психолога с детьми, входящими в «группу риска», большое значение имеет профилактика возможных правонарушений. Поэтому важно уделить внимание тем особенностям поведения, которые могут предшествовать правонарушениям. Правонарушению, как правило, предшествуют прогулы. Раннее их выявление и правильная работа по их ликвидации могут явиться одним из наиболее ценных методов профилактики. Существует очень много разновидностей прогулов, и в литературе известны попытки их классификации. В этой связи заслуживает внимания разделение прогула как формы отклоняющегося поведения, результатом чего может стать противоправный поступок, и прогула, свидетельствующего о невротизации ребенка и являющегося симптомом «школьной фобии» (школьного невроза).

Другой группой, представляющей опасность с точки зрения возможности совершения правонарушения, являются переростки, «жители Камчатки», учащиеся (VII–X классов), которые совершенно не учатся, а лишь нетерпеливо ждут своего «освобождения». Такие ребята либо так и не поняли, что в школе можно научиться чему-то действительно полезному, либо отчаялись усвоить что бы то ни было. Профилактическая работа с этой группой юношей и девушек требует выхода за рамки школьных проблем, она должна осуществляться в более широком социальном контексте, быть ориентирована на настоящую жизнь. Возможно, наиболее эффективной работой школьного психолога с такими учащимися может быть работа по профориентации и профконсультации, а также индивидуальное или групповое обсуждение сугубо личных проблем (любовь, будущая семья и т. п.).

Эффективная профилактика возможных правонарушений предполагает раннее выявление прогностически значимых особенностей поведения и личности детей. К таковым, помимо названных выше, следует также отнести отвержение ребенка сверстниками, которое становится заметным уже начиная с младшей школы. Диагностика отверженности, как известно, довольно просто осуществляется с помощью социометрии. Ее полезно провести для возможно раннего выявления так называемых «отверженных» и организации специальной работы с ними и с классом. Психологи, изучавшие причины отверженности, показали, что наиболее часто в младшей школе сверстники не любят и отвергают тех детей, которые «раздражают их одним своим видом», а также «тупых», «грязнуль», всезнаек и хвастунов.

В средней школе наиболее непопулярными оказываются подростки, ведущие себя независимо по отношению к группе сверстников, ее ценностям и нормам, тех, у кого «иглы наружу», которые сами всех отталкивают, эгоистичных и агрессивных, а также, как и в младшей школе, «самых умных». Школьный психолог, учитывая эти моменты, должен, конечно, выявить глубокие психологические причины изолированности, отверженности каждого ребенка. Хорошо зарекомендовал себя тренинг общения в коррекционной работе с такими детьми и включение их в группу сверстников.

Скажем несколько слов о проблеме успеваемости в данном контексте. Многих трудновоспитуемых школьников отличает плохая успеваемость. Обычно ее объясняют именно плохим поведением, подразумевая, что если исправится это поведение, то повысится и успеваемость. Во многих случаях это действительно так. Однако в некоторых случаях подобное объяснение не позволяет разглядеть некоторых дефектов интеллектуального развития, имеющих подчас органическое происхождение, которое является подлинным источником неуспеваемости и, как следствие, трудновоспитуемости. Психолог может дифференцировать эти случаи с помощью, скажем, теста Векслера или каких-либо других тестов интеллекта.

Часто неуспеваемость трудновоспитуемых детей является следствием не столько дефектов их интеллектуального развития, сколько неразвитости их познавательных интересов, познавательной потребности. Не умея самоутвердиться в сфере учения, основной сфере школьной жизни, неуспевающие школьники часто находят в качестве компенсаторных, замещающих разного рода девиантные формы поведения. Типичными компенсаторными формами поведения являются поведение «классного шута», поведение «луддита», который рвет тетради отличников, ломает парты и другую школьную мебель, поведение драчуна.

«Неблагоприятное положение этих (неуспевающих. — *Авт.*) детей в среде сверстников, — говорилось на IV симпозиуме детских психиатров социалистических стран, — вызывает у них ряд компенсаторных реакций, чаще инфантильного характера. Низко оценивая себя по интеллекту, они нередко дают себе самые высокие оценки по силе, красоте и росту. Стремясь обеспечить себе успех любыми средствами, они сосредоточивают свою деятельность в кругу детей младшего возраста, что еще больше затрудняет их вживание в школьные условия и, усложняя их положение в классе, в свою очередь, способствует дальнейшему снижению самооценки и уровня притязаний. Эта ситуация является основной причиной патологических реакций и невротических состояний, возникающих у них в более старшем возрасте». И, добавим мы, может быть предвестником делинквентности.

В заключение отметим, что профилактическая работа с трудновоспитуемыми подростками также должна проводиться в тесном контакте с учителями и воспитателями. Отметим один нюанс, часто упускаемый из виду в такой работе. В исследованиях было показано, что трудновоспитуемые дети в течение урока получают не только значительно больше замечаний, чем в среднем все другие учащиеся, но эти замечания имеют принципиально другой характер: во-первых, они, как правило, относятся не к отдельному проступку или ошибке, а сразу несут в себе отрицательную оценку личности ребенка: во-вторых, к этой своей оценке педагог часто подключает весь класс, тем самым усиливая ее. Показательно, что сами учителя в большинстве своем этого не замечают. Психологу следует обратить внимание педагога на это обстоятельство и, если требуется, научить его правильным формам поведения в отношении «трудного» ребенка. В целом можно сказать, что работа с трудновоспитуемыми учащимися часто бывает самым сложным моментом в работе педагога, и многие учителя, особенно молодые, нуждаются в помощи психолога. В настоящее время наиболее эффективной формой учительского тренинга по таким проблемам считается работа учителей в так называемых балинтовских группах, в которых осуществляется психологическая отработка собственно профессиональных (в данном случае педагогических) навыков.

Акимова М. К., Козлова В. Т.

Природные особенности ребенка и трудности учения¹

Рассмотрим третий фактор, который может вызывать дефекты познавательной деятельности и тем самым влиять на успеваемость учащихся. Это неадекватное использование учащимися своих устойчивых индивидуально-психологических

¹ *Акимова М. К., Козлова В. Т. Природные особенности ребенка и трудности учения // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991. С. 203–208.*

особенностей, которые в отечественной психологии изучаются в связи с учением о типологических свойствах нервной системы. Согласно современным представлениям, свойства нервной системы имеют генотипическую природу и в этом смысле понимаются как практически неизменные, стабильные характеристики человека. Этот факт следует особо подчеркнуть, так как он означает, что нельзя не считаться с индивидуально-типологическими особенностями и не учитывать их в педагогическом процессе.

Среди основных свойств нервной системы выделим силу и подвижность как наиболее исследованные и заметно влияющие на обучение особенности человека.

Сила нервной системы характеризует ее выносливость, работоспособность, помехоустойчивость к раздражителям. Противоположный полюс силы — слабость нервной системы. Человек со слабой нервной системой отличается невысокой работоспособностью неустойчивостью по отношению к сверхсильным и посторонним раздражителям, высокой чувствительностью.

Другое свойство нервной системы — подвижность (в широком смысле) — определяется скоростными характеристиками основных нервных процессов — возбуждения и торможения. Подвижной нервной системе противостоит инертная. Человек с инертной нервной системой характеризует замедленное протекание нервных процессов.

Согласно некоторым психологическим исследованиям, слабые и инертные по своим нейродинамическим особенностям школьники хуже учатся; они чаще относятся к категории неуспевающих и слабоуспевающих, чем учащиеся с другими свойствами нервной системы. Означают ли эти данные, что слабость и инертность неизбежно повлекут за собой трудности и отставание в учебе у обладателей этих качеств, что слабые и инертные школьники заранее, своей природой обречены на плохую успеваемость?

На эти вопросы следует ответить отрицательно. Психологи показали, что учебная деятельность в целом не может предъявлять специфических требований к генотипическим чертам, каковыми являются свойства нервной системы учащихся. Об этом, в частности, говорят те факты, что среди отличников

нередко встречаются школьники со слабой и инертной нервной системой.

Однако отдельные учебные задачи, действия и ситуации должны быть признаны неодинаково трудными для лиц, различающихся по своим типологическим особенностям. В отдельных видах учебных заданий и некоторых формах учебной деятельности могут выступать как сильные, так и слабые стороны учащихся с разными проявлениями основных свойств нервной системы. Поэтому успех или неуспех в учебе может быть объяснен не самими природными чертами субъекта, а тем, насколько сформировались индивидуальные приемы и способы действий, соответствующие требованиям учебного процесса, с одной стороны, и индивидуальным проявлениям типологических свойств — с другой. Кроме того, немалое значение приобретают особенности организации учебного процесса, зависящие от учителя.

Имея в виду вышесказанное, выделим те виды учебных ситуаций, которые затрудняют деятельность учащихся со слабой нервной системой:

- 1) длительная, напряженная работа (как домашняя, так и на уроке); слабый быстро устает, теряет работоспособность, начинает допускать ошибки, медленнее усваивает материал;
- 2) ответственная, требующая эмоционального, нервно-психического напряжения, самостоятельная, контрольная или экзаменационная работа, в особенности если на нее отводится ограниченное время;
- 3) ситуация, когда учитель в высоком темпе задает вопросы и требует на них немедленного ответа;
- 4) работа в условиях, когда учитель задает неожиданный вопрос и требует на него устного ответа; вообще следует отметить, что для слабого по своим нейродинамическим особенностям учащегося благоприятнее ситуация письменного ответа, а не устного;
- 5) работа после неудачного ответа, оцененного отрицательно;
- 6) работа в ситуации, требующей отвлечения (на реплики учителя, ответ или вопрос другого учащегося);
- 7) работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой (напри-

мер, когда во время объяснения учитель одновременно ведет опрос учащихся по прошлому материалу, привлекает разнообразный дидактический материал (карты, слайды, учебник), заставляет делать записи в тетради, отмечать на карте, следить по учебнику и т. д.;

- 8) работа в шумной, беспокойной обстановке;
- 9) работа после резкого замечания, сделанного учителем, после ссоры с товарищем и т. д.;
- 10) работа под руководством вспыльчивого, несдержанного педагога;
- 11) ситуация, когда требуется на уроке усвоить большой по объему, разнообразный по содержанию материал.

А теперь перечислим ситуации, в которых особые затруднения возникают у инертных учащихся:

- 1) когда учитель предлагает классу задания, разнообразные по содержанию и по способам решения;
- 2) когда учитель подает материал в достаточно высоком темпе и не ясна последовательность вопросов, обращенных к классу;
- 3) когда время работы ограничено и невыполнение в срок грозит отрицательной оценкой;
- 4) когда требуется частое отвлечение (на реплики учителя, ответ или вопрос другого учащегося);
- 5) когда требуется быстрое переключение внимания с одного вида работы на другой;
- 6) когда оценивается продуктивность усвоения материала на первых порах его заучивания;
- 7) выполнение заданий на сообразительность при высоком темпе работы.

В указанных ситуациях, встречающихся довольно часто, у учащихся с сильной и подвижной нервной системой изначально существуют преимущества перед слабыми и инертными. Хотя учебная деятельность предъявляет различные требования к самым разным сторонам работы нервной системы и, следовательно, в одних случаях стимулирует проявления силы и подвижности, а в других — слабости и инертности, тем не менее нужно признать, что в ней чаще возникают такие

ситуации, которые более благоприятны для динамических особенностей сильных и подвижных учащихся, и реже такие, которые более благоприятны для динамических особенностей слабых и инертных.

По этой причине ученики со слабой и инертной нервной системой в школе чаще оказываются в менее выгодном положении, чем сильные и подвижные, и чаще встречаются среди неуспевающих.

Для того чтобы в перечисленных условиях учебная деятельность слабых и инертных была успешной, им следует выработать специальные приемы ее организации. Существенную роль при этом может играть учитель. Он способен как облегчить, так и усложнить учебную деятельность ученика.

Чем же может помочь школьный психолог в преодолении неуспеваемости, связанной с неблагоприятными проявлениями индивидуально-типологических особенностей учеников?

Как помочь слабым и инертным

Прежде всего психологу нужно выделить причину трудностей неуспевающего ученика. Установить особенности его нервной системы можно с помощью специальных методик, разработанных в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. Среди них наиболее удобны для школьного психолога те, которые не требуют специальной сложной аппаратуры, — это методики «карандаша и бумаги», разработанные В. Т. Козловой (для диагностики подвижности) и В. А. Даниловым (для диагностики силы).

Помимо этого, крайние проявления свойств нервной системы можно установить методом наблюдения за учащимися. Наблюдение должно быть систематическим, длительным (а не случайным и эпизодическим), проводимым в разнотипных условиях, в учебных и внеучебных ситуациях. Диагноз должен основываться не на единичном, а на многих проявлениях свойства; эти разные проявления образуют синдром свойства.

Конечно, точность диагноза, основанного на так называемых «жизненных проявлениях» основных свойств, ниже, чем полученного с помощью специальных методик, и об этом нужно помнить школьному психологу.

Следующая задача, которая встанет перед ним после установления диагноза типологического свойства, состоит в том, чтобы довести полученную информацию до сведения учителя и совместно с ним наметить план действий по такой организации учебного процесса, которая сняла бы часть трудностей неуспевающего ученика. Школьный психолог может стать союзником и консультантом учителя в формировании индивидуального подхода к такому учащемуся.

Индивидуальный подход означает, что учитель ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строит — обучение с учетом этих особенностей и работает, принимая во внимание разные типы учеников. Индивидуализация обучения проявляется в выборе и применении отдельных методов и приемов обучения, при дозировке домашних заданий, определении вариантов классных и контрольных работ (по степени их трудности). Можно сочетать фронтальную работу с классом и индивидуальную работу с отдельными учениками, учитывая степень их подготовленности, индивидуальные склонности, интересы и способности, индивидуально-типологические особенности и некоторые черты личности.

Умение учителя найти индивидуальный подход иногда отражается не только на учебе, но и на судьбах отдельных учеников. Наверное, каждому не раз пришлось наблюдать или даже испытать на себе, как много значит конкретный учитель, как резко могут измениться у некоторых учащихся успехи в учебе и отношение к какому-либо школьному предмету с приходом нового учителя. И дело тут не только в его профессиональных знаниях или доброжелательном отношении к ученикам; существенно, каковы индивидуально-типологические качества учителя и насколько учитываются они им самим, а также особенности учащихся в процессе обучения. К самым тяжелым последствиям приводит стремление учителя ориентироваться только на себя, на свои индивидуальные черты и не принимать во внимание индивидуальность ученика. Но одного, даже самого горячего желания помочь ученику недостаточно. Чтобы осуществлять индивидуальный подход, нужно обладать соответствующими знаниями и умениями, и обязательную часть этих знаний должна составлять информация об индивидуально-типологических особенностях ученика.

Опыт показывает, что учителя не всегда используют знания об индивидуальных свойствах учеников в учебном процессе. Нам приходилось на уроках наблюдать следующую картину. Учитель (географии) ведет урок в очень быстром темпе. Следует вопрос за вопросом, отвечать на них требуется немедленно, времени на обдумывание ответа практически нет. Учитель, чтобы не терять секунды, даже не дает ученику встать, а побуждает отвечать сидя. Если кто-то замешкался, учитель отвечает сам или вызывает другого школьника. «Быстро, скорее», — подгоняет он учащихся. Объяснение нового материала включено в опрос по уже изученному. Дети одновременно слушают учителя, отвечают на вопросы, отмечают по контурной карте, ищут нужные главы в учебнике, смотрят диапозитивы, обращаются к глобусу. В таких условиях продуктивно работает меньше половины класса. В самом тяжелом положении находятся слабые и инертные по своим нейродинамическим особенностям ученики. Так учитель в силу своих личностных особенностей еще более затрудняет учебную деятельность этих школьников, и неудивительно, что часть из них становятся неуспевающими.

Между тем, зная индивидуальные черты своих учеников, педагог может применять по отношению к ним специальные приемы, облегчающие их учебную деятельность. Известно, что полезными для слабых по своим нейродинамическим свойствам учеников будут следующие правила, используемые учителем:

- 1) не ставить слабого в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него; дать ученику достаточно времени на обдумывание и подготовку;
- 2) желательно, чтобы ответ был не в устной, а в письменной форме;
- 3) нельзя давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой, разнообразный, сложный материал; нужно постараться разбить его на отдельные информационные куски и давать их постепенно, по мере усвоения;
- 4) лучше всего не заставлять таких учеников отвечать новый, только что усвоенный на уроке материал; следует отложить опрос на следующий урок, дав возможность ученику позаниматься дома;

- 5) путем правильной тактики опросов и поощрений (не только оценкой, но и замечаниями типа «отлично», «молодец», «умница; и т. д.) нужно формировать у такого ученика уверенность в своих силах, в своих знаниях, в возможности учиться; эта уверенность поможет ученику в экстремальных, стрессовых ситуациях экзаменов, контрольных, олимпиад и т. д.;
- 6) следует осторожнее оценивать неудачи ученика, ведь он и сам очень болезненно относится к ним;
- 7) во время подготовки ответа нужно дать время для проверки и исправления написанного;
- 8) следует в минимальной степени отвлекать его, стараться не переключать его внимание, создавать спокойную, не нервную обстановку.

При работе с инертными учениками нужно особо обратить внимание на следующие моменты:

- 1) не требовать от них немедленного включения в работу; их активность в выполнении нового вида заданий возрастает постепенно;
- 2) следует помнить, что инертные не могут проявлять высокую активность в выполнении разнообразных заданий, а некоторые вообще отказываются работать в такой ситуации;
- 3) не нужно требовать от инертного ученика быстрого изменения неудачных формулировок, ему необходимо время на обдумывание нового ответа; они чаще следуют принятым стандартам в ответах, избегают импровизации;
- 4) поскольку инертные ученики с трудом отвлекаются от предыдущей ситуации (например, от дел, которыми они были заняты на перемене), не следует проводить их опрос в начале урока;
- 5) нужно избегать ситуаций, когда от инертного требуется быстрый устный ответ на неожиданный вопрос, инертным необходимо предоставлять время на обдумывание и подготовку;
- 6) в момент выполнения заданий не следует их отвлекать, переключать внимание на что-либо другое;
- 7) нежелательно заставлять инертного ученика отвечать новый, только что пройденный материал; следует отложить

его опрос до следующего раза, дав возможность позаниматься дома.

Школьный психолог должен по отношению к учителю выступить с просветительскими функциями. Его задача — объяснить учителю, вследствие каких психологических причин то или иное педагогическое воздействие на ученика оказывается правильным, целесообразным или, наоборот, неправильным, нецелесообразным.

Клаус Г.

Когнитивные стили¹

Индивидуальные различия в учении отчасти могут быть сведены к предпочтению учащимся тех или иных перцептивных и когнитивных стратегий. В этом случае они являются выражением когнитивных стилей. *Когнитивные стили* — это гипотетические конструкты для обозначения преимущественно используемых человеком способов восприятия, мышления и действия. Это понятие появилось в середине 50-х гг. и с тех пор активно используется в исследованиях по дифференциальной психологии (см.: J. Kagan, N. Kogan, 1970; W. D. Frohlich, 1972; G. Clauss, 1978; C. Saarnie, N. Kogan, 1978; Когнитивные стили, 1986; М. С. Егорова, 1981).

Психологи выделяют различные когнитивные стили и их параметры в зависимости от того, берутся ли за основу типологии особенности восприятия, образования понятий, классификации, принятия решения или проблемного мышления. Наиболее важными когнитивными стилями считаются *дифференцированность поля* (с параметрами «полезависимость — полenezависимость») и *тип реагирования* (с параметрами «импульсивность — рефлексивность»). Обе эти типологии использовались в многочисленных психологических исследованиях, в том числе и в исследовании автором этой книги учебной деятельности. Кроме того, к когнитивным стилям относятся

¹ Клаус Г. Когнитивные стили // Введение в дифференциальную психологию учения / Пер. с нем. под ред. И. В. Равич-Щербо. М.: Педагогика, 1987. С. 92–113.

широта категорий (с параметрами «глобальные — специфичные») и *уровень концептуализации* (с параметрами «конкретный — абстрактный»). Вначале мы вкратце обсудим два последних стиля.

Обобщенность категорий относится к особенностям построения классификаций. Это понятие было введено Р. Гарднером (R. W. Gardner, 1953). Он просил своих испытуемых, взрослых и детей, разделить множество картинок с изображениями хорошо знакомых предметов (таких, например, как зажигалка, кофейник, портфель) на группы по своему усмотрению так, чтобы относящиеся к одному и тому же классу, подходящие друг к другу предметы оказались в одной «куче». Его внимание привлекло то обстоятельство, что некоторые испытуемые делили объекты на множество очень мелких групп. Это указывает на узкую зону эквивалентности. Другие же испытуемые разбивали предметы на небольшое количество групп, иначе говоря, они не учитывали в ходе группировки определенных различий между объектами, демонстрируя тем самым более широкую зону эквивалентности. Аналогичное предпочтение более или менее обобщенных категорий наблюдается и вне экспериментальных ситуаций. Оно обнаруживается в понимании значений слов и в оперировании понятиями, в феномене константности формы, величины и освещенности, а также в способности отличать людей друг от друга в процессе восприятия и дифференцированно их оценивать. Предпочитаемая обобщенность категорий существенно отличается от одного человека к другому и влияет на особенности классификации воспринимаемой информации и ее понятийного упорядочения.

Г. Шродер и его коллеги (H. M. Schroder et al., 1967) ввели понятие *стиля концептуализации*, описывающее преимущественный уровень абстрагирования при восприятии и интегративную сложность мышления человека. При конкретной концептуализации информация воспринимается в жесткой пространственно-временной привязке к источнику, встраивается в наглядные, относительно неподвижные схемы, что может вести к ее огрублению или искажению. На противоположном полюсе — при абстрактной концептуализации — информация перерабатывается в соответствии с широкими иерархизиро-

ванными правилами связывания, включается в более общие понятийные системы и оказывается в результате этого более доступной для использования.

Подобное рассмотрение этих и ряда других параметров когнитивного стиля, введенных для описания индивидуальных особенностей переработки информации, мы не считаем здесь ни возможным, ни необходимым. Тот, кого этот вопрос заинтересовал, может обратиться к упомянутой выше специальной литературе. Мы же обсудим два когнитивных стиля, названных в начале этого раздела.

Полезависимость

Понятие *дифференцированности поля* (первоначально использовался также термин *расчлененность поля*) было введено Г. Виткином (Н. А. Witkin et al., 1954) и определено как bipolarное качество личности, могущее варьировать в пределах от полезависимости (ПЗ) до полнезависимости (ПН). Проводя эксперименты в области психологии восприятия, Виткин обратил внимание на то, что на разных людей при восприятии одной и той же фигуры стимулы, находящиеся на периферии поля зрения, влияют по-разному. Испытуемые, которые с трудом отвлекаются от доминирующей структуры перцептивного поля, которым тяжело дается выделение из фона конкретного стимула, которые не могут полностью отделить элемент от окружающего поля, частью которого он является, получили название *полезависимых*. Восприятие таких людей является преимущественно целостным, глобальным и недифференцированным. *Полнезависимыми* были названы люди, которые легко освобождались от давления объединяющих взаимосвязей, воспринимали и перерабатывали те или иные стимулы независимо от контекста, иными словами, могли быстро и надежно перцептивно изолировать фигуру от фона. Восприятие у таких людей более ориентировано на детали более аналитично и дифференцированно (критический анализ концепции дифференцированности поля дан в: D. Schulte, 1974; Н. А. Witkin et al., 1980; А. Schubert, 1982).

Степень полезависимости диагностируется, как правило, с помощью тестов «включенных фигур», в которых от испы-

туемого требуется отыскать некоторую простую фигуру на предъявленном ему более или менее сложном рисунке. Показателем служит время, затраченное на отыскание фигур. Такого рода тесты восходят к фигурам, разработанным К. Готтшальдтом (K. Gottschaldt, 1926). Наиболее часто Виткин использует тест «Включенные фигуры» (*Embedded Figures Test* — *EFT*) или его групповую форму (*GEFT*). Однако такого рода задания даются и во многих тестах интеллекта, скажем, в «тесте Эттриха на общую креативность» (АКТ — 70) (K. U. Ettrich, 1975) или в «Системе проверки достижений» (*LPS*) Хорна (W. Horn, 1962). Если различные методики этого типа провести с одними и теми же людьми, то их корреляции оказываются относительно низкими. Так, Р. Хельмутхайзер (R. Hellmuthauser, 1977) при сопоставлении результатов названных выше тестов получил значения корреляций в пределах от 0,40 до 0,46. Это означает, что упомянутые тесты измеряют не одно и то же. Надежность каждой из этих диагностических методик несколько выше: коэффициенты корреляции тестов с самими собой при их повторном проведении колеблются в пределах между 0,60 и 0,82. Теперь, после этих методических замечаний, стоит обратиться к результатам исследований.

Предпочитаемые *стратегии восприятия* являются *индивидуально-типическими*, но одновременно с этим они *зависят от возраста индивида*. Это легко увидеть, взглянув на рис. 1.1. На его верхней части представлены данные срезовых исследований, в которых измерялась полезависимость у людей различного возраста. Результаты позволяют увидеть отчетливые возрастные тенденции. У испытуемых 10–15 лет среднее время решения задач *EFT* постоянно снижается. Иными словами, в этом возрасте перцептивный анализ постепенно улучшается. Незначительные половые различия хотя и направлены во всех возрастах в одну сторону, но статистически незначимы. При этом индивидуальная степень полезависимости оказывается на удивление стабильной: кто воспринимал полезависимо в 10-летнем возрасте, сохраняет этот тип восприятия и в 24 года. Об этом свидетельствуют лонгитюдные исследования, в ходе которых степень полезависимости индивида измерялась у одних и тех же людей в различных возрастах (нижняя часть рисунка).

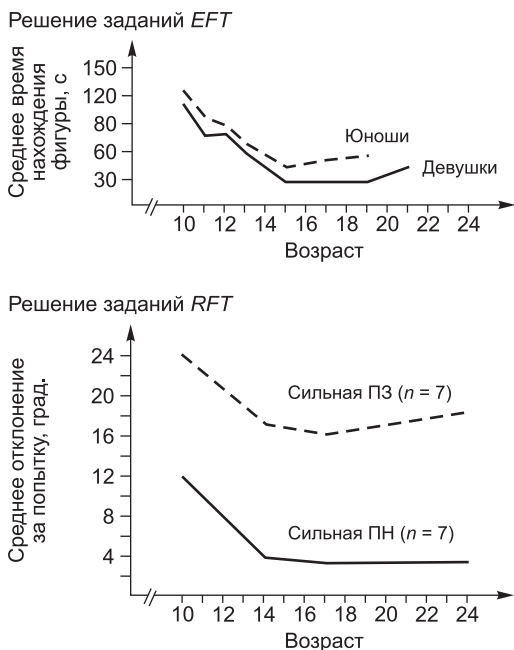


Рис. 1.1. Возрастная динамика полезависимости (Н. А. Witkin et al., 1967)

Тест *EFT* не может использоваться в качестве диагностического средства в этом исследовании, поскольку при повторном применении его надежность резко снижается. Поэтому исследователи работали с тестом «Стержни и рамки» (*RFT*), в котором от испытуемого требовалось, находясь в затемненном помещении, установить в вертикальное положение освещенный стержень, расположенный внутри наклоненного квадрата. Чем значительнее угловое отклонение от вертикали, которое допускает испытуемый, тем сильнее его зависимость от поля.

Нетрудно увидеть, что и эта процедура выявляет отчетливую возрастную динамику полезависимости, которая, однако, не затрагивает различий между полярными группами испытуемых. Это говорит о внутрииндивидуальной стабильности свойств восприятия и подтверждает правомерность выделения типов полезависимых (ПЗ) и полнезависимых (ПН) людей.

Эта рассмотренная на примере дифференцированности поля закономерность справедлива и для прочих *параметров когнитивного стиля*: их *выраженность меняется* на протяжении онтогенетического развития, но *остаётся на удивление постоянной у каждого данного человека*, если сравнивать его показатели с уровнем его возрастной группы.

Устойчивые различия в преимущественно используемых перцептивных стратегиях влекут за собой и различия в *учебной деятельности*. Можно предположить, что полнезависимые люди учатся в целом лучше, чем полезависимые. Особенно вероятно это превосходство в случаях заданий, тесно связанных с восприятием опирающихся на наглядное представление материала и требующих тонких сенсорных различий. И действительно, в психологии накоплено довольно много данных, подтверждающих такое предположение. Так, полнезависимые испытуемые демонстрируют превосходство при обучении чтению, при зрительном распознавании букв, слов, геометрических фигур, при различении на слух слогов, слов, фонем и частей фразы (см.: S. Grahn, 1981).

Оценки полезависимых учеников в школе нередко хуже, чем оценки их полнезависимых товарищей, о чем свидетель-

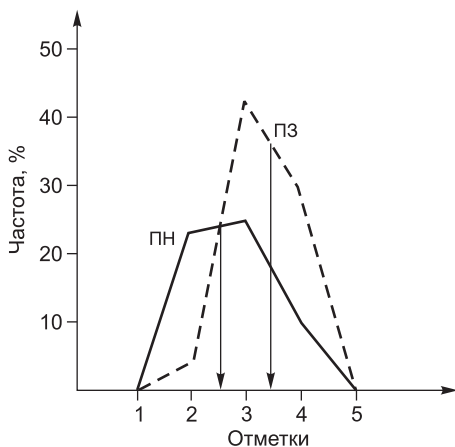


Рис. 1.2. Распределение школьных отметок у полезависимых (ПЗ) и полнезависимых (ПН) подростков (R. Hellmuthhauser, 1977)

ствуют результаты исследования Р. Хельмутхайзера (рис. 1.2), сравнившего оценки 20 учеников профессиональной школы, демонстрировавших выраженную полезависимость или полenezависимость (R. Hellmuthhauser, 1977). Медиана распределения для полenezависимых оказалась равной 2,60, что существенно превышает показатель полезависимых испытуемых (3,32). Как здесь, так и в ряде других исследований сравнение распределений оценок оказывается в пользу полenezависимых учащихся.

Значение этих результатов не следует преувеличивать. Во-первых, как хорошо известно, школьные оценки представляют собой весьма общий, малодифференцированный критерий успешности учения. Во-вторых, школьные достижения зависят, естественно, от очень многих условий, стиль восприятия — только одно из них, причем явно не самое главное в этом возрасте. В-третьих, существует тесная взаимосвязь между полезависимостью и интеллектом. Поэтому при сравнении оценок представителей полярных по когнитивному стилю типов остается открытым вопрос о том, каков вклад когнитивного стиля в наблюдаемые различия и каков вклад интеллекта. Для прояснения этой взаимосвязи и оценки относительного веса каждой из двух переменных К. Крюгер провел исследование (К. Kruger, 1981), на котором нам стоит вкратце остановиться.

Крюгер исследовал рассуждения по аналогии у 6- и 8-летних детей. Эксперименты проводились с каждым ребенком индивидуально: наблюдалось поведение детей при решении задач на аналогии, показателями служили время решения и количество ошибок. Задания были вербальными (ноги: идти => крылья: ?), образными (пунктирные рисунки людей, отличающихся друг от друга по росту, толщине и полу) и геометрическими (круги и квадраты различной величины и цвета). Мера полenezависимости определялась с помощью теста «Домик» (Н. Dieterich, 1975) — детского варианта *EFT*. Для измерения интеллекта использовался тест Равена.

Вот некоторые результаты этого исследования.

- ◆ В обеих возрастных группах интеллект и полenezависимость коррелируют между собой.
- ◆ Старшие дети более полenezависимы и лучше справляются с заданиями на аналогии, чем младшие.

- ◆ Полезависимость сильнее всего влияет на результаты решения образных и геометрических задач, в вербальных задачах она сказывается в меньшей степени.
- ◆ У 6-летних детей мыслительная деятельность сильнее зависит от дифференцированности поля, чем у 8-летних.

Таблица 2

Взаимосвязь между полезависимостью и решением задач на аналогии при элиминации влияния различий в интеллекте (К. Kruger, 1981)

Испытуемые	Тип заданий		
	Образные	Геометрические	Вербальные
Шестилетние ($n = 41$)	0,47	0,63	0,47
Восьмилетние ($n = 43$)	0,34	0,47	0,36

В табл. 2 приведены коэффициенты частной корреляции трех переменных: «достижения в решении задач на аналогии», «степень полезависимости» и «интеллект».

Эти результаты показывают, что индивидуальные различия полезависимости заметно влияют на мышление прежде всего в тех случаях, когда требуются тонкие перцептивные различения наглядных отношений.

Полезависимость оказывает большее влияние на учебную деятельность дошкольников, чем на учение более старших детей. Однако даже у подростков взаимосвязь этого параметра когнитивного стиля с результатами учения прослеживается довольно отчетливо. В подтверждение этого рассмотрим два исследования, испытуемыми в которых выступали школьники старших классов, выполнявшие задания, существенно отличные от описанных выше.

В исследовании К. Якерта (К. Jackert, 1981) от испытуемых — восьмиклассников (всего 164 человека) требовалось определить понятия. Степень полезависимости определялась с помощью одного из вариантов *EFT*. По критерию $x \pm Q$ были составлены две полярные группы: 25 человек полезависимых (в том числе 19 мальчиков) и 18 человек полезависимых (9 мальчиков). Из них были составлены две уравненные по

интеллекту (с помощью гамбургского варианта векслеровского теста интеллекта для детей — *HAWIK-test*) экспериментальные группы. Вошедшие в них испытуемые должны были в совершенно одинаковых условиях устно и письменно определять конкретные и абстрактные понятия, находить значения синонимов, называть антонимы к предъявленным им словам, выбирать из четырех определений одного и того же понятия наиболее подходящее. Вопрос состоял в том, будут ли обнаружены различия полезависимых и полenezависимых подростков при решении такого рода вербальных задач. Оказалось, что такие различия существуют.

Наиболее важное из них состояло в типах определения: полenezависимые испытуемые чаще, чем полезависимые, определяли понятия, соотнося их с более общими родовыми понятиями, причем это имело место в случае как конкретных, так и абстрактных понятий (рис. 1.3).

Этот результат означает, что влияние дифференцированности поля не ограничивается только своеобразием восприятия или перцептивного анализа зрительных стимулов, но по крайней мере в случае сильной выраженности данного параметра распространяется и на особенности вербально-понятийной деятельности. Можно предположить, что у полenezависимых

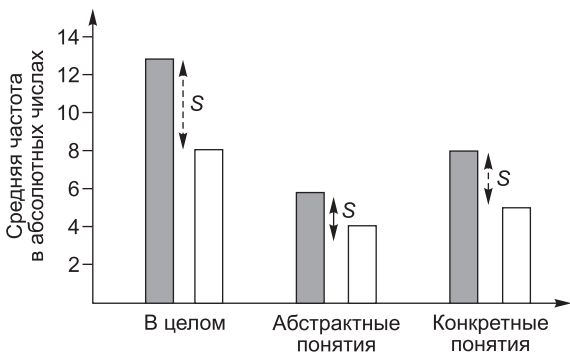


Рис. 1.3. Средняя частота определения понятия полenezависимыми и полезависимыми восьмиклассниками через соотнесение его с родовым понятием (на рисунке серыми прямоугольниками обозначены показатели полenezависимых испытуемых, светлыми — полезависимых; буква «S» указывает на статистическую значимость различий) (K. Zackert, 1981)

висимых людей понятийная информация структурирована более иерархично, чем у полезависимых. Сталкиваясь с задачей определить понятие, полнезависимые по сравнению с полезависимыми индивидами ищут решение преимущественно во внутрипонятийных структурах, обращая внимание на связи значений по вертикали и находя понятие, которое требуется определить, более точное место в семантической цепи. В пользу этого предположения говорит и то, что при свободном определении понятия полнезависимые тратят значительно больше времени на обдумывание ответа, чем полезависимые: первые начинают отвечать в среднем через 9,18 с после называния подлежащего определению слова, в то время как последние делают это уже через 4,53 с. Ряд других результатов Якерта также подтверждает положение о том, что мера полезависимости закономерно взаимосвязана со способностью к вербальнопонятийным разграничениям и осуществлению мыслительных операций.

Р. Бугнер (R. Bugner, 1979) исследовал особенности решения заданий десятиклассниками. Экспериментальные группы состояли из 14 полезависимых и 17 полнезависимых испытуемых. Каждый из них должен был индивидуально дважды выполнить три учебных задания разного типа, не получая от экспериментатора обратной информации о результатах. Динамика достижений на протяжении трех попыток позволяет выявить обусловленное научением изменение характера ре-

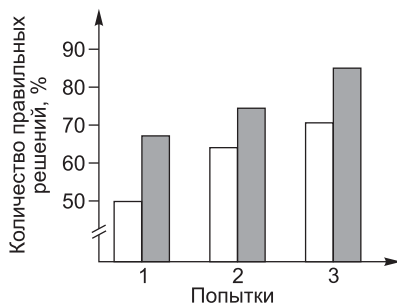


Рис. 1.4. Динамика достижений полезависимых и полнезависимых десятиклассников (на рисунке серыми прямоугольниками обозначены достижения полезависимых испытуемых, светлыми — полнезависимых) (R. Bugner, 1979)

шения. Доля правильных решений у испытуемых обеих групп представлена на рис. 1.4.

Полезнезависимые испытуемые показали более высокий начальный уровень достижений и лучшие результаты при повторных попытках.

Итак, мы обсудили ряд исследований, которые несколько проясняют связи между дифференцированностью поля и учебной деятельностью (см. также: Н. Dieterich, 1975; J. Wagner, 1978; J. Rummel, 1979; T. Zeiniker, W. E. Jeffrey, 1979; H. Almeroth et al., 1980; B. Hollnagel, 1982). Рассмотренные исследования позволяют сделать вывод о том, что при сильной выраженности полезнезависимости и полезнезависимости приходится считаться с их влиянием на процесс учения. Особенно сильно это влияние в случае заданий, связанных с восприятием, но не только их. На ранних стадиях онтогенеза рассматриваемый параметр, по-видимому, участвует в структурировании внутренних репрезентаций зрительных впечатлений. Это оказывается важным для индивидуального упорядочивания получаемого в чувственной форме опыта, его семантической проработки и использования в мыслительной деятельности, а тем самым и для духовного развития ребенка в целом.

Тип реакции: импульсивность — рефлексивность. Это понятие было введено Дж. Каганом (J. Kagan, 1966; 1970) для различения индивидуальных особенностей поведения при решении задач. Об импульсивности речь идет в тех случаях, когда человек сразу, не задумываясь, отвечает на внешние раздражители, легко склоняется в пользу той или иной гипотезы, не учитывая степень ее правдоподобности, когда он действует не размышляя и принимает необдуманные решения. Рефлексивность же приписывают людям, которые, прежде чем действовать, внутренне опробуют гипотезы, отбрасывая те из них, которые им кажутся малоправдоподобными, т. е. поступают обдуманно, взвешенно и осторожно. При решении мыслительных задач импульсивное поведение приводит в среднем к меньшим затратам времени и большей частоте ошибок, чем рефлексивная стратегия.

Измерение этой переменной осуществляется по большей части с помощью теста установления соответствия, с которым мы уже познакомились в гл. 2. Испытуемый должен сравнить

контурное изображение знакомого ему предмета с шестью похожими на него рисунками и найти идентичное образцу изображение. Замеряется латентное время первого ответа и фиксируется количество ошибочных решений.

Поскольку какие-либо нормы выполнения этого теста пока отсутствуют, отнесение испытуемого к тому или иному типу осуществляется через сопоставление его показателей с медианами распределения латентного времени и частоты ошибок для данной выборки. Тот, кто справляется с заданием «хорошо» (т. е. делает мало ошибок) и «медленно» (т. е. долго думает над ответом), относится к категории «рефлексивных» испытуемых. Противоположное сочетание признаков — «плохо» и «быстро» — считается показателем импульсивности. Два оставшихся сочетания — «быстро и хорошо» и «медленно и плохо» — встречаются реже и обычно не принимаются в расчет, несмотря на то, что они заслуживают внимания педагога.

Нечеткость выделения типов, обусловленная процедурой разбиения выборки по медиане на основе одноразового тестирования, может быть преодолена, если прибегнуть к «интервалу надежности» и привлекать к участию в экспериментах лишь тех испытуемых, у которых классификационные признаки сильно выражены. Такой способ построения полярных групп описывался в гл. 1.

Обратимся теперь к результатам проведенных исследований. Само собой разумеется, что тип реакции, подобно другим

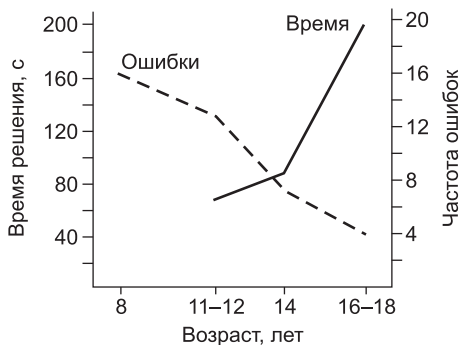


Рис. 1.5. Возрастная динамика параметра «импульсивность — рефлексивность» (G. Clauss, 1980)

параметрам когнитивного стиля, имеет закономерные *возрастные сдвиги*. Младшие дети в целом реагируют импульсивнее старших. На протяжении детства и юности уровень рефлексивности постепенно возрастает. Это видно из рис. 1.5, где представлены показатели выполнения теста *MFF* испытуемыми различного возраста.

На рисунке приведены данные исследований: К. Гримма, В. Мейера (К. Н. Grimm, W.-V. Meyer, 1976) — участвовало 158 испытуемых 8 лет, И. Рюммлера (I. Rummier, 1979) — 61 испытуемый 11–12 лет, Й. Хаазе (I. Haase, 1977) — 163 испытуемых 16–18 лет.

С увеличением возраста затраты времени в среднем увеличиваются, а число ошибок снижается. Однако примечательно, что и здесь наблюдается тенденция к сохранению позиции индивида в своей возрастной группе. Иначе говоря, ребенок, демонстрировавший ярко выраженную импульсивность, становится подростком, который хотя и обладает меньшей (в абсолютных показателях) импульсивностью, но сохраняет ранговое место в распределении показателей своей возрастной группы.

Половые различия по параметру «импульсивность—рефлексивность» наблюдаются чаще (хотя и не всегда; см.: A. Gurtler, 1979) и бывают выражены сильнее, чем по расчлененности поля. Девочки и женщины нередко демонстрируют более импульсивное поведение, чем мальчики и мужчины (см.: J. Haase, 1977).

Зададимся теперь вопросом о взаимосвязи стиля реакции и учебной деятельности. Не вызывает сомнений, что импульсивные и рефлексивные люди неодинаково ведут себя и в процессе учения. Даже «непосвященному» сразу приходит в голову, что учебные действия импульсивных учащихся могут быть охарактеризованы как непродуманные, легкомысленные, торопливые, небрежные, неподготовленные. Действиям же рефлексивных людей нетрудно приписать противоположные качества. К особо значимым последствиям импульсивный стиль познавательного поведения приводит при выполнении мыслительных заданий, требующих внимательного учета условий и осторожного опробования возможных путей решения. Поэтому различия в достижениях импульсивных и рефлексив-

ных людей обнаруживаются прежде всего в случае сложных заданий и задач.

Дж. Д. Мак-Кинни и его коллеги (J. D. McKinney et al., 1977) исследовали процесс решения задач 272 детьми разного возраста. Эти дети были разбиты на группы по степени выраженности импульсивности — рефлексивности. Каждый испытуемый должен был решить четыре задачи, требовавших с помощью наводящих вопросов идентифицировать абстрактное понятие или конкретный предмет. Задачи строились по типу известной игры, когда с помощью ряда вопросов требуется по возможности скорее угадать задуманный объект (например, животное или профессию). При выполнении задания испытуемым оценивался средний прирост информации (в битах) при задавании им вопроса, что сделало возможным обобщить результаты выполнения различных как по форме, так и по содержанию задач и сопоставить «качество» их решения обеими группами испытуемых. В случае оптимальной стратегии средний прирост информации должен составить 1 бит. Полученные результаты представлены на рис. 1.6.

Наряду с закономерным улучшением результатов с возрастом бросаются в глаза устойчивые различия показателей у школьников обеих групп. Рефлексивные испытуемые в целом решают задачи более эффективно, чем импульсивные. У первой подгруппы отчетливый прогресс в стратегии наблюдает-

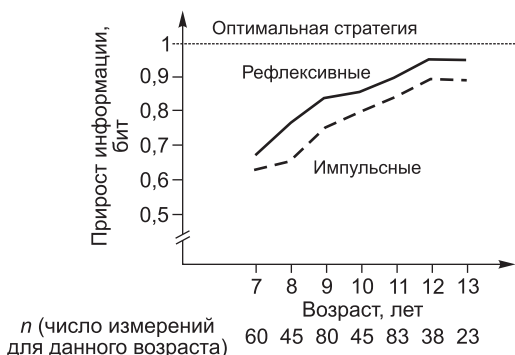


Рис. 1.6. Возрастная динамика стратегий решения задач импульсивными и рефлексивными детьми (J. D. McKinney et al., 1977)

ся между 7 и 9 годами, у второй — между 8 и 9 и между 11 и 12 годами.

К.-Х. Гримм и В.-И. Мейер (К.-Н. Grimm, W.-U. Meyer, 1976) первыми указали на то, что достижения импульсивных и рефлексивных учащихся имеет смысл сравнивать лишь при *сложных заданиях*. В случае легких задач преимуществом обладают представители первой группы, ибо они затрачивают меньше времени, не делая при этом существенно больше ошибок, чем их рефлексивные товарищи. В случае же сложных задач проявляется превосходство последних. Эти результаты подтверждают и данные Дж. Хаазе (J. Haase, 1977), отобравшего из *MFF-12* три таблицы легкой, средней и высокой степени трудности и сравнившего успешность работы с ними представителей обоих типов реагирования (см. рис. 1.7).

По мере усложнения решаемых задач время реакции у импульсивных испытуемых увеличивается незначительно, количество же ошибок резко нарастает. В отличие от них рефлексивные испытуемые затрачивают неодинаковое время на работу с задачами разной сложности: легкие задачи они решают быстро, трудные — медленно. Число же ошибок у них в случае задач средней и высокой сложности значительно меньше, чем у импульсивных испытуемых. Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что рефлексивные люди в ходе выполнения мыслительных и учебных действий учиты-

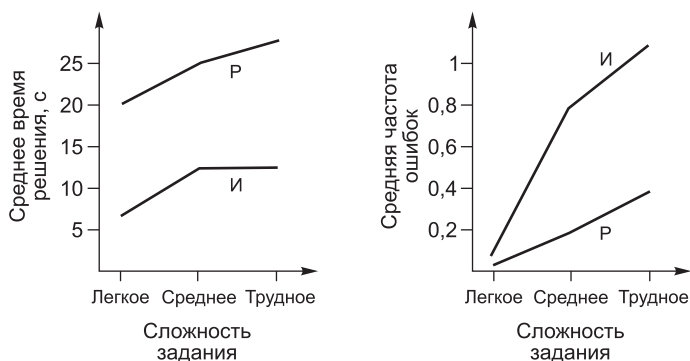


Рис. 1.7. Решение задач различной степени трудности 62 импульсивными (И) и 62 рефлексивными (Р) подростками (J. Haase, 1977)

вают требования задач более адекватно, чем импульсивные. Такой учет ведет к лучшему согласованию индивидуального темпа работы с особенностями решаемой задачи, а это, в свою очередь, стимулирует рост достижений. Человека, который всегда и везде принимает решение медленно (хотя и безошибочно), сможет превзойти тот, кто в сложных случаях затрачивает много времени, но легко и быстро реагирует в простых, не предполагающих риска ситуациях.

Аналогичную взаимосвязь выявила А. Гюртлер (A. Gurtler, 1979), сравнившая показатели испытуемых с разным стилем реагирования при работе с новыми для них заданиями различного типа и уровня сложности. Если при выполнении сложных заданий рефлексивная когнитивная стратегия оправдала себя, то в случае очень легких заданий она скорее мешала, чем помогала испытуемым.

Поскольку слишком быстрое принятие решения импульсивными людьми обуславливает определенные изъяны в их учебных действиях, то замедление деятельности должно оказывать на них благотворное влияние. Эту идею использовала И. Рюммлер (I. Rummler, 1979) в своем эксперименте на заучивание парных ассоциаций с 15 импульсивными и 16 рефлексивными испытуемыми. С половиной из них заучивание проводилось с проговариванием слов вслух, а с остальными — без проговаривания. Результаты представлены на рис. 1.8.

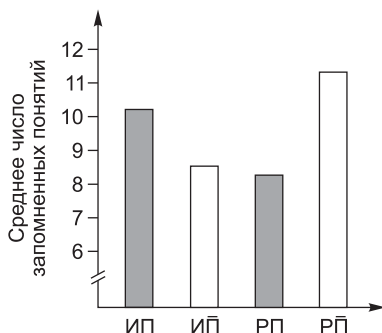


Рис. 1.8. Заучивание парных ассоциаций импульсивными (И) и рефлексивными (Р) школьниками с проговариванием (П) без проговаривания (–) вслух (I. Rummler, 1970)

Проговаривание оказало благоприятное воздействие на заучивание парных ассоциаций импульсивными испытуемыми, что можно объяснить замедлением темпа переработки ими информации вследствие произнесения слов вслух. При таком замедлении вероятность адекватного кодирования информации повышается, а вероятность ошибочной категоризации снижается.

В обсуждавшихся нами до сих пор исследованиях процессы мышления и учения сравнивались в условиях, предъявлявших к испытуемым относительно сложные требования. Сравнение выявило значимые различия между людьми с разным стилем реагирования. Для выяснения того, чем определяются такие различия, представляется целесообразным предпринимать *микроанализ переработки информации* у импульсивных и рефлексивных людей. С этой целью используются такие когнитивные процессы, внутренняя структура которых хорошо известна из общепсихологических исследований. В этом случае не только легко зафиксировать наблюдаемые различия в результатах, но и соотнести их с теоретической моделью, т. е. объяснить их. По этому пути исследовательская группа, возглавляемая автором этой книги, идет не один год.

Мы опишем здесь два примера дифференциально-психологических исследований этого типа.

Как импульсивные и рефлексивные испытуемые сравнивают предложения и картинки? Для анализа хорошо изученных процессов переработки информации подходит метод *сравнения предложения и картинки*. Он был разработан еще в 60-е гг. Г. Кларком и У. Чейзом (H. Clark, W. Q. Chase, 1972) для решения проблем психолингвистики — построения модели переработки высказываний — и с тех пор использовался многими психологами.

Для понимания последующего читатель должен знать в общих чертах применявшуюся экспериментальную парадигму. Испытуемый читает предложение и вслед за этим смотрит на картинку. Он должен решить, совпадают ли между собой значение предложения и содержание картинки. Замеряется время реакции (ВР), каждое неверное решение регистрируется как ошибка. Речевой экспериментальный материал состоит из *утвердительных* предложений (У), т. е. высказываний, в кото-

рых некоторому предмету приписывается определенное свойство (например: «Дверь закрыта») и *отрицательных* предложений (О), т. е. высказываний, отрицающих наличие у предмета некоторого свойства (например: «Дверь не закрыта»). Зрительный ряд представлен рисунками, изображающими, например, открытую или закрытую дверь. Испытуемый должен сопоставить высказывание с картинкой и отнести высказывание к *истинным* (И), если оно совпадает с ней по содержанию, и к *ложным* (Л), если это оказывается не так. Таким образом, получается четыре типа заданий: истинные утверждения (ИУ), ложные утверждения (ЛУ), истинные отрицания (ИО) и ложные отрицания (ЛО). Каждый тип представлен различными по содержанию ситуациями, предъявляемая испытуемому последовательность заданий строится в случайном порядке.

Многочисленные вариации этой базовой экспериментальной схемы получаются отбором тех или иных тем для картинок и высказываний, видоизменением структуры предложений и особенностей картинок, сменой последовательности предъявления (предложение — рисунок или рисунок — предложение) и отдельным измерением временных затрат на понимание предъявленного первым материала (BP_1 = время понимания) и на переработку второго стимула и принятие решения о его истинности или ложности (BP_2 = время проверки).

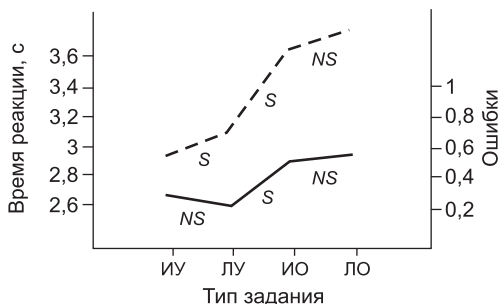


Рис. 1.9. Зависимость реакции испытуемых типа предъявляемых предложений и согласованности или рассогласованности поступающей из различных источников информации (на рисунке пунктирной линией обозначены затраты времени, а сплошной — частота ошибок; буква «S» указывает на значимость различий, буквы «NS» — на их незначимость) (H. Rudolf, 1982)

Задания разных типов требуют от испытуемого неодинаковых когнитивных операций. Эти операции определяются логически, при помощи анализа предъявляемых заданиями требований, правильность определения подтверждается эмпирически сопоставлением затрат времени и допущенных ошибок. На рис. 1.9 представлены результаты, полученные Г. Рудольфом (H. Rudoff, 1982) при исследовании 125 испытуемых девушек.

Поскольку затраты времени и частота ошибок являются индикаторами сложности и субъективной трудности задания, мы можем проинтерпретировать представленные на рисунке данные следующим образом: решения в случае утвердительных высказываний принимать легче, чем в случае отрицательных. Внутри каждого из этих классов легче устанавливать соответствие информации, получаемой из разных источников, чем ее несоответствие. Эти данные вполне совпадают с общепсихологическими результатами по познавательным процессам и подтверждают гипотетические модели понимания значения и переработки предложений. Модели эти рассматриваются как общезначимые. Правомерно ли это притязание? Решают ли *все* люди задания такого рода *одинаковым образом*? Или же в понимании значений существуют индивидуальные различия? Ответ на этот вопрос представляет немалый интерес для дифференциальной психологии познания.

Этой проблеме посвятили свою работу К. Маклеод и его коллеги (С. М. Macleod et al., 1978). Они сумели показать, что хотя большинство исследовавшихся ими испытуемых и придерживалось «лингвистического» алгоритма, часть из них все же использовала другую, названную авторами «наглядно-зрительной», стратегию кодирования и тем отличалась от большинства. Одни и те же требования выполнялись разными людьми неодинаковым образом. Это указание на существование различных когнитивных стратегий ставит вопрос о том, не отличаются ли друг от друга импульсивные и рефлексивные люди при решении задач на сопоставление предложений и картинок. Г. Рудольф (H. Rudolf, 1982) получил на этот вопрос вполне однозначный ответ. Рассмотрим три из его результатов.

1. Импульсивные и рефлексивные испытуемые решают задачи на сопоставление предложений и картинок, руководст-

вудясь *одним и тем же алгоритмом* — стратегией кодирования, названной Маклеодом «лингвистической». Иначе говоря, никаких свидетельств способа действия, специфичного для того или другого когнитивного стиля, обнаружено не было. Это видно из сравнения практически параллельных кривых ВР для обеих групп (рис. 1.10), а также из сопоставления этих кривых с результатами смешанной выборки (рис. 1.9).

- Импульсивные подростки принимают решение *быстрее* и делают *больше ошибок*, чем рефлексивные. Разница во времени реакции имеет место для заданий всех четырех типов (рис. 1.10). Средняя частота ошибок для импульсивных испытуемых составляет 2,24 для рефлексивных — лишь 1,07. Таким образом, полученные с помощью теста *MFF* критерии скорости и точности, на основе которых различаются когнитивные стили, проявляются и в заданиях совершенно иного вида. Этот результат ни в коей мере не есть нечто само собой разумеющееся, он как раз выявляет своеобразие личностной регуляции познавательной деятельности.
- Типичную для представителей того или иного когнитивного стиля *временную структуру* регуляции выполнения зада-

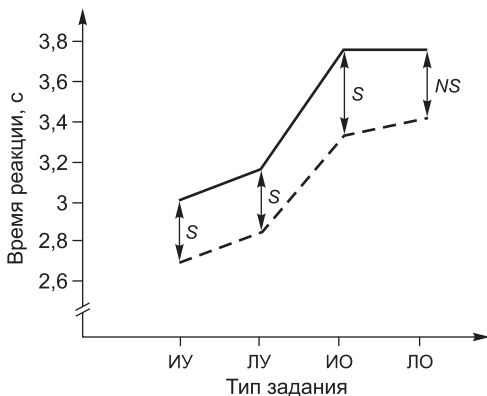


Рис. 1.10. Решение задания на сопоставление предложений и картинок 29 импульсивными (на рисунке их график обозначен пунктирной линией с черными кружками) и 27 рефлексивными (их график обозначен сплошной линией с черными треугольниками) испытуемыми (H. Rudolf, 1982)

ния можно описать более точно, если сравнить время понимания $ВР_1$ и время проверки $ВР_2$ у рефлексивных и импульсивных испытуемых. Это сравнение показывает, что большие затраты времени у представителей первого типа связаны, прежде всего, с существенно большими затратами времени, чем у их импульсивных товарищей, на понимание значения предъявляемого первым стимула. При последовательности «предложение — картинка» оно составляет для рефлексивных испытуемых 7,9 с, а для импульсивных — лишь 6,7 с, при последовательности «картинка — предложение» соответствующие значения равны 5,8 с (Р) и 5,2 с (И). Таким образом, время, которое уходит на восприятие и переработку информации, поступающей первой, значительно различается у представителей обоих типов независимо от того, идет ли речь о речевых высказываниях или зрительных образах. Время проверки $ВР_2$ хотя и оказывается в среднем также несколько большим у рефлексивных испытуемых по сравнению с импульсивными, однако значимым различие не является. Этот результат вскрывает существенную разницу в организации познавательной деятельности и ее регуляции: большее время, затрачиваемое представителями рефлексивного стиля на обработку первого стимула, обеспечивает его точное и эффективное кодирование, создавая тем самым благоприятные условия для правильного понимания и безошибочного решения. В отличие от них импульсивные люди стремятся «понять» скорее, но чаще запрашивают в эксперименте дополнительную информацию.

Как импульсивные и рефлексивные испытуемые решают задачи на умозаключение? Умозаключение по аналогии является важной формой человеческого мышления, довольно давно привлекая к себе внимание психологов, в частности представителей вюрцбургской школы. Большинство тестов интеллекта содержат задания, требующие мышления именно этого типа. В последнее время процессы умозаключения по аналогии весьма интенсивно исследуются в рамках общей психологии (F. Klix, E. van der Meer, 1978; R. J. Sternberg, 1977; F. Kukla, 1980, 1981). На основе хронометрического анализа этих процессов строятся гипотетические модели переработки информации. В этих моделях описывается, какие когнитивные опе-

рации участвуют в умозаключении по аналогии и как эти операции могут связываться между собой при различных условиях. Подобные модели являются средством более глубокого проникновения во внутреннюю структуру мыслительной деятельности, по крайней мере той, которая осуществляется в условиях эксперимента. Такого рода модели могут стать хорошей теоретической основой для исследований по психологии развития и дифференциальной диагностике.

И снова возникает вопрос о том, протекают ли процессы умозаключения по аналогии одинаковым образом у всех людей или же и здесь существуют дифференциально-психологические эффекты.

Этому вопросу посвящено исследование Т. Юрака (T. Jurask, 1982). Он предлагал подросткам ($N = 97$) решать задания типа $A : B \Rightarrow C : ?$, элементами которых выступали либо знакомые понятия повседневной речи, либо контурные изображения людей. Начнем с экспериментов, в которых использовался вербальный материал. Испытуемый должен подобрать четвертое понятие, которое так же бы относилось к третьему, как второе понятие к первому. В эксперименте использовались восемь слов, принадлежащих одному родовому понятию «водоемы» и отличающихся друг от друга по трем признакам (проточные — стоячие, большие — маленькие, естественные — искусственные). Чтобы решить задачу, испытуемый должен был установить существенные отношения между понятиями и использовать их для определения искомого слова.

Различалось ли решение этих задач импульсивными и рефлексивными подростками? Ответ на этот вопрос может быть дан лишь с оговоркой, поскольку в эксперименте испытуемые были не вполне свободны в выборе способа действия; от них требовалось в установленном порядке проверить все признаки. Однако даже в столь ограниченных условиях вполне проявились отчетливые различия в мышлении по аналогии у представителей разных стилей реагирования. Рассмотрим три результата исследования, относящихся к структуре временных затрат, точности и зависящей от научения динамике достижений.

1. BP_1 в этом эксперименте означает затраты времени на восприятие трех данных в условии понятий и проверку первого признака. На эти операции у импульсивных испытуемых

уходит существенно *меньше времени*, чем у рефлексивных. Средние значения BP_1 составляют 8,16 и 9,97 с соответственно. Этот результат подтверждает вывод Г. Рудольфа о том, что на ознакомление с заданием и усвоение первоначально получаемой информации рефлексивным людям требуется больше времени, чем импульсивным.

Аналогичная разница в затратах времени на переработку информации (BP_2) наблюдается в том случае, если подлежащее решению задание предъявляет испытуемым достаточно высокие когнитивные требования (рис. 1.11).

В ситуации легких одношаговых заданий время реакции значимо не различается, и средние значения рефлексивных испытуемых лежат, вопреки ожиданиям, даже ниже, чем показатели импульсивных. Однако при решении сложных двух- и трехшаговых заданий обнаруживаются превышающие случайный уровень различия между представителями обоих когнитивных стилей, причем с ростом сложности заданий выраженность различий увеличивается. У импульсивных испытуемых среднее BP_2 в двухшаговых задачах составляет 15,24 с, в трех-

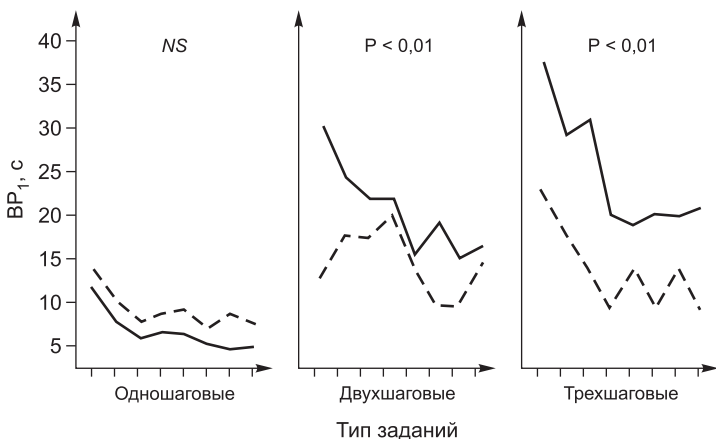


Рис. 1.11. Время реакции импульсивных (на рисунке их графики обозначены пунктирной линией) и рефлексивных (их график обозначен сплошной линией) испытуемых при решении задач на аналогии (Т. Jugack, 1982). Буквы «NS» указывают на незначимость различий

шаговых — 16,06 с. Соответствующие же показатели рефлексивной подгруппы равны 21,53 и 26,42 с.

2. Импульсивные подростки выполняют задание *менее точно*, чем рефлексивные. Средняя частота ошибок равна 5,10 у первых и лишь 2,77 — у вторых.

3. В обеих подгруппах наблюдается сокращение времени реакции ($ВР_1$ и $ВР_2$) *по мере научения*. Однако снижение по ходу научения частоты ошибок имеет место только у рефлексивных испытуемых.

Обобщая эти результаты, можно сказать: рефлексивные подростки затрачивают на понимание и преобразование отношений между понятиями больше времени и старания, чем импульсивные. Поэтому, несмотря на равный интеллект, первые превосходят последних в решении задач на умозаключения по аналогии, если только задача предъявляет решающему достаточно сложные требования.

После предпринятого нами довольно подробного рассмотрения специальных экспериментов стоит вернуться к вопросам, поставленным в самом начале этого раздела. *Параметры когнитивного стиля* были введены для описания и различения индивидуальных особенностей переработки информации. Они оказались также уместными и для объяснения межличностных различий в *учебной деятельности*. При этом если говорить о стратегии исследования, то могут быть выбраны различные подходы, отличающиеся друг от друга по степени их близости к практике.

Мы пытались идти по обоим путям и рассмотрели на предыдущих страницах соответствующие каждому из них исследования. Мы сравнивали учебную деятельность школьников, представляющих различные когнитивные стили не только под углом зрения проблем, приближенных к практике обучения, но и сквозь призму далеких от жизни лабораторных условий. К первой группе относятся проблемы типа: сколько и какие ошибки делают школьники при чтении и письме (G. Stollberg, В. Kunick, 1981; E. Witruk, M. Staats, 1983); как они усваивают наглядные и абстрактные знания (A. Gurtler, 1979); как происходит у них заучивание наизусть (R. Bugner, 1979); как они управляют своим вниманием (J. Haase, 1977; F. Bunde, 1982); как влияет проговаривание на процессы мышления и учения

(J. Rummler, 1979); как они определяют понятия и в какой мере используют при этом свои вербальные знания (K. Jackert, 1981); чем отличается креативное, творческое мышление разных детей (J. Naase, 1977). Полученные в экспериментах ответы на такого рода вопросы при сопоставлении с требованиями, либо непосредственно заимствованными из школьной практики, либо построенными по их образцу, представляют собой весьма ценные сведения. Однако они носят *описательно-констатирующий характер*, т. е. удостоверяют, что при определенных условиях существуют типичные для того или иного когнитивного стиля особенности учения, и описывают эти особенности.

Объяснение, выявление *причин*, возможно при таком подходе лишь с оговорками. Чтобы объяснить, необходимо более точно и детально установить, в чем разница компонентной структуры учебных действий у представителей различных когнитивных стилей. Для этого надо как бы вооружиться лупой, чтобы стали заметными различия, относящиеся к уровню латентных предпосылок учения, которые остаются скрытыми при глобальном сравнении достижений. Осуществить это возможно посредством *микроанализа переработки информации*. Вот уже в течение ряда лет группа, возглавляемая автором данной книги, занимается такого рода анализом, используя с этой целью экспериментальные парадигмы из общей психологии познавательных процессов. О двух завершенных работах этого цикла мы кратко рассказывали читателю на предшествующих страницах. Эти работы показывают, при включении каких элементарных когнитивных операций проявляются стилевые различия, а при каких не проявляются.

У некоторых читателей чтение последнего раздела, возможно, вызовет недоуменный вопрос: «Какую непосредственную пользу для практики педагогической работы можно извлечь из излагаемого там материала?» Мы хотим напомнить таким читателям, что описываемые в этом разделе исследования принадлежат к числу *фундаментальных* для психологии учения. Эти исследования задумывались и осуществлялись в надежде достичь нового понимания и получить принципиально новые знания, и было бы неправильно ожидать от них результатов, непосредственно переводимых на язык практических советов и рекомендаций для учителей или родителей.

Тем не менее мы вовсе не считаем излишними экспериментальный анализ и теоретические размышления описанного типа. Напротив. Мы убеждены в том, что действенность предписательных, практически ориентированных советов и указаний тем выше, чем лучше они обоснованы теоретически.

Клаус Г.

Половые различия: мальчики и девочки¹

Существование многочисленных психологических различий между мальчиками и девочками известно еще со времен Адама и Евы. Они наблюдаются и в учебной деятельности. Каждому из нас эти различия хорошо знакомы. Так, девочки считаются обычно более прилежными, добросовестными, послушными, готовыми следовать предъявляемым требованиям, поддающимися эмоциональному воздействию. Мальчики же, напротив, представляются сравнительно менее усердными, менее заинтересованными в хороших оценках, менее дисциплинированными, более своевольными, агрессивными и более доступными не эмоциональным, а рациональным воздействиям. Часть школьных предметов (например, математика, физика, химия) пользуется популярностью преимущественно у мальчиков, гуманитарные предметы обычно предпочитают девочки. Такого рода наивно-психологические представления распространены весьма широко. И они, конечно, содержат определенное рациональное зерно.

Не подлежит сомнению, что характерные различия в учебной деятельности мальчиков и девочек существуют. Спорным и противоречивым является не факт их существования, но представления об их причинах и условиях возникновения. На сегодняшний день кажется маловероятным и даже сомнительным, что эти различия могут быть сведены к типичным для

¹ Клаус Г. Половые различия у девочек и мальчиков // Введение в дифференциальную психологию учения / Пер. с нем. под ред. И. В. Равич-Щербо. М.: Педагогика, 1987. С. 86–92.

того или иного пола задаткам, т. е. что они обусловлены генетически. Влияние социализации, особенно задаваемые культурой представления о социальных ролях полов в данном обществе, по всей вероятности, имеют несравненно больший вес в возникновении полоспецифических способов поведения, чем биологические предпосылки.

В фундаментальной монографии Э. Маккоби и К. Жаклин о психологии межполовых различий (Е. Е. Массобу, С. N. Jacklin, 1974) приведены многочисленные данные, полученные исследователями разных стран по различиям между юношами и девушками в достижениях и наблюдаемых формах поведения. Однако лишь очень немногие из этих различий могут рассматриваться как определяемые эндогенно, т. е. как сводимые к полоспецифическим задаткам. Такое можно сказать, например, про пространственные представления, достигающие у 9–13-летних мальчиков более высокого уровня, чем у девочек того же возраста, и про речевые способности, развивающиеся у девочек раньше и сильнее, чем у мальчиков.

К тем же выводам приходят авторы и более поздней обобщающей работы М. Уиттиг и А. Петерсен (М. А. Wittig, A. C. Petersen, 1979), весьма убедительно доказывающие, что когнитивные способности мальчиков и девочек отличаются друг от друга очень незначительно (причем данные разных исследований о направленности этих различий далеко не всегда совпадают). Кроме того, в этой работе отмечается, что социальные влияния исследованы на сегодняшний день гораздо менее тщательно, чем биологические предпосылки.

Теперь мы хотели бы обсудить *некоторые эмпирические результаты*, свидетельствующие о существовании межполовых различий в учении. При этом мы будем в основном опираться на исследования, проведенные в ГДР. Эти результаты частично подтверждают, а частично детализируют упомянутые в начале этого раздела обыденные суждения, основанные на непосредственных впечатлениях.

Мальчики получают в среднем более низкие оценки, чем девочки, за поведение, прилежание, соблюдение порядка и сотрудничество (К.-Н. Otto, 1970). Это относится ко всем возрастным группам, но наиболее сильны эти различия у школьников III–VI классов. Средние оценки по этим показателям

для школьников обоих полов с I по XI класс представлены на рис. 1.12. Данные были получены при изучении примерно 15 000 школьников и школьниц, однако это исследование проводилось довольно давно. Более современные данные по этому вопросу пока отсутствуют.

Из рисунка видно, что девочки в среднем лучше выполняют требования школьного распорядка, чем мальчики. Даже если допустить, что учитель при выставлении оценок под влиянием стереотипных установок и ожиданий оценивает девочек в целом менее строго, чем мальчиков, нельзя не признать, что девочки охотнее мальчиков подчиняют свое поведение уста-

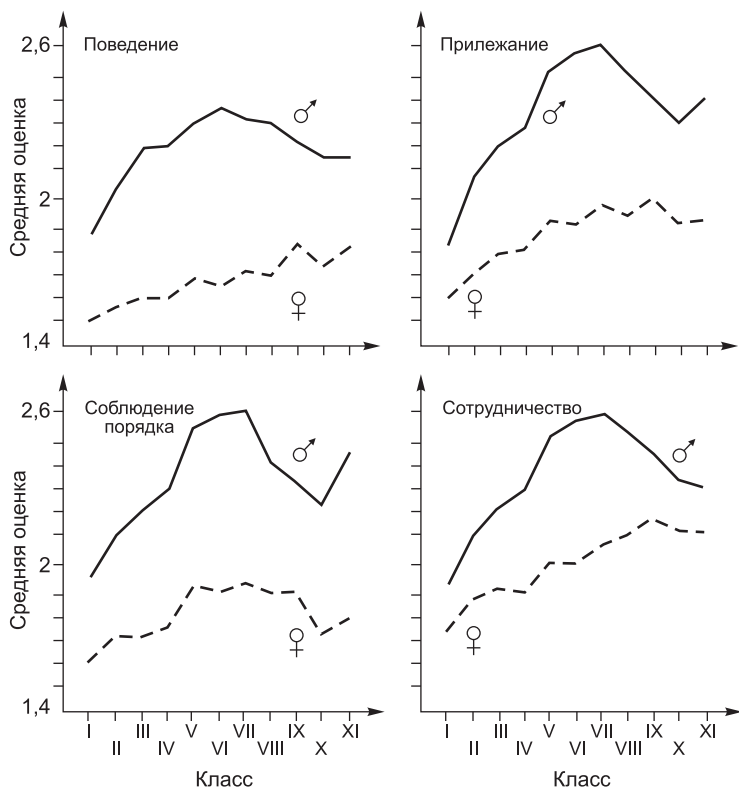


Рис. 1.12. Средние оценки учебной деятельности мальчиков и девочек различных классов (К.-Н. Отто, 1970)

новленным нормам, более прилежны и более склонны к сотрудничеству в учебе. Это общее положение подтверждается и косвенными показателями (например, относительная частота пропусков занятий без уважительных причин, невыполнение домашних заданий, нарушения дисциплины).

Девочки в целом больше стремятся к получению возможно более высоких оценок, чем мальчики. К этому выводу приводит анализ частоты так называемых случаев рассогласования. Этим термином исследователи обозначают школьников, успеваемость которых противоречит ожиданиям, т. е. тех, у кого уровень достижений при выполнении тестов существенно расходится с уровнем достижений в школе. Рассогласование называют положительным, если школьная успеваемость ребенка выше, чем можно ожидать, исходя из результатов выполнения им тестовых заданий. Если же школьник демонстрирует неожиданно низкий уровень учебных достижений, то речь идет об отрицательном рассогласовании. В этом случае предполагается, что ему недостает старания, стремления к достижению и включенности в занятия.

Исследовавший этот вопрос И. Гутке (J. Guthke, 1972) показал, что рассогласования разной направленности встречаются у мальчиков и девочек с явно неодинаковой частотой. Соответствующие данные Э. Штенгеля (E. Stengel, 1970) по 37 шестиклассникам, успеваемость которых явно не соответствует ожиданиям, приведены в табл. 3.

Таблица 3

Пол	Отрицательное	Положительное
Мальчики	14 (78%)	5 (26%)
Девочки	4 (22%)	14 (74%)
Всего	18	19

Если обобщить эти данные, то можно сказать, что девочки гораздо обязательнее мальчиков. Они регулярнее и тщательнее выполняют домашние задания, более внимательны на уроках, более честолюбивы в отношении оценок, более прилежны, усидчивы, настойчивы и основательны. Иначе говоря, они активнее мальчиков в проявлении своих способностей. При-

чем эти различия в достижениях можно наблюдать не только на уроках, но и в общественных делах и во внеучебных занятиях (J. Guthke, 1972, S. 209).

Характерное для младшего и среднего школьного возраста большее старание девочек с годами нередко сходит на нет, а отношение к учению у юношей существенно улучшается, так что применительно к студентам и взрослым учащимся описанные выше различия сглаживаются и теряют свое значение. При этом, однако, они не исчезают бесследно, но претерпевают качественные изменения. За время работы преподавателем высшей школы у автора этой книги сложилось впечатление, что и в университете студентки более заинтересованы в достижениях, прилагают больше усилий для получения высоких оценок на экзаменах, активнее стремятся соответствовать ожиданиям преподавателя, чем их сокурсники-мужчины, однако вместе с этим они более склонны к пассивным, чисто рецептивным стратегиям учения, менее самостоятельны в мышлении и с меньшим мужеством спорят с преподавателем, высказывая оригинальные, отличные от общепринятых взгляды. Все это лишь субъективные впечатления автора этой книги. Если они справедливы, то в них отразились, по-видимому, полоспецифические особенности учебной деятельности, хотя и несколько иные, чем рассматривавшиеся нами при обсуждении проблемы «рассогласований» у школьников. Интересно было бы проверить, упрочиваются ли эти особенности учебной деятельности под влиянием позитивных социальных подкреплений и в какой мере.

Мальчики и девочки заметно отличаются друг от друга с точки зрения соблюдения дисциплины. Эти различия были обстоятельно описаны и тщательно проанализированы в работе К. Отто (К.-Н. Otto, 1970). Здесь мы остановимся лишь на тех их аспектах, которые непосредственно относятся к учебной деятельности. Не вызывает сомнений вывод К. Отто о том, что частота, тип и интенсивность связанных с дисциплиной проблем у мальчиков и девочек закономерно различаются, что девочки в среднем ведут себя более послушно, чем мальчики, и что при этом непослушание мальчиков нельзя однозначно толковать как негативное явление, так же как и большую податливость девочек воспитательным воздействиям не следует

оценивать исключительно позитивно. Опыт показывает, что учителя испытывают, как правило, больше трудностей с мальчиками, чем с девочками. Поэтому, в частности, мальчики, если ограничиться только одним показателем, гораздо чаще вынуждают учителя писать им в классный журнал замечания.

К. Отто, проанализировав журналы 151 класса девяти городских школ, подсчитал частоту замечаний отдельно для мальчиков и девочек. Результаты по поощряющим и порицающим записям представлены в табл. 4. Оказалось, что 2/3 всех замечаний учителя относятся к мальчикам и только 1/3 — к девочкам. Иначе говоря, мальчики чаще дают повод учителю письменно выразить свое мнение о них. Касающиеся мальчиков записи являются по преимуществу (81%) негативно-критическими, т. е. порицающими не соответствующее установленным нормам поведение. В случае же девочек порицающие и хвалящие замечания примерно уравнивают друг друга.

Таблица 4

Частота поощряющих и порицающих замечаний у школьников обоих полов (К.Н. Отто, 1970)

Пол	Поощрение		Порицание		Общее количество замечаний	
	Абсолютное число	%	Абсолютное число	%	Абсолютное число	%
Мальчики	341	19	1480	81	1821	67
Девочки	427	48	469	52	896	33
Всего	768	28	1949	72	2717	100

Эти данные, характеризующие взаимодействие учителя и ученика в условиях школьных занятий, подтверждают существование межполовых различий в податливости воспитательным воздействиям. Аналогичные результаты были получены и в других исследованиях в области педагогической психологии (см.: А. Kossakowski, 1965, 1969; W. Friedrich, 1966; W. Friedrich, H. Muller, 1980).

Все они свидетельствуют о том, что девочки, практически независимо от возраста, *более склонны по сравнению с мальчиками к отвечающему установленным нормам поведению.*

Похоже, что эти специфические для каждого пола особенности регуляции действия не связаны с теми или иными конкретными общественными условиями, в которых проходит социализация ребенка. Они были зафиксированы, в частности, и в хорошо известном сравнительном исследовании американских и советских детей (У. Бронфенбреннер, 1976). 188 12-летних московских школьников и 158 их ровесников из США должны были указать, как они поступят в воображаемой конфликтной ситуации, где они могут добиться личной выгоды, но только переступив через некоторые признаваемые ими самими моральные нормы. Балльные значения ответов позволяют судить о степени соответствия индивидуального решения моральным нормам (низкие значения говорят о слабом соответствии нормам). Результаты исследования частично воспроизведены в табл. 5.

Таблица 5

Средние показатели соответствия нормам в ситуации морального конфликта у советских и американских детей (У. Бронфенбреннер, 1976)

Страна	Средние значения по всей выборке	Мальчики	Девочки
США	2,22	0,92	3,32
СССР	14,82	13,30	16,33

Исключительно большие различия в средних значениях для выборки каждой из стран говорят сами за себя и комментарии не требуют. Однако примечательным в контексте нашего рассуждения является тот факт, что как в США, так и в СССР девочки демонстрируют большее соответствие своих решений моральным нормам, чем мальчики.

Что значат приведенные в этом разделе данные с точки зрения дифференциальной психологии? Они, подтверждая существование типических различий в учебной деятельности мальчиков и девочек, показывают, в чем заключаются эти различия, как они проявляются и на чем основываются. Причем все это *статистические данные*, характеризующие поведение в целом некоторой очень большой популяции, и, разумеется, они не относятся к каждому конкретному ребенку. Существу-

ют как ленивые и недисциплинированные девочки, так и старательные и послушные мальчики. Не вызывает никаких сомнений тот факт, что встречаются случаи нетипичного поведения, но знание типичных особенностей, характеризующих различные группы людей, облегчает понимание и оценку индивидуальных форм поведения.

В заключение проиллюстрируем это методологическое рассуждение простым примером, выражающим аналогичную закономерность, но в более наглядной форме. Утверждение, что мужчины в среднем на 10 см выше женщин, еще не позволяет нам сделать вывод о том, что Макс выше Эльвиры, и не означает, что мы должны удивляться, если окажется, что Эльвира выше Макса. Это утверждение лишь информирует нас о существовании типических межполовых различий в росте. Тем самым оно предоставляет нам некоторую всеобщую систему координат, на основе которой можно оценивать конкретные случаи. Так, мужчина будет считаться высоким, если его рост превысит 180 см, в то время как женщину сочтут высокой уже в случае, когда ее рост окажется выше 168 см.

Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.

Функциональная асимметрия полушарий мозга, типы мышления и обучение¹

Одна из основных задач обучения и воспитания — развитие мышления ребенка. Недостаточно успешное решение этой задачи обесценивает многие усилия педагогов и делает маленького, а затем и взрослого человека плохо приспособленным даже к элементарным требованиям жизни. Но для того чтобы правильно формировать мышление, *необходимо* представлять себе хотя бы в основных чертах его психологические механизмы и возможные направленности его развития. Круп-

¹ *Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Функциональная асимметрия полушарий мозга, типы мышления и обучение // Мозг. Обучение. Здоровье: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989. С. 158–177.

ные достижения психологии в этой области связаны с открытием межполушарной асимметрии мозга, т. е. различных функций его двух полушарий.

Два полушария мозга и две стратегии в познании и творчестве

Зачем нам два полушария мозга? До недавнего времени предполагалось, что мозг — чуть ли не такой же парный орган, как почки или легкие, и значительная часть функций одного полушария полностью соответствует функциям другого. Действительно, левое полушарие отвечает за движения правых конечностей и за чувствительность правой половины тела, а правое — за движения левых конечностей и все виды чувствительности слева. Единственным исключением считалась способность к речевому общению, к пониманию и продуцированию речи — эта функция относилась к ведению левого полушария, так как речь нарушалась только при повреждении левого полушария. Поскольку не было известно никакой столь же важной психической функции, которая страдала бы при поражении инсультом, опухолью или травмой правого полушария, оно считалось «немым». Правда, невропатологи давно заметили, что повреждение правого полушария часто приводит к нарушениям ориентации человека в пространстве, к затруднениям при выполнении некоторых элементарных действий (например, зажигание спичек, застегивание одежды), к ухудшению восприятия музыкальных произведений; нарушалось также представление о собственном теле: больные с параличом левых конечностей не понимали, что у них не двигаются левая нога и рука, и пытались встать. Однако все эти отдельные симптомы не складывались в целостную картину какой-то определенной функции, страдающей при повреждении правого полушария.

Открытие *межполушарной функциональной асимметрии мозга* было такой же революцией в физиологии и психологии, как открытие деления атомного ядра — в физике. Она началась со смелой операции, в процессе которой американский исследователь, ныне Нобелевский лауреат Р. Сперри рассек все основные связи, соединяющие полушария у больного, стра-

дающего эпилепсией. Разумеется, это было предпринято не в научных целях — предполагалось, что такое разъединение полушарий предотвратит распространение судорожной активности по всему мозгу и избавит пациента от сильных судорожных припадков. Но выявленные после операции общие закономерности работы мозга и возникшие в связи с этим проблемы не только конкретно-научного, но и философского характера оттеснили на задний план те практические задачи и прикладные результаты, ради которых была поначалу предпринята операция. Данные, полученные Р. Сперри и его последователями, неоднократно приводились в популярной литературе, что позволяет нам лишь вкратце остановиться на основных результатах.

Оказалось, что левое полушарие полностью сохраняет способность к речевому общению и к манипулированию другими строго формализованными знаками. Его работа позволяет человеку понимать обращенную к нему речь, как устную, так и письменную, и давать грамматически правильные ответы. Работа левого полушария позволяет человеку свободно оперировать цифрами и математическими формулами в пределах формальной логики и ранее усвоенных правил. Но активность левого полушария, в отличие от правого, не способствует различению интонаций речи и модуляций голоса. Кроме того, левое полушарие как бы нечувствительно к музыке (хотя и реагирует на определенный устойчивый ритм в звуках) и плохо справляется с распознаванием сложных образов, не поддающихся разложению на простые составные элементы. Так, работа одного лишь левого полушария не позволяет идентифицировать изображения человеческих лиц и не обеспечивает эстетическое восприятие произведений искусства. Еще более впечатляет то, что при прекращении связей между полушариями правая рука, анатомически связанная с левым полушарием и функционально ему подчиненная, сохраняет способность к письму, однако утрачивает способность не только к спонтанному рисованию, но даже к перерисовыванию довольно простых изображений. Эта рука, на которую большинство людей привыкло преимущественно полагаться в повседневной деятельности, утрачивает умение сложить из кубиков элементарную фигуру и выбрать на ощупь при закрытых глазах,

в соответствии с инструкцией, определенный знакомый предмет из набора других привычных предметов. Зато со всеми такими заданиями легко справляется левая рука, подчиненная правому полушарию. Однако, в свою очередь, человек в этой ситуации испытывает серьезные затруднения, когда надо назвать предмет, нащупанный левой рукой. Ведь правое полушарие «понимает» речь, хотя и в ограниченном объеме, но почти не способно к речеворению и плохо справляется с аналитическими задачами, например с решением математических и формально-логических задач.

Исследования на здоровых людях с нерассеченными межполушарными связями в целом подтвердили наличие функциональной асимметрии мозга. В частности, при заданиях, требующих аналитического подхода, при совершении простых арифметических действий и придумывании отдельных слов или фраз происходит, судя по изменениям электрической активности мозга, активация левого полушария, об этом же свидетельствует характерное устремление взора вправо. Эти и многие другие факты на первых этапах исследования привели к предположению, что левое полушарие специализировано на оперировании словами и другими условными знаками, а правое — на оперировании образами реальных предметов, а также отвечает за ориентацию в пространстве и некоторые эмоциональные состояния.

Однако тщательный анализ результатов экспериментальных исследований говорит об упрощенности такого подхода. Действительно, хотя активность одного лишь правого полушария практически не позволяет человеку продуцировать сколько-нибудь связную речь, все же такой субъект довольно хорошо понимает элементарную речь, простые грамматические конструкции. Исследование *вызванных потенциалов* мозга (электрического ответа мозга на внешние стимулы) показало, что правое полушарие у здоровых людей несколько быстрее левого реагирует на любые предъявляемые сигналы, в том числе на буквы и целые слова. С другой стороны, невозможно и утверждать, что левое полушарие в принципе неспособно к оперированию образами. Приблизительно у 1/3 пациентов, перенесших операцию рассечения связей между полушариями, сохраняются отчеты о сновидениях. Сновидения, как известно,

представляют собой более или менее сложные комбинации образов, и поскольку после такой операции человек может отчитываться только о психических процессах, связанных с функцией левого полушария, невозможно отрицать, что сновидения в данном случае формируются именно в нем. Правда, сами сновидения при этом несколько отличаются от обычных большой простотой, незамысловатостью и однозначностью, но это тем не менее зрительные образы. В процессе прослушивания музыки на электроэнцефалограмме иногда регистрируется увеличение активности левого полушария — правда, только у тех людей, которые неспособны к непосредственному восприятию мелодий, к погружению в них, а пытаются их как бы анализировать. Соотношение между активностью правого и левого полушария различно при восприятии художественных и технических текстов: хотя в обоих случаях человек имеет дело со словесными конструкциями, при чтении технических текстов больше активизируется левое полушарие, а при чтении художественных — правое. Поэтическое творчество — это оперирование словами, а между тем оно глубоко страдает при повреждении правого полушария. Таким образом, различие между функциями полушарий отнюдь не может быть сведено к различию между материалом, которым каждое из них оперирует. *Значительно более продуктивно искать различия в самих способах манипулирования этим материалом — безразлично, словесным или образным.*

В чем же состоит особенность этих способов? Спецификой «правополушарного» мышления многие авторы считают готовность к целостному «схватыванию», к одномоментному восприятию многих предметов и явлений и мира в целом со всеми его составными элементами. С «левополушарным» мышлением связывается, напротив, способность к последовательному, ступенчатому познанию, которое носит соответственно аналитический, а не синтетический характер.

Благодаря правому полушарию как бы сам по себе складывается целостный образ мира, а левое постепенно и кропотливо собирает модель мира из отдельных, но тщательно изученных деталей.

Но можно ли считать, что способность к одномоментному «схватыванию» свойственна только правому полушарию?

Некоторые исследования заставляют ответить на этот вопрос отрицательно. Здоровому человеку в правое и левое поле зрения (соответственно в левое и правое полушарие) предъявляли набор простых знаков, букв или геометрических фигур, расположенных на одном кадре, и просили как можно быстрее определить, все ли знаки одинаковы или один чем-то отличается от других. В тех случаях, когда отличие действительно имело место, оно касалось только каких-то определенных деталей знака (например, если пользоваться аналогами из русского алфавита, то среди нескольких букв «к» была одна буква «н»). Оказалось, что левое полушарие справляется с этой задачей так же быстро, как и правое. Это значит, что левое полушарие тоже способно к одномоментной обработке поступающей информации. Однако если вместо знаков, отличающихся по одному конкретному признаку, предъявлять каждому из полушарий сложные образы, различие между которыми при всей его очевидности чрезвычайно трудно формализовать, правое полушарие действительно обнаруживает существенные преимущества. Так, оно значительно быстрее и лучше справляется с опознанием и идентификацией человеческих лиц. Следовательно, целостность и одномоментность восприятия приобретают существенное значение и отличают правое полушарие от левого только при восприятии сложных объектов. Только целостное восприятие мозаики или калейдоскопической картины, в которых каждый элемент связан со многими другими не единичными и строго определенными, а множественными и в силу этой множественности «размытыми» связями, только такое восприятие привносит то новое качество, которое отличает стратегию «правополушарного» мышления от стратегии «левополушарного».

Целостное же восприятие цепи, сложенной из сходных звеньев, ничего не добавляет к ее анализу, даже если некоторые звенья несколько отличаются от остальных, обращая на себя внимание.

Две стратегии в познании и творчестве. В наиболее общем виде различие между двумя компонентами мышления сводится к различному и даже противоположному *способу организации контекстуальной связи между знаками* — словами или образами. С помощью «левополушарной» стратегии

любой материал организуется так, что создается однозначный контекст, всеми понимаемый одинаково и необходимый для успешного общения между людьми. Отличительной же особенностью «правополушарной» стратегии является формирование многозначного контекста, который не поддается исчерпывающему объяснению в традиционной системе общения.

Поскольку понимание этого различия принципиально важно для всего дальнейшего изложения, остановимся на этом вопросе более подробно.

Ничто в природе и человеческих отношениях не существует само по себе, и все явления связаны друг с другом многочисленными, хотя зачастую и трудноуловимыми, связями. Но для активного взаимодействия с миром, тем более для организованного воздействия на него, необходимо представлять отношения в виде упорядоченной и стройной системы.

А для этого из всех бесчисленных связей между многогранными предметами и явлениями необходимо активно отобрать, «вычерпать» только немногие — определенные и внутренне непротиворечивые, важные для упорядоченного анализа. Благодаря этому создается относительно простая и удобная в обращении модель реальности. В этом и состоит стратегия левого полушария.

В отличие от этого особенностью пространственно-образного вклада в мышление является одновременное «схватывание» всех имеющихся связей. Это обеспечивает восприятие реальности во всей полноте ее многообразия и сложности. Отдельные элементы реальности, грани образов взаимодействуют друг с другом сразу во многих смысловых плоскостях. При этом существенно, что некоторые такие связи с точки зрения формальной логики могут быть даже взаимоисключающими. В таком контексте образ (или символизирующее его слово) приобретает многозначность. Естественным примером такой контекстуальной связи является связь образов в сновидениях. Когда мы видим сновидение, мы часто не сомневаемся в его важности и значимости и обычно целиком вовлечены в переживания, которые, как нам кажется, связаны с сюжетом сновидения. Но вот мы проснулись и еще прекрасно помним сюжет сновидения. Мы излагаем его знакомым со всеми под-

робностями и с удивлением обнаруживаем, что ни у слушателей, ни даже у нас самих сюжет этот не вызывает такой заинтересованности, какую мы испытывали, пока сновидение еще длилось. При пересказе исчезло нечто очень важное, что не определяется сюжетом, и примечательно, что мы еще какое-то время переживаем это «нечто», но не в состоянии выразить его в связном рассказе. Это несводимость образного контекста к словесно-логическому и является предпосылкой к тому, что первый может частично или полностью формироваться на неосознаваемом уровне.

Мозг, разумеется, функционирует как единое целое, объединяя оба способа организации контекста как взаимодополняющие компоненты мышления.

Между характером используемого материала и типом контекстуальной связи могут наблюдаться несоответствия. Так, общеизвестно, что кинематограф оперирует зрительными образами и, казалось бы, должен адресоваться к «правополушарному» мышлению. Это справедливо для подлинно художественных фильмов, являющихся произведениями искусства независимо от жанра. Необходимо только, чтобы между образами фильма, его персонажами и всей фактурой устанавливались не те однозначные связи, которые определяются и исчерпываются сюжетом, а глубинные, которые сами определяют развитие характеров и сюжета и с большим трудом поддаются словесному выражению (например, фильм И. Бергмана «Земляничная поляна»). Иногда эти произведения кажутся перегруженными символикой, но в действительности речь идет только о множественных нитях, связывающих кинематографические образы не только (а может быть, даже и не столько) друг с другом, но и с нашими собственными воспоминаниями и ассоциациями (нередко весьма смутными).

Так, воспоминания героев «Земляничной поляны» причудливо переплетаются с реальностью, и это создает многозначность и смысловую насыщенность каждого кадра.

Однако наряду с такими произведениями в том же кинематографе встречаются и прямо противоположные. Известен эффект, который состоит в том, что благодаря определенной и четко логически выстроенной комбинации кадров зрителю удается внушить совершенно определенное представление

о происходящем. В этих случаях из всех возможных связей сознательно выбираются только немногие, исчерпывающиеся сюжетной линией. Будучи поставлен в контекст, ограничивающий потенциальное богатство связей, образ может выражать нечто однозначное и уплощенное.

Все сказанное относится также и к музыке. В начале этой главы мы упоминали, что в тех случаях, когда слушатель анализирует музыкальное произведение и стремится «разъять музыку как труп», преобладает активность левого полушария. Когда же человек погружается в мелодию и сливается с ней, доминирует правое полушарие. Можно сказать, что по отношению к музыке наше левое полушарие ведет себя как Сальери, а правое — как Моцарт.

Обратимся теперь к слову. Наша повседневная речь, как уже говорилось, в значительной степени строится по законам организации однозначного контекста. В противном случае было бы невозможно взаимопонимание. Еще более жестко эти принципы соблюдаются в научных и технических текстах, особенно в учебниках, где требования к строгости формулировок очень высоки. Но как только мы переходим к обсуждению сложных межличностных отношений с их довлеющим эмоциональным компонентом, возможности речи явно оказываются недостаточными, в ход идут жесты и модуляции интонаций, а сама речь становится разорванной, скомканной, с частыми повторениями. Она производит впечатление мучительных попыток сказать больше, чем это удается. (Тем не менее, благодаря дополнительным невербальным способам коммуникации, понимание все же часто достигается.) Поэтические тексты также почти никогда не строятся по законам логического мышления. Это становится очевидно при любой попытке пересказать хорошие стихи. Магия стиха возникает за счет его многозначности, причем эффект тем выраженной, чем меньшими внешними средствами он достигается. Вспомним хотя бы стихи А. Блока, Б. Пастернака, О. Мандельштама.

Конечно, огромную роль в создании художественных образов играют метафоры и сравнения.

Однако ими далеко не исчерпываются возможности создания многозначного контекста в поэзии. Образцом ее высшего достижения является стихотворение А. С. Пушкина «Я вас

любил: любовь еще, быть может...». Здесь нет традиционного для поэзии мышления образами — образы как таковые вообще отсутствуют. Но литературовед В. Непомнящий, один из тех, кто наиболее тонко чувствует и понимает всю необычность такого явления культуры, как А. С. Пушкин, так пишет об этом стихотворении в своей великолепной книге «Поэзия и судьба»: «Невозможно решить окончательно, что говорит в этих стихах: неслыханное самоотвержение; преодолеваемая, но не сдающаяся боль, обида, ревность; благородное смирение; благодарность за сильное и страстное, но минувшее переживание или горечь не оцененного и потому затухающего чувства». Может быть, именно такая сгущенная, сконцентрированная многозначность, при предельной простоте выражения, и объясняет силу воздействия этих строк и их непереводаемость ни на прозу, ни на другой язык. Прав В. Непомнящий — это та простота, за которой стоит истинное понимание мира и идеала, а ни тот ни другой не могут быть плоскими и однозначными.

И наконец, художественная проза также знает приемы нарушения обычной контекстуальной связи, введения многозначности как основной ценности. Всем хорошо знаком стиль Э. Хемингуэя. Кажется, что этот отрывочный, телеграфный стиль поддается имитации, но это впечатление обманчиво. Сам Э. Хемингуэй говорил, что можно опускать что угодно, надо только самому твердо знать, что именно ты опускаешь, лишь такое знание придает тексту необходимую многозначность.

Необходимость и взаимодополнительность обеих стратегий мышления. Между тем в условиях нашей цивилизации все более доминирует однозначно понимаемый контекст.

Во многом такая позиция оправдана. Известно положение Ф. Энгельса, что «коллективный труд и вместе с ним человеческая речь» привели к формированию Человека Мыслящего. Достижения человечества закрепляются и передаются следующим поколениям прежде всего в слове. Сознание, выделяющее человека из животного мира и поднимающее его на высшую ступень интеллектуального и духовного развития, также тесно связано с речью. Отсюда едва ли не инстинктивное восприятие отношений между двумя стратегиями мышления как

иерархических, при которых образное мышление занимает второстепенное и подчиненное место. Но такое восприятие ошибочно. Если организация однозначного контекста необходима для взаимопонимания между людьми, анализа и закрепления знания, то организация многозначного контекста столь же необходима для целостного постижения и проникновения в суть внутренних связей между предметами и явлениями. Между тем именно такое постижение лежит в основе любого творчества, без которого был бы невозможен ни технический, ни духовный прогресс, а значит, и не было бы тех достижений, которые необходимо закреплять в слове. Для творческого акта действительность надо воспринимать во всей ее сложности и многогранности, во всем богатстве внутренних взаимосвязей. Творческий акт — это изменение и расширение ранее сложившейся модели за счет включения в нее не учтенных в прошлом связей и отношений. Явление творческого озарения и сводится, по-видимому, к тому, что какие-то компоненты образного контекста без слишком больших потерь удается перевести на чуждый им язык сознания.

Заметим, что речь всегда идет лишь о более или менее удачном переводе, качество перевода определяется талантом творца, но и в оптимальном случае перевод не бывает исчерпывающим. Может быть, это одна из причин неудовлетворенности людей подлинно одаренных — и в искусстве, и в науке — результатами своего труда. Справедливо считается, что они сравнивают достигнутый результат не с уже имеющимися образцами, а с собственным исходным замыслом. Надо только отдавать себе отчет в том, что под замыслом понимается не логически выстроенная модель, а чувственно воспринимаемый образный контекст, который заведомо богаче воплощения.

«Мысль изреченная есть ложь», ибо это невольный (хотя и в тоже время не вольный) перевод с языка образов на язык слов.

Но, по счастью, тот, кто воспринимает произведение, обладает собственной способностью к построению образного контекста и может уловить за названным в слове то, что не удалось передать, и более того — то, что автор выразил, даже не подозревая этого, на сознательном уровне. Вот почему «нам не дано предугадать, как наше слово отзовется» и вот почему

лучшие искусствоведческие произведения представляют собой самостоятельные явления искусства, лишь отталкивающиеся от оригинала.

Явная и неявная жизнь знания. Характерный для восприятия произведения искусства разрыв между очень сильным и сложным впечатлением, с одной стороны, и невозможностью целиком выразить это впечатление в обычной речи — с другой, может породить вопрос: не являются ли основной причиной этого просто ограниченные возможности нашей речи? Если человек сам отдает себе отчет, что его впечатления богаче того, что он может высказать, правомочно ли говорить о недостаточном осознании впечатления, произведенного сновидением, картиной, стихотворением? Может быть, следует говорить всего лишь о неумении, неспособности выразить вполне осознанное впечатление? Однако опыт искусствоведения показывает, что это не так. Когда мы знакомимся с выдающимися работами искусствоведов и литературоведов, посвященными крупным художественным произведениям, мы испытываем острое наслаждение неожиданного, удивленного узнавания. В хорошо, казалось бы, известном нам произведении мы с удивлением обнаруживаем новые грани и качества. Оно обращается к нам как будто неожиданной стороной. Это *новое в хорошо известном* должно было бы вызвать сомнение, осторожность и сопротивление. И если этого не происходит, если разбор произведения вопреки своей новизне и неожиданности оказывается для нас убедительным, то это значит, что мы уже исходно были готовы его принять, что подспудно в нас жило это знание, хотя мы и не осознавали его. Отсюда и происходит удивленное узнавание. Есть основания полагать, что убедительность для читателя новых научных теорий отчасти обусловлена теми же самыми закономерностями.

Связь правого полушария с бессознательным психическим доказывается и некоторыми исследованиями. Так, в лаборатории Р. Сперри одной испытуемой после разделения полушарий показывали слайды в левое поле зрения (т. е. в ту часть пространства, информация из которой попадает только в правое полушарие). Среди этих слайдов были и изображения не вполне приличного содержания. При их предъявлении испытуемая давала адекватную эмоциональную реакцию смущения.

ния, но причину этой своей реакции ни осознать, ни объяснить не могла. В пользу этого же вывода свидетельствует целый ряд наблюдений за поведением лиц, перенесших операцию по разделению полушарий. Так, когда одному из таких испытуемых нужно было, в соответствии с программой исследования, явиться на очередное психологическое обследование, он с удивлением обнаружил, что никак не может одеться: его правая рука, связанная с «сознательным» левым полушарием, застегивала пуговицы на пиджаке, а левая рука, связанная с правым полушарием, расстегивала их. Это можно интерпретировать только как проявление неосознанного желания избежать обследования. Другой испытуемый пожаловался, что его левая рука, независимо от его воли, отталкивает жену во время объятий. В этом случае можно, по-видимому, говорить о неосознаваемом амбивалентном отношении к жене, которое до операции не могло так явно проявиться в поведении.

Все эти факты свидетельствуют о том, что правое полушарие является не только носителем неосознаваемых творческих потенций человека, но имеет прямое отношение к тем неприемлемым для сознания и потому неосознаваемым мотивам, о которых впервые заговорил еще З. Фрейд.

Важнейшая роль «правополушарной» способности к улавливанию множества связей, к организации многозначного контекста отнюдь не умаляет роли «левополушарного» мышления в творческой деятельности. Творческий процесс включает несколько тесно связанных между собой этапов, и нарушение любого из них отрицательно сказывается на конечном результате. Самое богатое воображение останется «вещью в себе», лишенной социального значения, если не пройдет очистительного этапа критической доработки и плоды его не предстанут в том хорошо упорядоченном виде, который свойствен подлинным достижениям в науке и искусстве.

Два стиля мышления и активность мозга. В исследованиях на людях с разной выраженностью творческих способностей показано, что собственно творческий процесс — создание многозначного контекста — требует от творческих людей меньших психофизиологических затрат и происходит при менее высоком уровне дополнительной активации мозга, чем создание однозначного контекста. У людей с низкой творческой

потенцией оба стиля мышления требуют одинаково высокой активации мозга, и даже при этих условиях решение творческих задач обычно им не удается.

Может быть, именно поэтому у творческих личностей творческая работа часто не сопровождается чувством утомления в отличие от работы рутинной и даже просто длительного перерыва в творческой деятельности. Такие перерывы, особенно вынужденные, тяжело переносятся этими людьми. В то же время для лиц с низкой творческой потенциальностью нередко оказывается предпочтительнее выполнение любой самой монотонной и скучной работы, чем решение творческих задач.

Этим людям нужны, по-видимому, большие дополнительные усилия, чтобы преодолеть сформированные в процессе обучения установки на жесткую упорядоченность и однозначность связей между предметами и явлениями. Чтобы сформировать такие установки на логическое восприятие мира, требовалась высокая активность мозговых систем, поскольку в детстве исходные преимущества — на стороне образного мышления. Однако вся современная система образования нацелена на развитие формально-логического мышления, на овладение способами построения однозначного контекста. Но чем больше усилий приложено в процессе воспитания для того, чтобы добиться доминирования логико-знакового мышления, тем больше усилий потребуются в дальнейшем для преодоления его ограниченности. У людей с низкими творческими способностями дополнительная мозговая активация нужна для раскрепощения образного мышления.

Основные усилия творческих людей направлены, напротив, на некоторое ограничение потенциальных возможностей образного мышления, его упорядочивание. Творческим людям легче выдвинуть множество альтернативных идей, чем остановиться на какой-либо одной, и потому они часто охотнее обдумывают проблемы и создают заготовки, чем превращают их в законченные произведения. Именно это последнее требуется от них максимума усилий.

Межполушарная асимметрия и эволюция человека. Некоторые исследователи считают, что только функции левого полушария совершают качественный скачок в процессе становления человека, достигая у него такой высшей формы, как

логическое мышление и сознание. Функциональные же возможности правого полушария нередко считаются как бы застывшими на том уровне развития, какого они достигли у вышших млекопитающих. Эта точка зрения вызывает возражение прежде всего с философских позиций. Конечно, коренным отличием человека является формирование именно «левополушарного» символического мышления и сознания. Но было бы ошибкой считать, что такое фундаментальное изменение функций левого полушария никак не сказывается на функциях тесно с ним связанного правого и последние остаются такими же, как и до возникновения сознания. Такой подход не диалектичен.

Существует общий биологический принцип развития, в соответствии с которым чем выше уровень организации функций, тем больше выражены их дифференциация и распределение между различными системами. В работе полушарий мозга этот принцип проявляется особенно ярко. Левое полушарие оказалось ответственным только за формально-логическое (понятийное) мышление и речь, которые и достигли максимального развития. Интересно, что у детей с нарушением речевых функций (*дислексия*) способность к организации образной информации представлена в той или иной степени в обоих полушариях, и предполагается, что именно это обстоятельство препятствует адекватному развитию речи.

В связи с тем что у взрослых здоровых людей логическое мышление «закреплено» исключительно за левой половиной мозга, освобожденное от этой задачи правое полушарие получает возможность целиком посвятить себя созданию многозначных контекстов. Тем самым обеспечиваются максимальные условия для организации таких контекстуальных связей, и возникает свойственное только человеку художественное мышление, способность к отражению мира в искусстве. Для формирования Человека Гуманного эта способность не менее существенна, чем способность к речевому общению.

Междушарная асимметрия и сферы деятельности и отношений. То обстоятельство, что с правым полушарием связано и непосредственно-чувственное восприятие, и ориентация в пространстве, и художественное мышление, и творчество, причем все эти функции хотя и имеют некоторые общие

корни, отнюдь не совпадают друг с другом, позволяет объяснить многообразие проявлений «правополушарной» активности. Так, высокая координация движений, свойственная спортсменам, может быть единственным проявлением их «правополушарности» и отнюдь не обязательно сочетается с высоким творческим потенциалом в других видах деятельности. Точно так же одаренный поэт или математик далеко не всегда способен достигнуть высот в спорте или проявить чудеса в ориентации на местности. Многое, разумеется, зависит и от конкретной направленности развития способностей в процессе воспитания с раннего детства, ибо способность к созданию многозначного контекста — это только самый общий, неспецифический исходный потенциал творческих способностей.

Но после всего сказанного выше уже нет необходимости вновь подчеркивать, как важно развивать и адекватно использовать этот потенциал для воспитания гармоничного человека, способного к решению любых самых сложных задач.

Творчество может проявляться в разных сферах — не только в науке и искусстве, при решении бытовых и производственных задач, но и в сфере человеческих отношений. Особенно тяжело переживаются человеком двойственные, противоречивые отношения, отражающие внутренний конфликт разнонаправленных мотивов. При таком конфликте удовлетворение одной настоятельной потребности, например потребности сохранить любой ценой привязанность близкого человека, автоматически исключает удовлетворение другого не менее сильного стремления, например сохранение самоуважения. Стресс, вызванный таким конфликтом, чреват серьезными опасностями для здоровья. Но такие конфликты в большинстве случаев выглядят бесперспективными только с определенных позиций. Многие противоречия воспринимаются человеком как непреодолимые только в связи с доминированием «левополушарного» вклада в мышление, обеспечивающего однозначное, линейное восприятие мира. При таком восприятии конфликт между различными потребностями кажется неразрешаемым лишь потому, что логика осознанного и целенаправленного поведения подчинена принципу альтернатив: какое-либо действие или отношение автоматически исключает другое, противоположное ему. Для образного мышления таких альтернатив

не существует, два взаимоисключающих отношения становятся как бы взаимодополняющими, как, например, свойства электрона быть одновременно и волной и частицей. Образное мышление позволяет снять такие противоречия благодаря «широте взгляда». Такая широта позволяет сохранить поисковую активность там, где с точки зрения обычной логики ситуация давно зашла в тупик. Образное мышление стоит как бы над схваткой взаимоисключающих подходов к людям, событиям и стратегии поведения. Именно его доминирование во время сновидений позволяет последним выполнить свою защитную функцию. При неврозах же и психосоматических заболеваниях происходит как бы частичное изъятие «правополушарного» вклада, в результате снижается способность к обнаружению нестандартных решений как в бодрствовании, так и во время сна.

Как развивается мышление в детстве

Функциональная асимметрия и влияния жизни. Человек не рождается с двумя окончательно сформированными системами мышления. Долгое время считалось, что у новорожденного, а также в первые годы жизни вообще отсутствует межполушарная функциональная асимметрия и обе половины мозга совершенно равнозначны. В пользу этой точки зрения свидетельствовало то, что даже тяжелое повреждение левого полушария в раннем детстве не приводит к расстройству речевых функций — речь развивается за счет возможностей правого полушария. У взрослых при левосторонних инсультах и опухлях правое полушарие уже не способно взять на себя такую заместительную функцию. Поэтому многие исследователи предполагали, что в первые годы жизни мозг эквипотенциален и полушария как бы взаимозаменяемы. Однако дальнейшие исследования показали, что это не совсем так. Во-первых, принятие одним из полушарий на себя несвойственных ему функций существенно сказывается в дальнейшем на развитии его собственных способностей; так, возможность к организации многозначного контекста у правого полушария, «заместившего» дефектное левое в речепродукции, оказывается в дальнейшем сниженной. Точно так же речь развивается медленнее,

если способность к образному, многозначному мышлению равномерно распределена между полушариями. Из этих фактов можно сделать вывод, что уже при рождении существуют, по меньшей мере, предпосылки к функциональной асимметрии, которые реализуются при адекватных условиях воспитания и обучения. Об этом же свидетельствуют и некоторые новейшие исследования, показавшие, что левое полушарие новорожденного более активно реагирует на звуковые стимулы, чем правое. Разумеется, молодой мозг очень пластичен и при необходимости может перестроиться, даже несмотря на имеющиеся врожденные предпосылки, но такая перестройка не происходит безболезненно.

Однако врожденные предпосылки — это только исходные условия, а сама асимметрия формируется в процессе индивидуального развития, под влиянием социальных контактов, прежде всего семейных. Различные авторы на основании результатов исследований приходят к выводу, что в первые годы жизни доминирует правое полушарие. В исследованиях Д. А. Фарбер и ее сотрудников показано, что у детей от 3 до 7 лет в ситуации как произвольного, так и непроизвольного внимания активизируется преимущественно правое полушарие и только начиная с 10-летнего возраста — левое. Сдвиг асимметрии в сторону относительного преобладания левого полушария становится особенно выраженным к концу подросткового периода. Особый интерес представляет тот факт, что у детей-правшей 8–9 лет даже при решении арифметических задач более реактивным и активизированным является правое полушарие и только между 10 и 14 годами существенно возрастает активизированность левого полушария. Это хорошо согласуется с изложенными в предыдущем разделе представлениями о функциях полушарий. Если правое полушарие ответственно за целостное восприятие, за быстрое «схватывание» всех аспектов ситуации для принятия экстренного решения еще до детального анализа, то очевидно, что эти функции должны иметь исходное преимущество для приспособления к миру. Но столь же очевидно, что при преобладании этих способностей последовательный анализ информации недоступен. Следовательно, и *арифметические задачи решаются не с помощью выявления принципиального ключа, позволяющего*

успешно справляться со всеми задачами данного типа, а каждый раз очень конкретно и индивидуально, с использованием бытовых ассоциаций — так, как решал Буратино предложенные Мальвиной задачи на сложение и вычитание. Эти особенности детского мышления необходимо учитывать при обучении. Но поскольку школа усматривает одну из главных своих задач в развитии и тренировке логического мышления, то все усилия педагогов часто оказываются направленными на стимуляцию «левополушарных» возможностей, и, по-видимому, в значительной степени именно этим усилиям мы обязаны такому выраженному сдвигу асимметрии влево. Во всяком случае, по наблюдениям П. Тульвисте и В. В. Аршавского, у взрослых представителей восточных культур, по тем или иным причинам не получивших школьного образования, «левополушарный» стиль мышления, способность к анализу и выявлению однозначных связей развиты значительно меньше, чем у тех, кто учился в школе. Разумеется, исходные способности к этому стилю мышления существуют у всех, но без постоянной тренировки и стимуляции они не достигают большого развития. В условиях же западной цивилизации, где доминирует формально-логический анализ, дети еще до школы постоянно сталкиваются с проявлениями «левополушарного» стиля мышления, что постепенно подготавливает их к требованиям школы.

Коренной перелом, по-видимому, начинается с овладения письменностью. Во всяком случае, Ю. А. Грибовым подмечен знаменательный факт: уже в I классе значительно увеличивается, по сравнению с дошкольным периодом, доля нарисованных детьми портретов в левом полуполе пространства, когда дети рисуют правой рукой. Показано, что манипулирование в левой половине пространства, даже правой рукой, в значительной степени контролируется правым полушарием. Поэтому наблюдение Ю. А. Грибова может трактоваться так: обучение письму правой рукой приводит к более выраженной дифференциации полуполей пространства именно для этой руки. В результате для изобразительной деятельности охотнее используется левое полупространство, более тесно связанное с правым полушарием, не включенным в овладение письменностью.

В тех сообществах, где культурные традиции и тесно связанный с ними стиль мышления не способствуют, а скорее противодействуют процессу обучения, основанному на стимуляции «левополушарных» способностей, сдвиг межполушарной асимметрии влево менее выражен и происходит более мучительно, требует дополнительных усилий от субъекта.

Таким образом, сдвиг межполушарной асимметрии в сторону абсолютного господства «левополушарной» стратегии мышления не является только биологической функцией взросления, а в большей степени зависит от социальных влияний и обучения. Как уже указывалось в предыдущем разделе, добиться такого доминирования можно только ценой больших усилий и учителя и ученика. Но всегда ли оправданы эти усилия и не бывает ли порой усердие выше разума?

Леворукость — беда или благо?

Проблема леворукости остается одной из серьезных проблем в педагогике. Долгое время считалось, что детей, которые пользуются левой рукой активнее, чем правой, и в том числе пишут ею, необходимо систематически переучивать, подгоняя под общий стандарт. Но ничего хорошего из такого переучивания не получалось: у детей часто развивались невротические реакции. На современном уровне знаний это можно понять: ведь леворукость — это не просто предпочтение левой руки, но и совершенно отличное от нормы распределение функций между полушариями мозга, и заставлять левшу писать правой рукой — это значит вмешиваться в уже сложившуюся и достаточно сложную функциональную систему и стремиться перестроить ее без достаточных для этого предпосылок. Если письменная речь осуществляется левой рукой и, следовательно, по крайней мере частично регулируется правым полушарием, то заставлять ребенка писать правой рукой означает создавать дополнительную нагрузку для систем левого полушария, которые в процессе развития мозга оказались вовлеченными в другие функции. Это не следует понимать таким образом, что у левшей полушария как бы просто поменялись местами: левое делает то, что должно делать правое, и наоборот. Такое понимание было бы грубым упрощением.

Многочисленными исследованиями показано, что центры, ответственные за устную речь, у подавляющего числа леворуких находятся в левом полушарии, как и у всего остального праворукого человечества. Просто дифференциация функций по полушариям у левшей не так выражена, как у правшей, способности к организации одно- и многозначного контекста не так жестко латерализованы. Это приводит к целому ряду важных и интересных последствий.

С одной стороны, справедливо считается, что чем выше уровень функциональной организации системы, тем более выраженной должна быть специализация ее отдельных составляющих, т. е. четкое распределение функций по полушариям способствует более высокому развитию каждой из них. Это теоретическое положение подтверждается результатами конкретных исследований.

Так, показано, что правополушарные функции, способность к организации образного контекста ослаблены у тех людей, у которых нет полной латерализации речевой функции, т. е. она представлена в обоих полушариях. Частичная представленность этой функции в правом полушарии как бы затрудняет полную реализацию его собственных потенций. Но, с другой стороны, имеются наблюдения, свидетельствующие об особых способностях левшей к целостному восприятию и к предвидению, которое выходит за рамки простого вероятностного прогноза. В исследовании Ю. А. Грибова установлено, что именно дети-левши в максимальной степени способны к творческому самовыражению при благоприятных условиях — при проблемном обучении и приобщении к художественному творчеству.

Как можно понять и разрешить это противоречие? Нам представляется, что относительно более высокий творческий потенциал у левшей и их большая готовность включиться в разнообразное коллективное художественное творчество обусловлено не меньшей латерализацией функций как таковой, а соотношением этих особенностей мозга левшей с особенностями культурной среды и воспитания. Наша культура, тем паче в век научно-технической революции, ориентирована прежде всего на развитие логико-знаковых, левополушарных компонентов мышления, и в результате они очень быстро стано-

вятся доминирующими. Такая направленность воспитания и обучения характерна не только для школы — она проявляется и на более ранних этапах, в семье и в детском саду. Педагоги художественных школ отмечают, что уже одного года пребывания в детском саду оказывается достаточно для стандартизации мышления детей.

При достаточно выраженной латерализации функций (т. е. их дифференцированного распределения по полушариям мозга), характерной для правой, такой левополушарный стиль обучения, как ключ к замку, подходит к потенциальным возможностям левополушарных компонентов мышления, стимулирует их развитие и быстро приводит к их доминированию, несмотря на исходное преобладание правополушарных компонентов. Ведь последние остаются без должного развития.

Если же потенциальные возможности обоих компонентов мышления относительно снижены, как это имеет место у левой при недостаточной латерализации функций, то это замедляет развитие способностей к формированию однозначного контекста и оставляет определенные шансы за правополушарными способностями. Достаточно уже того, что доминирование левого полушария наступает не так быстро и оказывается не столь абсолютным. Дети при этом сохраняют готовность к более гармоничному развитию, их правополушарные способности легче пробудить к жизни.

Но из этих наблюдений следует и более важный вывод.

Если дети с нормальным развитием межполушарной асимметрии, праворукие, своевременно (т. е. достаточно рано, задолго до школы) попадают в атмосферу разностороннего развития, когда активация левополушарных компонентов мышления уравнивается стимуляцией образного мышления, они могут развить свой творческий потенциал даже в большей степени, чем леворукие. Ведь исходные предпосылки для этого есть у каждого ребенка — функциональная асимметрия сама по себе предусматривает возможность высокого развития обоих компонентов мышления. Вот почему у детей так важно осуществлять любое обучение с опорой на образы.

Теперь перейдем к анализу трудностей умственной работы школьников на конкретных примерах обучения в школе.

Безруких М. М., Ефимова С. П.

Леворукий ребенок¹

Особого внимания учителя, безусловно, заслуживают леворукие дети. Многие из них имеют весь «набор» трудностей обучения.

Леворукому ребенку не так-то просто в праворуком мире. «Возьми ложку в правую руку», «Почему опять держишь карандаш в левой руке?» — с раннего детства слышит ребенок. А правой почему-то не очень удобно, несмотря на то что взрослые требуют, несмотря на то что у других детей все наоборот — им неудобно работать левой. Даже зубы чистить правой рукой трудно: щетка все время крутится в другую сторону. И все же основные трудности у леворукого ребенка начинаются, как правило, в школе. И первая, самая главная проблема, которую должен решить учитель, действительно ли малыш левша. И уже потом вместе с родителями определить, какой рукой ребенок будет писать, и выработать единую тактику действий. Задача эта не так проста, как кажется на первый взгляд, да и подход к ней со стороны учителей и родителей неоднозначен. Ведь еще не так давно в нашей педагогической литературе вопрос о выборе руки при письме и не возникал, а решался удивительно просто: всем писать только правой рукой, а значит, леворуких детей просто переучивать. Переучивали, используя самые жесткие меры, не считаясь с маленьким человеком, его особенностями, возможностями и даже здоровьем. «Да что тут рассуждать, — рассказывала нам опытная учительница начальных классов, — я этим левшам с первого дня варежку на левую руку надевала да завязывала туго — вот и писали правой. Конечно, не у всех хорошо получалось, но уж никаких там выборов: правая — и все». Эта учительница свято верила, что делает благое дело, приспособливая ребенка к праворукому обществу, не думая о самом ребенке. Чаще всего такое «приспособление» приводило к неврозу, а об успешности формирования навыка и говорить не приходилось.

¹ Безруких М. М., Ефимова С. П. Леворукий ребенок // Знаете ли вы своего ученика? М.: Просвещение, 1991. С. 133–144.

Вот еще один пример. К нам на консультацию привели девочку — переученную левшу. «Почему переучивали?» — спросили мы маму. И услышали в ответ: «Учительница еще при записи ребенка сказала, что леворуких детей не учит, поэтому нужно заставить ее писать правой рукой. Мы и заставили».

Известные американские ученые С. Спрингер и Г. Дейч одну из глав своей книги «Левый мозг, правый мозг» (М., 1983) назвали «Загадка леворукости», подчеркивая этим, что мы до сих пор не имеем однозначного ответа на вопросы, какие факторы определяют «рукость», чем левши отличаются от правшей, не является ли леворукость патологией.

Кстати, отношение к леворукости как к чему-то плохому, постыдному имеет далекую историю. С. Спрингер и Г. Дейч приводят в качестве примера перевод понятия *левый* со многих европейских языков: французское слово *gauche* обозначает кроме левый еще и неуклюжий, в международном словаре Вебстера *left-handed* (леворукий) переводится так же как неуклюжий, неумелый. А вот недавнее сообщение, опубликованное газетой «Московская правда»:

«Не вздумайте брать или передавать что-либо левой рукой — вы нанесете жестокое оскорбление представителям одной из народностей Нигерии. Во многих районах, где живут представители этой народности, левую руку называют “негодной,” а левшей вообще считают “ненормальными людьми”». Этот пример показывает, что подобное отношение к левшам в нецивилизованном мире сохранилось и доньше. В то же время в русской литературе есть пример экстраумелости левши. Помните лесковского левшу, который блоху подковал?

Несмотря на то что вопрос этот не решен до конца, известно, что только очень немногие люди одинаково хорошо владеют и правой и левой рукой. В большинстве случаев одна из рук является рабочей, или ведущей. Известно, что все свойства руки как ведущей определяются сложной физиологической структурой распределения функций между правым и левым полушариями коры головного мозга. Действиями каждой руки «ведает» или «командует» главным образом контрлатеральное (противоположное) полушарие: у правшей — левое, а у левшей, наоборот, правое. Около 90% людей имеет ведущую правую руку и лишь примерно 10% — левую или одинаково

хорошо владеют и правой и левой рукой (таких людей называют амбидекстрами или обоерукими).

Пока еще точно неизвестно, в каком возрасте определяется преимущественное владение той или иной рукой, и, наверное, это не имело бы столь серьезного значения, если бы рука, вернее руки, были «сами по себе». Вероятно, тогда не было бы особых трудностей и сложностей при переучивании. Но в том то и дело, что у левшей и правшей разная организация мозга, и, переучивая детей, мы каким-то образом нарушаем особенности его функционирования, пытаемся заставить его делать то, что противоречит функциональным возможностям. Во многих случаях, зная, какая рука у человека ведущая, можно сказать не только какое полушарие управляет ею, но и предсказать некоторые особенности организации высших психических функций. Например, у праворуких людей центр речи, как правило, находится в левом полушарии (в 95% случаев), а у леворуких он может быть в правом полушарии (в 70% случаев), но может быть в левом и даже располагаться симметрично в правом и в левом полушариях. Вообще, у левшей оба полушария работают как бы более согласованно, чем у правшей. У леворуких и праворуких людей различная организация мозга, а значит, выбор ведущей руки для любой деятельности, в том числе для письма, очень непросто. Переучивая ребенка, изменяя ведущую руку, мы неизбежно вызываем перестройку в деятельности мозга. Вот почему так сложно протекает этот процесс, вот почему учителю так важно уметь определить ведущую руку, знать и понимать нецелесообразность, а порой и вред переучивания для нормального развития и здоровья ребенка.

Обычно в младшем дошкольном возрасте родители и воспитатели редко обращают внимание на то, какая рука у ребенка ведущая, но тогда, когда ребенок начинает больше рисовать, учиться писать, начинает более активно манипулировать в своей деятельности одной из рук (обычно в 4–5 лет), на это обращают внимание и, как правило, взрослые требуют «переменить» руку. Особое внимание на ведущую левую руку обращают в семьях с так называемой наследственной леворукостью, т. е. в семьях, где леворукость отмечается у родителей, братьев, сестер, бабушек, дедушек. Чаще всего именно эти родители тревожатся, замечая, что ребенок предпочитает левую

руку правой, именно они стараются переучить ребенка еще до школы. Трудно сказать, что является здесь причиной, скорее всего, родители хотят оградить по возможности своего ребенка от тех трудностей, с которыми они столкнулись сами при обучении в школе, и считают, что более раннее переучивание избавит ребенка от подобных трудностей. Например, родители леворукого ребенка Алеши С., обратившиеся к нам за консультацией, рассказали, что в их семье леворукость передается по наследству по мужской линии: леворуким был дедушка, его переучивали, и выучился он писать, правда, очень плохо, только к десяти годам, двоечником был и папа (правда, это не помешало ему стать известным химиком), но почерк до сих пор ужасный, одно спасение — диктофон и машинистка. Алешу начали переучивать буквально с рождения; переучивание кончилось тем, что он вообще перестал брать в руки карандаш. Родители настояли, чтобы Алеша учился писать правой рукой, и когда они обратились к нам (во втором классе), переучивать его опять на левую руку было уже поздно, правой он писал «как курица лапой». Но что-либо изменить, учитывая и состояние психоневрологического статуса ребенка, было невозможно.

По вопросу о происхождении леворукости тоже нет единого мнения. Одни исследователи убеждены, что имеются генетические предпосылки леворукости; другие считают, что леворукость возникает в результате повреждения левого полушария на ранних этапах индивидуального развития.

К сожалению, сейчас еще бытует представление о связи между леворукостью и более низкими умственными способностями людей, несмотря на то что специальные психофизиологические исследования не дают никаких подтверждений этому тезису. Правда, существуют данные о достаточно большом проценте левшей среди умственно отсталых детей и детей с трудностями обучения чтению и письму, но в этих случаях леворукость может быть одним из результатов патологии, как и умственная отсталость и различные трудности обучения, а вовсе не причиной этих нарушений. У здорового левши могут быть блестящие способности.

Итак, пока нет еще четкого и однозначного ответа на вопросы, что является причиной леворукости и чем леворукий

отличается от праворукого, но тем не менее уже ясно, что нельзя считать леворукость патологией, а тем более связывать с леворукостью сниженные умственные способности. Ясно и другое: преимущественное владение рукой определяется не «хотением» ребенка, не его желанием или нежеланием, а особой организацией его мозга, определяющей, как правило, не только ведущую руку, но и некоторые особенности организации высших психических функций (речи, чтения, письма и т. д.). В последние годы усилилось внимание к «правополушарным» детям (надеемся, что наши читатели понимают условность такого термина), имеющим ведущую левую руку.

Многие специалисты считают, что при обучении леворуких детей обязательно должны учитываться их индивидуальные особенности и даже общая методика обучения должна строиться иначе. Но пока что это проблемы будущего, а сегодня учителю важно определить ведущую руку и сделать это в первые дни обучения.

Следует отметить, что определение ведущей руки осложняется на практике рядом причин, одна из которых — переучивание в дошкольном возрасте. Если учитель специально не поинтересуется, то будет считать переученного левшу праворуким, пока не начнутся трудности в обучении. Кроме того, есть дети, одинаково хорошо владеющие и правой и левой рукой. Было бы ошибкой из-за боязни «переучить» такого ребенка заставить его писать левой рукой (все-таки он будет жить в праворуком мире). Часто учитель придерживается такой позиции: «Какую руку чаще использует, пусть такой и пишет». Но одно дело — причесываться левой рукой или завинчивать гайку, а другое дело — писать, рисовать. Существует даже специальный термин «графическое функциональное превосходство» одной руки над другой, когда ребенок именно рисует и пишет одной рукой лучше, чем другой, а есть бытовое «функциональное превосходство», определяющее, какой рукой ребенок держит ложку, ножницы, расческу, какой рукой складывает кубики и т. п. Специальное изучение видов предпочтения рук показало, что есть дети-левши по графическим навыкам и правши по бытовым и наоборот. Правда, такие случаи редки, но есть. Как правило (в 90% случаев), «графические левши» оказываются и бытовыми левшами. Есть дети-

амбидекстры и в бытовых, и в графических действиях. Видите, какое разнообразие вариантов, и каждый из них может быть тем единственным случаем, который вы и должны будете определить. Поэтому еще раз разберем возможные варианты:

- ◆ *дети — ярко выраженные бытовые левши*, но графические амбидекстры. Как правило, родители переучивали их с раннего возраста, поощряя при рисовании работу правой рукой. У них процесс обучения письму идет легче, если они будут писать левой рукой;
- ◆ *дети — ярко выраженные бытовые правши*, но пишут и рисуют левой рукой или одинаково правой и левой. На практике причиной использования при письме и рисовании не правой, а левой руки может быть травма правой руки, нарушение ее моторных функций. Но может быть и «переучивание» в дошкольном возрасте. При травме и нарушении моторных функций левой руки целесообразно учить писать правой рукой, а при «переучивании» — левой.

Примеры показывают, что неправильное определение ведущей руки имеет объективные причины, особенно когда к этому вопросу относятся без должного внимания и серьезности, не зная основ и последствий, «на глазок» или «по желанию» определяя, какой рукой ребенок будет выполнять деятельность, имеющую большую социальную значимость.

Может ли сам учитель определить ведущую руку? Мы считаем, что не только может, но и должен это делать именно учитель.

Существует несколько способов определения ведущей руки: один из них — опросник, второй — экспериментальное тестирование в деятельности при выполнении детьми бытовых и графических действий. Не останавливаясь подробно на методике и технике подобных исследований, мы хотим привести упрощенный вариант тестирования, предложенный сотрудниками НИИ физиологии АПН СССР М. Г. Князевой и В. Ю. Вильдавским. Эти тесты содержат игровые задания, подобранные с учетом способов манипулирования, свойственных детям дошкольного и младшего школьного возраста. При выполнении тестирования учитель должен сесть напротив ребенка (лучше за столом), но не сбоку. Обстановка должна

быть спокойной, благожелательной, не следует фиксировать внимание ребенка на том, что вы определяете «рукость». Можно начать тестирование следующими словами: «Сейчас мы с тобой поиграем» или «Давай-ка мы поработаем вместе: я буду давать тебе задания, а ты постарайся их хорошо выполнить». Все приспособления, пособия, предметы надо положить перед ребенком строго на середину стола на равном расстоянии от правой и левой руки.

Первое задание — рисование. Положите перед ребенком лист бумаги и карандаш (фломастер), предложите ему нарисовать то, что он хочет (или может). Не торопите ребенка. После того как он закончит, попросите его нарисовать то же самое другой рукой. Часто дети отказываются: «Я не умею», «У меня не получится». Можете успокоить его: «Я знаю, что это трудно, нарисовать такой же рисунок правой (левой) рукой, но ты постарайся», подбодрить, что он делает все верно. В этом задании учитывается не только какой рукой ребенок работает, но и при работе какой рукой лучше качество выполнения рисунка.

Второе задание — открывание небольшой коробочки, например спичечного коробка. Ребенку предлагается несколько коробочек (можно покрасить их в разные цвета или оклеить цветной бумагой). Задание: «Найди спичку в одной из коробочек». Ведущей будет считаться та рука, которая совершает активные движения: закрывает, открывает, вынимает спичку.

Третье задание — построение колодца из спичек. Ведущая — та рука, которой более активно выполняются все действия.

Четвертое задание — игра в мяч. Нужен небольшой (можно теннисный) мяч, который можно бросать и ловить одной рукой. Мяч кладется на стол прямо перед ребенком, и вы просите ребенка как можно точнее бросить его в какую-то заранее намеченную цель несколько раз. Ведущая — та рука, которой ребенок бросает мяч.

Пятое задание — вырезание ножницами по контуру рисунка на любой открытке (вырезать цветок, машину, Чебурашку и т. п.). Ведущая — та рука, которой ребенок держит ножницы. Но бывает и так, что ребенок плохо владеет ножницами: он просто держит их и более активно работает (поворачивает

открытку) другой рукой. В этом случае попробуйте попросить его взять ножницы в другую руку и оцените, какой рукой задание выполняется лучше.

Шестое задание — нанизывание бисера, бусинок или пуговиц на иглолку с ниткой. Ведущей считается та рука, которая выполняет активное движение вне зависимости от того, в какой руке иглолка. Активное движение может осуществлять как рука с иглолкой, так и рука, держащая и насаживающая бусинку или пуговицу на иглолку.

Седьмое задание — выполнение вращательных движений при открывании и закрывании крышек на пузырьках. Предлагают 2–3 пузырька с завинчивающимися крышками (лучше от мазей, лекарств с широкой крышкой). Ведущая — та рука, которая совершает активные движения (крутит крышку или пузырек).

Восьмое задание — развязывание узелков. Предварительно нужно неплотно завязать несколько узелков (на небольшом расстоянии) из шнура средней толщины. Ведущая — та рука, которая развязывает узелок.

Девятое задание — «Построй из кубиков дом, машину, крепость и т. д.». В этом задании оценить ведущую руку труднее, чем в предыдущих, так как этот вид работы дети выполняют обычно двумя руками. Поэтому не торопите ребенка, а наблюдайте, какой рукой чаще он берет, укладывает, поправляет кубики.

Если вы заметили, что ребенок устал, надо дать ему возможность отдохнуть, встать, размяться. При выполнении задания не следует фиксировать внимание на том, какой рукой малыш это делает, и, конечно, лучше тестировать детей по одному.

Для того чтобы иметь объективные результаты выполнения каждого задания, удобно в ходе исследования заполнять протокол (тогда не нужно будет все «держать в памяти», вспоминать). После выполнения каждого задания (1, 2, 3 и т. д.) нужно поставить знак плюс (+) в графу «Левая рука», если ведущей была левая рука, или в графу «Правая рука», если ведущей была правая. В том случае, когда ребенок одинаково ловко действовал и правой и левой рукой, нужно поставить плюс в графу «Обе руки».

Протокол

Фамилия, имя _____

Дата тестирования _____

Возраст ____ класс _____

Задание	Левая рука	Правая рука	Обе руки
1	+		
2	+		
3			+
и т. д.			

Еще один очень важный вопрос необходимо выяснить и занести в протокол: имеются ли у ребенка родственники-левши (братья, сестры, родители, бабушки, дедушки). Можно сделать это в процессе бесед с родителями, можно (и даже нужно) поставить этот вопрос в анкету знакомства с мальчиком или девочкой при записи в школу или в первые дни обучения. При наличии семейной леворукости знак плюс заносится в графу «Левая рука», при отсутствии — в графу «Правая рука».

Леворуким будет считаться тот ребенок, у которого в графе «Левая рука» больше плюсов. Если ребенок одинаково хорошо владеет и правой и левой рукой, то выбор руки для письма будет определяться не только тем, какой рукой он рисует и пишет, но и тем, каково качество рисунка и левой и правой рукой.

О леворукости ребенка, которого переучили до школы, учитель может не знать, а родители чаще всего не считают нужным об этом говорить. С такими детьми часто обращаются к нам в центр, но, как правило, в конце первого, во втором и даже в третьем классах, т. е. тогда, когда наиболее четко проявляются все трудности, связанные с переучиванием. Витя Л. (8 лет) учится во втором классе. Витя — неуспевающий: пишет плохо, очень медленно, ряд букв с зеркальным отображением, трудности письма начались с самого первого дня, но он очень старался — много писал, занимался. Во втором классе прибавилось большое количество ошибок (пропуски, замены), почерк ухудшился. Трудности не только с письмом, но и с чте-

нием, а во втором классе — и с математикой. По характеристике учителя Витя чересчур подвижный, уже в середине первого класса у него появлялись вялость, тревожность. Тогда же, по словам мамы, ухудшился сон, появились ночные страхи, он стал вспыльчивым, раздражительным. После летнего отдыха все вроде бы прошло и учиться он начал нормально, но в конце октября (во втором классе) все началось сначала и стало «даже хуже».

Тестирование показало, что Витя — типичный левша; кроме того, у него и папа леворукий (тоже переученный). Переучивать Витю начали с трех лет, и к школе он уже привык держать карандаш в правой руке (но даже сейчас при тестировании линии, выполняемые левой рукой, были более точными, ровными, все движения левой рукой выполнялись без затруднений, а правой — с прикушенным от усердия языком). Учительница до сих пор не знает, что Витя — левша, и считает причиной трудностей нарушение психоневрологического статуса ребенка, мама тоже не связывает состояние и трудности обучения с переучиванием. Ну а теперь давайте разберемся, «что от чего»: невроз от леворукости, вернее, от переучивания, или трудности обучения от невроза? Развивался Витя нормально, к школе был готов, первые полгода никаких отклонений в его состоянии и поведении не было — были только трудности обучения письму (это естественно: ведь ему нужно было писать левой рукой), но все изменилось в середине учебного года, когда стали проявляться первые признаки невроза, причиной которого, конечно же, были чрезмерная нагрузка (много занимался дополнительно), постоянный временной цейтнот (писал очень медленно), неудовлетворенность своими успехами, страх перед неудовлетворительными оценками (тревожность) и т. п. Конечно же, были и неуверенность в себе, и конфликты с учителем и сверстниками, и несоответствие требований и возможностей — весь комплекс, определивший развитие невроза, снижение уровня работоспособности и повышенной утомляемости. А это в свою очередь обусловило дальнейшие трудности обучения уже во втором классе. Кстати, вспомните, что, отдохнув летом, набравшись сил, Витя смог спокойно работать лишь сентябрь и начало октября, а потом состояние его резко ухудшилось.

Конечно, переучивать Витю сейчас (вторично) нельзя: ведь иначе все придется осваивать ему заново, а это может кончиться серьезным заболеванием. В нашей практике есть несколько таких случаев, когда до школы ребенка-левишу переучивали и научили писать правой рукой («печатать»), а, столкнувшись со значительными трудностями при обучении курсивному письму уже во втором классе, решили вновь его переучить, а значит, вновь «сменить руку». Это, по мнению родителей, был «последний шанс»: речь шла о выводе ребенка во вспомогательную школу (столь труден был для него весь процесс обучения и столь резко проявлялось негативное поведение). Ни родителям, ни учительнице и в этом случае не пришла в голову мысль обратиться к врачу, посоветоваться; они решили действовать на свой страх и риск и в один прекрасный день велели Денису, так его звали, взять ручку в левую руку и писать только левой рукой. И тут начались новые неожиданности: у ребенка появилась дрожь в руке, но только тогда, когда он брал в руку ручку, чтобы писать. Попробовали брать ручку в правую руку — тоже дрожь, и настолько сильная, что писать было невозможно. Попробовали вместо ручки взять фломастер — то же самое, карандаш — все равно сильная дрожь. А вот ложку, чтобы есть, он брал совершенно спокойно, и именно это вызывало гнев и раздражение матери, совершенно уверенной, что ребенок «притворяется», «делает все специально», «просто безобразничает». Денис, как и Витя, был плаксивым, раздражительным, неусидчивым, жаловался на усталость, головные боли, а здесь раздражительность усилилась, он стал плохо спать, и при попытке писать у него стало сводить судорогой пальцы. Вот только тогда родители обратились за помощью. Оказалось, что проводить какие-то корректирующие мероприятия уже поздно, ребенка нужно серьезно лечить, так как у него тяжелое нервное заболевание — «писчий спазм». Лечили мальчика долго, почти весь второй класс. Мы наблюдали за ним до седьмого класса: писал он очень плохо, медленно, все-таки правой рукой, а когда сильно уставал или нервничал, то были просто каракули. Этот грустный пример — иллюстрация неправильной тактики обучения и отношения к леворукому ребенку со стороны учителя и родителей. Ведь «писчий спазм» — это заболевание, возникло оно при сочетании ком-

плекса условий, и повторная смена руки была не основной причиной, а одной из причин. Так же как и в случае с Витей, уже в первом классе у него появились признаки нарушения психического состояния — плаксивость, чрезмерная возбудимость, раздражительность, плохой сон. Уже тогда нужна была консультация и помощь врача, нужно было изменить отношение к ребенку и «требовательной» учительнице, и «раздражительной» маме. Повторная смена руки во втором классе может оказаться последней каплей; именно поэтому Вите мы не рекомендовали ничего подобного и ради сохранения его здоровья теперь уже придется смириться с неудовлетворительным качеством почерка, а остальные показатели успеваемости улучшатся, как только нормализуется его состояние. Ему рекомендованы успокаивающая микстура, витамины, щадящий режим, короткие по продолжительности, с перерывами, дополнительные занятия, индивидуальные варианты письменных работ, которые он мог бы выполнять в более медленном темпе, специальные упражнения для развития координации правой руки, не говоря уже об изменении отношения к ребенку, его успехам и неудачам со стороны родителей и учительницы. Вопрос о смене руки может стоять и положительно решаться только в том случае, если до школы ребенка переучивали и он привык пользоваться правой рукой, но еще не учился систематически писать, или в крайнем случае на самом начальном этапе обучения в школе. Вот один такой случай: мама Шуры С. (6 лет) обратилась к нам в октябре (первый класс). Шура с большим трудом осваивала написание букв, многие из них писала с трудом, а некоторые «задом наперед» (например, букву *y*).

Рука при письме очень напряжена, девочка скованна, задерживает дыхание, сильно сжимает ручку и держит ее неправильно (инвертирование). Нет ни одной ровной линии, сильно нарушены и пропорции букв. На доске мелом в то же время пишет левой рукой — и получается неплохо. На Шурину леворукость обратили внимание очень рано, в семье леворукие и мама и папа (папа все делает левой рукой, но пишет правой, а мама все делает правой рукой, но ее долго и трудно переучивали). Помня о своих собственных трудностях при обучении в школе, мама требовала, чтобы девочка действовала

только правой рукой, даже наказывала за непослушание. Когда к пяти Шура и привыкла работать правой, но уже при тестировании стало ясно, что качество выполнения различных двигательных действий левой рукой лучше.

Учебный год только начался, поэтому наиболее целесообразным было учить Шуру писать именно левой рукой. Эти примеры убедительно показывают, что насильственное переучивание леворуких детей в дошкольном возрасте и особенно в процессе обучения в школе (обучение письму, рисованию, необходимость выполнять усложненные бытовые действия правой рукой) наряду со всем комплексом отрицательных воздействий школы может быть причиной тяжелых психических заболеваний ребенка. Категорически противопоказано «двойное» переучивание после первой четверти первого класса.

Все реже в педагогической практике встречаются учителя, переучивающие леворуких детей, все большее число родителей убеждаются в нецелесообразности и вредности подобного переучивания. Возникла новая проблема — леворукий ребенок в классе: это и проблема методики обучения письму, и посадки ребенка, и положения тетради. Это работа ребенка в школьных мастерских и на уроках труда (инструмент для леворуких). К сожалению, в нашей стране пока никак не учитываются эти особенности, нет еще научно разработанной методики обучения письму леворуких детей, нет и методики работы их на уроках труда (даже ножницы леворукому ребенку нужны другие).

При письме левой рукой не рекомендуется требовать, чтобы дети писали с таким же наклоном, как праворукие. Лучше, если тетрадь будет наклонена вправо, а левое плечо чуть

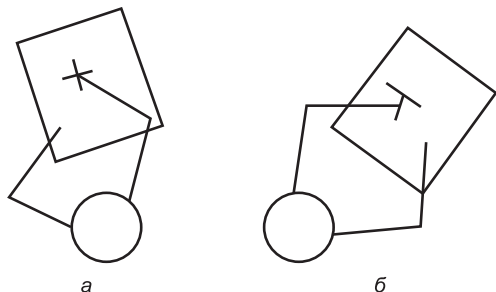


Рис. 1.13

выдвинуто вперед (рис. 1.13, б) в отличие от праворуких, у которых выдвинуто вперед правое плечо (рис. 1.13, а). Более целесообразно, если при правостороннем наклоне леворукий ребенок будет писать прямо, не загромождая себе линии строки и соблюдая правильную посадку при письме, положение тетради он должен выбрать сам. Категорически противопоказано требовать от леворукого ребенка безотрывного письма, траектория движения при письме овалов более легкая, сверху вниз, слева направо, а более легкие соединения в виде «петелек».

У леворуких детей гораздо чаще, чем у праворуких, проявляются все те трудности обучения письму, о которых мы говорили. У них чаще, чем у праворуких, отмечаются зеркальное письмо, выраженные нарушения почерка, тремор, неправильное начертание букв (оптические ошибки), чаще всего у них медленнее скорость и хуже связность письма (возможно, это результат отсутствия адекватной методики). Во всяком случае, лучше быть более снисходительным к качеству письма леворукого ребенка, и тем более переученного, чем требовать от него невозможного, постоянно усиливая трудности адаптации ребенка в школе.

Особое внимание следует обратить на леворуких детей, которые держат при письме ручку или карандаш над строчкой, при этом рука находится в инвертированном положении и согнута в виде крючка (рис. 1.14). По мнению некоторых ученых, такое положение ручки при письме дает информацию о том, какое полушарие контролирует речевые и языковые функции у ребенка. Считается, что инвертированное положе-

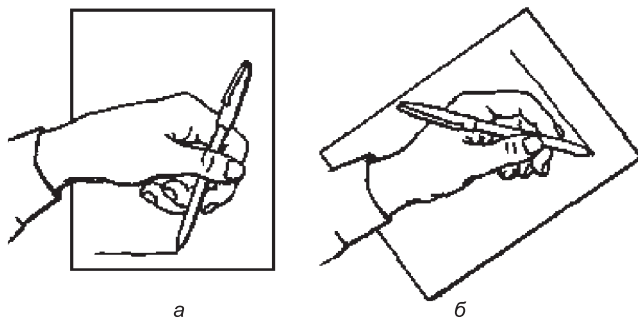


Рис. 1.14

ние ручки свидетельствует о том, что речевые функции ребенка контролируются левым полушарием (так же как и у праворуких детей).

Но существует и еще одно мнение, т. е. точка зрения прямо противоположная: инвертированное положение ручки не отражает особенности деятельности полушарий коры головного мозга, а является отражением несоответствия методики возможностям ребенка. Об этом свидетельствуют и наши наблюдения, так как в последние годы, особенно в тех случаях, когда требование безотрывности при письме соблюдается неукоснительно, очень часто наблюдается инвертированное положение ручки и у леворуких, и у праворуких детей. Такое положение ручки необходимо исправлять: оно вызывает очень сильное мышечное напряжение у праворукого ребенка, но не следует настаивать на исправлении положения ручки у леворукого.

Есть еще ряд требований, которые должны соблюдаться при работе леворукого ребенка в школе и дома. Во-первых, освещение. При письме, рисовании, чтении свет должен падать с правой стороны. Ориентация парт в классе, положение классной доски не позволяют посадить леворукого ребенка лицом к классу; поэтому хорошо бы посадить леворукого ребенка у окна, слева за партой. Там лучше освещенность, а кроме того, он не будет мешать соседу, работающему правой рукой.

Следует обратить внимание на посадку леворукого ребенка, положение рук, туловища, головы при правонаклонном положении тетради и на положение книги при списывании и чтении.

На уроках труда также необходимо продумать, где посадить такого ребенка, чтобы он не толкал локтем соседа, как расположить инструменты и как их заточить. На уроках физической культуры в поле зрения учителя должно быть развитие координации как левой (рабочей), так и правой руки.

Мы надеемся, что единая тактика поведения учителя и родителей, рассматривающих леворукость ребенка не как отклонение от нормы, а как индивидуальный вариант, как проявление индивидуальности в пределах нормы, а также создание благоприятных условий для формирования двигательных навыков помогут леворуким детям избежать отрицательного влияния «праворукой» среды и успешно адаптироваться к школе.

Волков К. Н.

Организация учебной деятельности в малых группах¹

В предыдущих главах, основываясь на проведенных психологами исследованиях, мы установили, что реализация воспитательной роли группы возможна лишь в процессе специально организованной педагогом деятельности, которая и составляет основное средство воспитания.

Естественно, что главным видом деятельности учащихся в течение всего времени пребывания в школе является учеба. Однако речь идет не только и не столько о содержании учебных предметов. Мы имеем в виду воспитательное воздействие форм и методов учебного процесса, т. е. роль в воспитании самой организации учебной работы.

В настоящее время учебная работа осуществляется в двух формах. Одна из них — так называемая фронтальная работа, занимающая большую часть учебного времени. Как известно, при фронтальной работе учитель обращается ко всему классу. На разных этапах урока формы такого обращения различны — при объяснении нового материала педагог обращается в одинаковой мере ко всем вне зависимости от уровня знаний, навыков и умений каждого учащегося. При опросе или повторении он чаще всего обращается к отдельным школьникам. Однако и в том и в другом случае учащиеся при фронтальной работе друг с другом не *связаны*.

Точно так же они не связаны и в различных видах индивидуальной работы: при написании сочинений, выполнении контрольных работ или работе с карточками. Создается парадоксальное положение: основная форма деятельности детей — учеба — не содержит делового общения учащихся между собой. *Это в свою очередь ведет к тому, что связи и отношения в классе могут возникать на основе других, второстепенных, а порой педагогически вредных видов деятельности.*

Давайте задумаемся: не этот ли голод в общении при организации главного дела школы является одной из основных

¹ Волков К. Н. Организация учебной деятельности в малых группах // Психологи о педагогических проблемах. М.: Просвещение, 1981. С. 109–127.

причин, приводящих к тому, о чем мы говорили в первой главе, — к утрате интереса к учению, к тому, что учеба не удовлетворяет растущих эмоциональных потребностей, что уже второклассники с меньшим энтузиазмом идут на уроки, чем первоклассники, а в пятых и шестых классах нередко возникает явно отрицательное отношение к учебе?

Всякий думающий учитель понимает, что между воспитательной задачей образования и нынешними формами учебного процесса возникло противоречие. Педагоги пытаются искать выход в перенесении центра тяжести с фронтальных форм работы на индивидуальные. Правильен ли этот путь? Да, правилен, если индивидуализация обучения основана на научно достоверном учете способностей, склонностей и интересов детей. Как известно, в большинстве случаев в условиях массовой школы такая задача становится трудновыполнимой.

Где же искать выход? Психологи отвечают весьма определенно — в *организации коллективной*, или, как ее чаще называют, *групповой, учебной деятельности*, основанной на учете закономерностей общения между детьми, на представлениях о динамике, форме и структуре групп школьников. Говоря иными словами, ученые предлагают построить учебный процесс так, чтобы на некоторых его этапах дети контактировали не только непосредственно с учителем, но и друг с другом, чтобы педагогическое воздействие оказалось не прямым, а косвенным, чтобы поставить школьника в такую ситуацию, при которой он овладевал бы знаниями не ради родителей или учителей, не из страха наказаний, а с интересом, увлеченно.

Эту нелегкую задачу пытаются решить многие научные коллективы как в нашей стране, так и за рубежом. Среди них группа ученых Эстонии, работающая под общим руководством академика АПН СССР Х. И. Лийметса, московские исследователи Б. И. Первин, М. Д. Виноградова, датский психолог коммунист Арне Шелунд, возглавляющий школьную комиссию ЦК Компартии Дании, и многие-многие другие. Об их поисках мы и постараемся рассказать в этой главе.

Создание малых групп в учебных целях

Прежде чем убеждать читателя в преимуществах этой новой формы учебной деятельности и рассказывать о структуре

групп, их видах, распределении обязанностей среди членов группы, формах общения, о сочетании групповой работы с индивидуальной и фронтальной, постараемся понять, что же она, эта деятельность, собой представляет. Воспользуемся примером Х. И. Лийметса.

Идет урок математики в X классе. Выполняется упражнение на тему «Область определения, предел и непрерывность функций».

Новый материал школьники проходили два урока назад фронтально, решая одновременно типовые задачи. На предыдущем уроке задачи решались индивидуально. Учащиеся с неодинаковым уровнем знаний получали различные по сложности задания, несущественно отличавшиеся от типовых.

Сегодня урок начался с проверки домашнего задания. Затем учитель предложил подготовиться к групповой работе. В классе произвели необходимую перестановку мебели так, чтобы удобно было разделиться на группы. Каждая из них соответственно количеству членов получает листки с заданиями. Последние в зависимости от уровня подготовки группы различаются по степени трудности и количеству. По сравнению с решенными на прошлых уроках они в большей мере отличаются от типовых.

Ученики знакомятся с первой задачей. Когда с заданием ознакомились все, каждый приступает к решению. После выполнения первой задачи каждый из участников работы сообщает свой результат. Если он совпал с результатами остальных, то группа сразу переходит к решению другой задачи, если нет — начинается обсуждение. Во время работы групп учитель ходит по классу, останавливается то у одной, то у другой группы и следит за их работой. Он пытается установить:

- ◆ нашла ли группа самый рациональный путь решения;
- ◆ не остались ли какие-либо ошибки неисправленными;
- ◆ какие типичные ошибки допущены членами той или иной группы.

Основываясь на этих наблюдениях, учитель планирует свою дальнейшую деятельность: какие типичные ошибки следует обсуждать всем классом, каким группам предложить ознакомиться с ходом решения той или иной задачи весь класс.

Если какая-либо группа испытывает трудности, учитель включается в ее работу и руководит обсуждением. Таким образом, учитель может больше внимания уделить ученикам, нуждающимся в помощи.

За групповой работой следует фронтальная. Учитель просит представителей двух групп, которые, по его наблюдениям, решали какую-то задачу по-разному, записать на доске ход решения. Затем во время беседы с классом выясняется, какой из двух возможных путей решения является более рациональным. Класс знакомится и с наиболее интересными задачами, которые решали лишь некоторые группы.

Прочитав это описание, кое-кто из читателей может заявить: «Ну что же тут нового? Это же лабораторно-бригадный метод, подвергшийся справедливому осуждению в 30-х годах».

Ничего подобного! Современная групповая работа не только не похожа, но и во многом диаметрально противоположна так называемому лабораторно-бригадному методу.

Как известно, основные направления критики последнего касались в основном трех проблем. Во-первых, указывалось на то, что уровень знаний, а особенно умений и навыков учащихся при лабораторно-бригадном методе оказывался низким. Групповая же работа, как доказали опыты, значительно повышает уровень знаний, умений и навыков учащихся. Во-вторых, отмечалось, что лабораторно-бригадный метод снижает активность отдельных, особенно слабоуспевающих и ленивых ребят, позволяя им как бы прятаться за спины товарищей. Групповая работа самой своей организацией, особенностями методики просто не позволяет не принимать участие в ходе урока, вызывая активную деятельность каждого.

Наконец, в-третьих, лабораторно-бригадный метод при­ни­жал организаторские и воспитывающие функции учителя, групповая же работа, напротив, неизмеримо повышает его роль и ответственность, делает его работу творческой, увеличивает ее эффективность и что, быть может, самое главное — естественно меняет позицию учителя по отношению к ученикам, к классу, превращая его в квалифицированного советника, выполняющего свои главные учительские функции так, как требовал этого Макаренко, — в коллективе и через коллектив.

Отвергая аналогию между лабораторно-бригадным методом и формами групповой работы, мы по существу уже начали разговор о ее значении. Из всего сказанного ранее нетрудно заметить, что ее преимущества можно было бы рассматривать в двух тесно связанных и переплетающихся областях — воспитательной и дидактической.

Собственно говоря, такая органичная связь этих двух компонентов школьной работы является еще одним свойством, выгодно отличающим групповую работу от иных форм и видов учебной деятельности.

Психологические преимущества учебных занятий в малых группах. Итак, остановимся вначале на воспитательных преимуществах групповой работы. Пожалуй, первым и главным среди них следует отметить резкое повышение *интереса к учению*, выработку положительного отношения к нему. Эти сдвиги в отношении школьников к учебе были изучены и за рубежом, и у нас разными методами. Абсолютное большинство полученных результатов указывало на положительные изменения в отношении к учебе. Нам представляются особенно интересными результаты одного опроса. Из ответов школьников выяснилось, что две трети из них отвлекаются, занимаются посторонними делами и разговорами, когда их товарищи выполняют задание у доски. На втором месте оказалось объяснение учителя, на третьем — выполнение фронтальных заданий. Во время же групповой работы случаи отвлечения отметили лишь 2,1% ребят.

Как, какими путями, при помощи каких механизмов во время групповой деятельности формируется интерес к знаниям, положительное отношение к учению, к умственному труду вообще? Х. И. Лийметс объясняет механизм этого процесса примерно следующим образом. Результаты учения в существенной мере зависят от его мотивов. Главными мотивами, обеспечивающими высокую продуктивность учебной работы, являются упомянутый нами интерес к учебе, сознание необходимости приобретаемых знаний, чувство долга перед семьей, учителем, школой. Это всем давно и хорошо известно. Групповая работа дает возможность штурмовать эти неприступные для многих учителей вершины не прямо, «в лоб», а боковыми, обходными и более надежными путями. Каковы они?

Тут на первый план для детей разных школьных возрастов выступает хорошо известная нам потребность в эмоциональном контакте.

В процессе преобладающей в настоящее время фронтальной и индивидуальной работы обмен информацией осуществляется только через учителя. Напротив, общение между учащимися — основная форма и необходимое условие приведения групповой работы. Таким образом, общение в группе становится той точкой опоры, которая переворачивает мир детского отношения к учебе. Однако так бывает лишь на первых, начальных этапах групповой деятельности. В дальнейшем следует полагать, что с мотивами большинства учащихся происходит своеобразная трансформация. При умелой организации групповой работы учебные занятия, побуждаемые вначале стремлением к общению, начинают приобретать самостоятельный интерес, собственную побудительную силу. Это еще один немаловажный путь формирования познавательных интересов школьников. Однако умение поддерживать личные деловые контакты не всем дано от природы. При групповой работе можно успешно решить задачу обучения деловому общению.

Начнем с того, что требуется человеку для успешного контакта с другими людьми. Исследования психологов показали, что наиболее терпимыми по отношению к другим, а следовательно, и более пригодными к деловому общению оказались:

- ◆ люди, стремящиеся к самостоятельности в сочетании с несколько меньшим стремлением к руководству;
- ◆ более дружелюбные и менее агрессивные;
- ◆ желающие быть общественно полезными;
- ◆ легко признающие вклад других, осознающие неизбежность различий между людьми, и не стремящиеся подогнать оценку других под свои собственные нормы и каноны.

Групповая работа в немалой степени способствует выработке у человека этих ценных качеств.

Общение начинается с того, что психологи называют *социальной перцепцией*, т. е. с восприятия других людей, их внешности, речи, мимики, жестов, с оценки их действия и поступков. Далее происходит оценка и анализ того, что воспринято,

ведущие, в свою очередь, к пониманию целей, мотивов и характера действий других людей. Работа в учебных группах открывает широчайшие возможности для выработки навыков социальной перцепции, умения понимать и оценивать личность и действия других людей. Далее, для общения необходима способность правильно оценивать свои собственные действия, поступки и их результаты, а также регулировать свое поведение в соответствии с требованиями партнеров и непрерывно меняющимися окружающими условиями.

Общение требует умения четко и тактично выбирать формы и средства передачи другим людям своих мыслей, чувств, намерений с тем, чтобы добиться наибольшего взаимопонимания. Оно предполагает умение воспринять требования и нормы группы, научиться подчинять свое поведение групповым задачам, требованиям руководителя, а в случае необходимости и самому стать руководителем. Научиться деловому общению — это значит научиться преодолевать неизбежно возникающие между членами группы противоречия, а порой и конфликты.

Совершенно очевидно, что все эти задачи не могут быть решены ни при фронтальной, ни при индивидуальной работе в школе. Зато они успешно решаются в процессе деятельности учебных групп. Мы не имеем возможности сейчас хотя бы кратко упомянуть о многочисленных экспериментах, которые убедительно свидетельствовали о том, как резко уменьшается в процессе групповой работы число «отверженных» и «непринятых», как укрепляется эмоциональное, организационное и волевое единство групп, как улучшаются отношения между их членами, одним словом, о том, как в процессе основной для ребенка, подростка и юноши деятельности формируется классный коллектив.

Что выигрывает дидактика при групповой работе? Возникает другой, не менее важный для педагога вопрос: не повлечет ли за собой групповая работа, имеющая зримые воспитательные преимущества, снижение качества и продуктивности учебной деятельности, т. е. не скажется ли она отрицательно на темпе учебных занятий, не снизится ли успеваемость? Иными словами, какие дидактические возможности кроются в организации групповой работы?

Попробуем взглянуть на сравнительную эффективность фронтальной, индивидуальной и групповой работы с современных позиций. В условиях фронтальной работы учебная информация поступает почти исключительно от учителя, без вариаций в содержании и способах передачи, связанных с индивидуальными особенностями каждого. Это значит, что в данном случае речь идет об *одностороннем* процессе коммуникации. Что же касается контроля за усвоением, то он осуществляется весьма эпизодически, от случая к случаю.

Однако и эта редкая, эпизодическая форма двусторонней коммуникации не дает возможности ученику выразить и развить *свое собственное* мнение, обосновать *свою* точку зрения. Напротив, хороший ответ должен максимально приближаться к материалу учебника или рассказу учителя. Кроме того, обычно инициатива вызова ученика также принадлежит педагогу.

Важным условием эффективности усвоения учебной информации является наличие у учащегося возможности как-то *относиться к ней*, например, обсуждать ее с равными себе, отстаивать свою точку зрения по тем или иным вопросам и т. д. Лишь при этом условии возможна, как мы уже отмечали, «интериоризация» знаний, взглядов, мировоззрения, т. е. превращение их в собственное достояние, в убеждения.

Вполне понятно, что ни фронтальная, ни индивидуальные формы урочной работы такой возможности не представляют. Наиболее благоприятна для этого групповая работа. Конечно, сказанное не означает, что групповая работа должна стать единственной формой учебного процесса. Одна из наиболее сложных проблем — разумное сочетание ее с фронтальной и индивидуальной учебной деятельностью.

Учитывая эту оговорку, продолжим разговор о дидактических преимуществах групповой работы. Нетрудно сделать вывод, что успешное осуществление коммуникаций между учителем и учеником возможно лишь в том случае, если между ними устанавливается не односторонняя, а двусторонняя связь. Значение связи, идущей от ученика к учителю, не ограничивается лишь получением информации о количестве и качестве усвоенных знаний. Она выполняет и другую функцию — помогает осуществлять регулирующие воздействия. Благодаря этому учебный процесс начинает осуществляться с посто-

янным учетом того, чего добился каждый ученик на каждой ступени обучения. В то время как при фронтальной работе связь учащихся с учителем остается желанной, но практически никогда не достигаемой целью, в групповой деятельности она естественный и необходимый компонент.

Условия эффективности групповой работы

Психологические основы формирования группы. Перед учителем, организующим групповую работу, в первую очередь встает вопрос о составе группы. В психологических исследованиях этот вопрос изучался с разных сторон, учитывалась эффективность работы в группах с разным составом, активность учащихся в них, изучалось изменение психологического климата в зависимости от числа участников, позиция руководителя в группах разных составов и т. д.

Так, в одном исследовании сравнивался психологический климат в группах, состоявших из 4 и 8 человек. Члены трех групп, которые насчитывали по 4 человека, проявили гораздо большую склонность выражаться свободно и не стесняясь высказывать свое мнение, чем группы, состоящие из 8 человек. Другой психолог показал, что с возрастанием численного состава групп снижалась их продуктивность. В то же время еще в одном эксперименте было доказано, что группы в 2 человека выполняли задание лучше, чем одиночки, а в 4 человека лучше, чем пары. В больших группах уменьшалось число активно работающих учащихся, а в малых оно увеличивалось. Так, по данным эксперимента, в 20-минутной дискуссии в восьмичленной группе наиболее активный ее участник мог выступить 20–30 раз, а наименее активный лишь 2–3 раза. В четырехчленной же группе самый активный из выступавших брал слово 25–30 раз, а самый пассивный член 15–20 раз. При этом некоторые пассивные ученики восьмичленной группы становились активными в четырехчленной группе. С другой стороны, если принимать во внимание богатство выдвигаемых идей и точек зрения, а также обилие поступающей дополнительной информации, большая группа имела ряд преимуществ.

Неожиданно для исследователей выявилось еще одно существенное условие успешности работы. Опыты показали

четкое различие между работоспособностью групп с четным и нечетным составом. В группах с четным числом членов было труднее достигнуть согласия, в них чаще возникали конфликтные ситуации и антагонизм. Эти непонятные на первый взгляд различия объясняются весьма просто: группы с четным числом членов могут распадаться на две равные подгруппы с противоположными точками зрения. Это затрудняет создание большинства и коллективного мнения группы и тем самым задерживает принятие решения. Поэтому группы с нечетным числом участников оказываются предпочтительнее.

Итак, поскольку в группах с 3 участниками не хватает мнений и точек зрения для продуктивного обсуждения, в группах с 4 и 6 участниками может произойти раскол, а в семичленной группе не хватает возможностей для высказывания своей точки зрения каждым, следует признать оптимальным состав группы в 5 человек.

Естественно, это число может меняться в зависимости от характера задания.

При подборе группы следует руководствоваться следующими соображениями. Во-первых, необходимо учитывать, что по разным предметам создаются разные группы, но и в границах одного предмета состав группы не следует сохранять стабильным. Он должен постоянно регулироваться учителем с учетом продвижения отдельных учащихся.

По таким дисциплинам, как математика, физика, химия, иностранный язык, целесообразно создавать так называемые гомогенные группы, т. е. группы учащихся с примерно одинаковым уровнем знаний, навыков и умений. Казалось бы, этот принцип вступает в противоречие с обычной школьной практикой, создает более благоприятные условия для «сильных» ребят, наносит душевные травмы слабоуспевающим. Однако эксперименты, проведенные в Эстонской ССР, полностью опровергли эти утверждения. Выяснилось, что во время организованной таким образом групповой работы больше всего повышается успеваемость именно слабоуспевающих учеников, конечно, при условии, что подобное членение на группы сопровождается дифференциацией по степени трудности учебных заданий для каждой группы. Что же касается «психических травм», то оказалось, что сами ребята склонны объеди-

няться в зависимости от уровня знаний по предмету. При формировании же групп для занятий по таким предметам, как литература, история, география, подбор учащихся с одинаковым уровнем успеваемости нежелателен.

Группы целесообразно создавать из учащихся, существенно не различающихся между собой *по темпу* учебной работы.

В то же время для совместной работы лучше подбирать школьников с *различной внеучебной информированностью* по данному предмету. Это создает необходимые условия для взаимного обмена сведениями, что в свою очередь в немалой степени может способствовать улучшению отношения к тем детям, которые ранее по тем или иным причинам не пользовались среди своих сверстников популярностью.

Наконец, при комплектовании учебных групп принимались во внимание и взаимоотношения учащихся. Взаимоотношения исследовались с помощью социометрического метода, причем ученые и педагоги руководствовались следующими правилами:

- ◆ в одну группу не включали учеников, взаимно отвергающих друг друга;
- ◆ учеников с низким статусом старались направить в такие группы, в которых отношение к ним было нейтральным.

Практика показала, что в процессе совместной деятельности сплошь и рядом нейтральные отношения превращаются в положительные. В этом, как мы уже говорили, одно из серьезных преимуществ групповой работы.

Размещение группы. Вопросами размещения группы раньше других занялись промышленные психологи. Педагогическая психология уделила внимание этим проблемам значительно позднее. Однако уже первые опыты в этой области дали интересные и неожиданные результаты.

Среди вопросов, связанных с размещением, выделим несколько. Первый из них — порядок пространственного расположения членов группы. Выяснилось, в частности, что наиболее активным членом группы становится тот, кто располагается в центре. При этом удалось установить, что размещение порой играло большую роль, чем личные качества члена группы. Сошлемся на один эксперимент.

Исследовалось 10 групп студентов по 4 человека. Каждая из групп была укомплектована таким образом, что один из ее членов занимал высокую социометрическую позицию, другой — низкую, а двое других — промежуточную. Предоставляя возможность каждому из членов группы поочередно занимать центральную позицию в ходе групповой дискуссии, экспериментатор убеждался, что когда, например, член группы с низким статусом размещался в центре, а его товарищ с высоким статусом на периферии, то находившийся в центре становился наиболее активным, а «активист», перемещенный на периферию, — более пассивным. Следует добавить при этом, что помещенный в центр испытывал наибольшее удовлетворение при решении задачи.

Два других исследователя путем повторных экспериментов с 20 группами из 5 лиц, размещенных так, что двое сидели при решении проблемных заданий напротив трех, показали, как шел процесс становления руководителя. Им с наибольшей вероятностью становился один из тех, кто сидел на стороне, занятой двумя. Размещение оказывает существенное влияние и на активность членов группы, и на единство и целостность в ее работе.

Все это очевидно и из обыденных наблюдений. Каждый, кому доводилось сидеть с краю группы или просто компании знакомых, знает, что в этой позиции включиться в общий разговор труднее. Один психолог наблюдал, что в учебной группе при наличии свободных мест центральную позицию пытались занять наиболее заинтересованные, а не испытывающие интереса размещались по краям.

Было выяснено влияние и других особенностей расположения на активность членов группы. Так, оказалось, что более оживленные связи устанавливаются между теми, кто сидит напротив друг друга, а не рядом друг с другом.

При размещении более активных против менее активных достигалось усиление контактов между ними, и вторые тем самым получали большую возможность для включения в общее обсуждение. Правда, при встречах дружеского характера наиболее интенсивные связи возникают между сидящими рядом, а не напротив.

Заметим также, что расстояние между членами группы также оказывается психологическим фактором, влияющим на установление деловых контактов. Чем больше оно, тем труднее становится устанавливать контакты.

Таким образом, оказывается, что даже простое пространственное размещение учащихся в группе может сильно влиять как на проявление, так и на формирование личных качеств. Нет нужды подчеркивать, что все это открывает новые, мало учитывавшиеся ранее пути педагогического воздействия.

Роль ученического самоуправления в учебной группе.

В состоящей из 5 членов учебной группе, казалось бы, не может быть развитой системы самоуправления. Действительно, чаще всего здесь речь идет лишь об одном старосте. Однако, забегая вперед, скажем, что при умелой педагогической инструментовке самоуправления в области непосредственной организации учебной деятельности является как наиболее эффективным средством организации детей, так и самым действенным из всех доступных учителю воспитательных средств. Но прежде чем привести читателя к этому выводу, проследим особенности формирования и функционирования самоуправления в деятельности малых групп.

Специально проведенные эксперименты показали, что если в младших классах выдвижение педагогом старосты группы не приводит к каким-либо неприятным коллизиям, то в средних и старших классах «назначенный» староста, даже обладающий всеми необходимыми для выполнения этой роли достоинствами, может встречать либо глухое, либо явное сопротивление группы, рассматривающей этот акт как ущемление ее прав, вмешательство со стороны. Формально назначенный староста и сам может чувствовать себя неприятно. Группа воспринимает его трудно. Она быстро начинает работу, но впоследствии становится пассивной. Обмен мнениями становится менее интенсивным, отмечается больше компромиссов с групповым решением (по принципу: «а нам все равно»). Задание, однако, может выполняться.

Если же староста назначается вопреки собственному выбору группы, то может складываться совсем неприятная ситуация. Группа может воспринимать это как своеобразный вызов, осыпать старосту насмешками. Ему приходится действовать

в обстановке враждебности, сарказма и труднопреодолимого сопротивления. Активность членов группы в этом случае весьма неравномерна, а некоторые ее участники могут оставаться совсем пассивными.

При этом существует большое расхождение мнений, однако о деле говорится мало и группа в конце концов распадается на подгруппы. Поставленная задача оказывается невыполненной.

Чаще всего это сопротивление остается скрытым от глаз педагога и стороннего наблюдателя вообще и обнаруживается преимущественно в динамике социометрических замеров, прикрывается порой внешне благоприятнейшими отношениями и поэтому особенно опасно. Опасно вдвойне. Во-первых, такая ситуация снижает эффективность учебной работы, и, во-вторых, она резко ухудшает отношение товарищей к ранее пользовавшимся популярностью школьникам.

Итак, вывод первый. *Выбор старосты следует предоставлять самой группе.*

Педагогу полезно знать, на какие же качества учащихся группа при этом ориентируется. Психологи изучили этот вопрос. Они проанализировали ряд гипотез, в которых ученики выбирают:

- ◆ наиболее популярного товарища;
- ◆ того, кто наиболее активен в учебе;
- ◆ того, кто выдвигает наилучшие предложения по решению групповых заданий.

В результате экспериментов выяснилось, что лучшими признавались не те школьники, которые проявляли активность в учебе, и не те, кто выдвигал наиболее удачные предложения, а те, кто пользовался *самым высоким социометрическим статусом*, т. е. занимал ведущее место в системе межличностных отношений. Но, как известно, педагог, назначая руководителя группы, созданной для выполнения того или иного учебного задания, почти исключительно руководствуется учебной активностью. Таким образом, в выборе старосты учителем легко может быть допущена ошибка.

Ученые полагают, что в учебных группах происходит своеобразная ролевая дифференциация, при которой вычленяется «технический» лидер, берущий на себя руководство выполне-

нием задания, и «эмоциональный» лидер, заботящийся о поддержании добрых отношений, сглаживании противоречий, снятии возникающих напряжений. Конечно, может происходить и так, что все функции выполняются одним человеком, но это бывает редко. Более того, наблюдения показали, что чем в большей мере староста — «техник», тем в меньшей он выполняет социально-эмоциональные функции.

Далее, не раз повторенные разными исследователями опыты свидетельствуют еще об одном весьма любопытном социально-психологическом явлении. Даже староста, избранный самой группой, успешно сочетающий «технические» и «социально-эмоциональные» функции, если он долго остается в этой роли, начинает «обрастать» некоторыми «автократическими» чертами. Это ведет не только к потере его популярности, но и к возникновению эмоционально отрицательного отношения к нему. Отсюда следует третий, пожалуй, самый серьезный педагогический вывод: старосте противопоказано длительное пребывание на руководящем посту. Его следует в интересах группы и его собственных возможно чаще переизбирать. Это тем легче сделать, что существование самой учебной группы обычно кратковременно.

Таким образом, мы подходим к обоснованию тезиса, выдвинутого в самом начале этого параграфа. Учитывая, что учебные группы создаются по всем предметам и по каждому из них в группе существует свой руководитель, а также принимая во внимание, что в каждой предметной группе руководители довольно часто меняются, мы убедились, что система самоуправления, складывающаяся в процессе групповой работы, оказывается весьма разветвленной и гибкой.

В обычном классе и даже пионерско-комсомольском самоуправлении активно действующих учащихся оказывается не так много, и, как показали специально проведенные замеры, время, затрачиваемое ими на выполнение общественных обязанностей, очень невелико. Актив же, складывающийся при организации учебных, групп, во-первых, работает подолгу и постоянно. Во-вторых, он в силу характера возлагаемых на него функций работает с максимальной степенью напряжения. И наконец, в-третьих (не это ли самое важное?), он с течением времени практически охватывает всех учащихся, воспитыва-

вая у *всех* навыки организационной работы, создавая у *всех* то состояние эмоционального благополучия, которое связано с выполнением ключевых функций в той или иной коллективной деятельности.

Наконец, руководящая роль в учебном процессе повышает интерес к нему даже у тех, у кого раньше он не отмечался.

Естественно, при этом мы далеки от того, чтобы противопоставить разные формы ученического самоуправления. Напротив, в условиях успешно организованной жизни класса они друг друга дополняют, обогащают и наполняют новым содержанием.

В заключение скажем несколько слов о функциях старосты в процессе групповой работы. В ней обычно различают следующие фазы:

- ◆ на первой фазе происходит взаимный обмен информацией по обсуждаемому вопросу и предлагаются различные пути его решения;
- ◆ на второй осуществляется оценка этих возможностей, делаются попытки разобраться в выдвинутых предложениях, найти наиболее удобное их сочетание или выбрать лучшее;
- ◆ на третьей фазе принимается решение;
- ◆ и наконец следует его выполнение.

Нет нужды говорить, что все эти элементы деятельности в психологическом, организационном и интеллектуальном плане значительно сложнее, чем сбор металлолома, бумажной макулатуры или участие в воскреснике по уборке школьного двора и территории микрорайона, хотя и эти виды деятельности также требуют умения руководить и подчиняться.

Вполне понятно, что ученик, избранный старостой, не всегда может успешно справиться со своими обязанностями во всех фазах учебной работы. Поэтому особенно важным элементом групповой работы становится кропотливое, требующее значительного времени инструктирование учителем старост по методике, технике и личному поведению во время руководства учебной работой.

Место групповой работы в учебном процессе. Конечно, все сказанное вовсе не значит, что в недалеком будущем групповая работа должна вытеснить остальные формы организа-

ции учебного процесса. Больше того, чрезмерное увлечение групповой работой ничего, кроме вреда, принести не может. Таким образом, возникает ряд вопросов: во-первых, какую долю совокупного учебного времени должна занимать работа в группах, во-вторых, на каких этапах обучения она наиболее целесообразна, в-третьих, возможно ли использовать ее при обучении учащихся различных возрастов и, наконец, применима ли она при преподавании всех учебных предметов?

Попробуем коротко ответить на них. Очевидно, мерилом оценки места и значения учебной деятельности групп должна быть экспериментальная, подлежащая строгому учету и оценке проверка ее воспитательных и дидактических результатов, тщательный анализ ее психологических следствий, изучение физиологических и гигиенических аспектов. К сожалению, такая работа ведется еще недостаточно, и поэтому выводы, к которым приходят психологи в своих рекомендациях, порой противоречивы.

Наиболее ревностные защитники групповой работы во Франции, ФРГ и Соединенных Штатах Америки считают, что учебная работа в группах должна занять около 70–80% совокупного учебного времени. Авторы одного из наиболее проверенных вариантов группового обучения, включенного в систему многопоточной школы, ученые Висконсинского центра в США указывают значительно более скромную цифру — около 40%. Не раз упоминавшийся нами на страницах этой главы советский ученый, академик Х. И. Лийметс считает, что групповая работа должна проводиться не более чем на двух уроках в день, так как она связана со значительным напряжением учащихся.

Однако, несмотря на разноречивость рекомендаций, все исследователи, работающие в этой области, единодушно признают, что учебная работа в группах обязательно и постоянно должна чередоваться как с фронтальными, так и с индивидуальными занятиями. Постараемся ответить на другой вопрос: следует ли считать, что групповая работа может быть использована лишь в каких-то отдельных формах организации учебного процесса: либо при изложении нового материала, либо при его закреплении, либо при повторении?

Кратко рассмотрим каждую из этих возможностей.

Изложение нового материала. Психолог Блум на основе длительного изучения различных форм обучения в средних и старших классах школ Австралии пришел к выводу, что наиболее быстрой и оперативной формой сообщения знаний является лекция или рассказ учителя. Но тут же он добавляет, что даже самая плохо организованная дискуссия в группе дает большее понимание учащимися содержания предмета.

Вывод напрашивается сам собой: при изложении нового материала можно использовать как фронтальную, так и групповую форму работы. Последняя оказывается наиболее эффективной тогда и там, когда само содержание усваиваемого носит проблемный характер, нуждается в обсуждении, осмыслении.

При изучении такого рода нового материала особенно целесообразной становится дифференцированная групповая работа, предполагающая включение элементов самостоятельного, индивидуального поиска. Это требование в свою очередь делает необходимым иметь в классе подборку нужных материалов: книг, справочников, газетных вырезок, словарей и т. д. На основе индивидуального поиска группа готовит доклад или реферат, являющийся плодом совместного обсуждения, который в свою очередь доводится до сведения всего класса.

Закрепление пройденного. Закрепление нередко считают наименее интересной частью урока. Вследствие этого и без того недостаточная активность учащихся, характерная для фронтальной работы, еще больше снижается. Чаще всего повторение сводится к диалогу между учителем и учеником при пассивности всего класса. Как мы отмечали, опросы детей показывают, что именно в это время они больше, чем когда-либо, отвлекаются и занимаются посторонними делами. Групповая работа во время повторения повышает активность, открывая каждому возможность дополнить товарища, сообщить новый внепрограммный материал, полученный из других источников, рассмотреть ранее пройденный материал с новых позиций, связать его с курсом других предметов.

Упражнения, выполняемые во время совместной работы в группе, обеспечивают одно из главных дидактических требований — немедленную связь учеников с учителем. При индивидуальной работе ученики узнают о допущенных ошибках

лишь спустя некоторое, порой длительное время — при фронтальном опросе или проверке тетрадей. Участие в групповой работе позволяет каждому ученику *сразу* выявлять причины ошибок и в случаях возникновения непреодолимых для него трудностей тут же на месте получать помощь либо товарищей, либо учителя.

Таким образом, групповая форма учебной работы в принципе применима на всех этапах урока.

То же следует сказать и об учебных предметах. Однако здесь необходимо сделать одну существенную оговорку. Гуманитарные предметы — история, обществоведение, литература, а также в значительной мере география и биология — открывают возможности для изучения значительной части нового материала в группах, в то время как при прохождении математики, физики, химии, иностранного языка целесообразнее большую часть разделов излагать фронтально, а групповую работу использовать в качестве одной из форм закрепления и повторения пройденного.

В заключение ответим на последний вопрос: целесообразна ли организация учебного процесса в группах лишь для какой-то одной возрастной категории школьников или она может успешно протекать как в начальной, так и в средней школе? Эксперименты показали, что групповая работа оказалась в равной степени эффективной в обучении как самых маленьких детей, так и старшеклассников. При этом, естественно, существенно менялись ее формы — от дидактических игр до серьезных диспутов по актуальным вопросам экономики, идеологии, политики.

Технические средства учебной работы в группе. Групповая работа на уроке может быть организована в любой, самой обычной школе, оснащенной минимумом технических средств. Ее методика после соответствующей подготовки доступна каждому учителю. Однако бесспорно также и то, что, открывая дополнительные дидактические и воспитательные возможности, групповая работа требует от учителя более тщательной и продуманной подготовки к уроку, хорошего знания как индивидуально-психологических особенностей ученика, так и характера протекающих в классе групповых процессов. Но, кроме всех этих условий, она неизбежно отнимает больше време-

ни на подготовку к уроку, чем при обычных классно-урочных занятиях. Это очевидно. Готовясь к групповым занятиям в классе, учитель наряду с поиском нового материала, продумыванием плана и хода урока, подготовкой наглядных пособий и т. д. должен проделать минимум пять дополнительных операций:

- ◆ продумать, какие элементы учебного процесса и какого рода учебный материал следует проработать фронтально, какой — в формах индивидуального обучения, а что целесообразнее оставить для изучения в группе;
- ◆ подготовить задание для каждой группы, учитывая как характер материала, так и возможности группы;
- ◆ при дифференцированной групповой работе продумать индивидуальные задания для каждого ученика, естественно, предварительно тщательно проанализировав уровень его знаний и способностей, а также особенности усвоения им учебного материала;
- ◆ продумать, следует ли вносить изменения в состав групп и в их руководство;
- ◆ подготовиться к инструктированию старост.

Кроме того, на начальных этапах групповой работы нужно тщательно изучить характер межличностных отношений в классе, его психологическую структуру. Без всех этих предварительных условий групповая работа может не только не оправдать возлагаемых на нее надежд, но и рискует обрести упоминавшиеся недостатки бригадно-группового метода обучения.

Таким образом, возникает, казалось бы, трудно решаемая дилемма: либо работать старыми, малоэффективными методами и приемами, но при этом затрачивать минимум времени и усилий, либо пойти нехоженными, новаторскими тропами, испытывая все трудности первопроходцев.

Скажем прямо, такая работа посильна лишь учителям-энтузиастам. Мы же говорим о необходимости перестройки работы массовой школы. Очевидно, такая перестройка возможна лишь в том случае, если учителю будет оказана дополнительная помощь в таких масштабах, чтобы не только не увеличить, но, напротив, сократить время, необходимое ему для подготовки к уроку. Что это возможно, показывает опыт. Мы оста-

новимся на двух вариантах такой помощи — расскажем о программе-минимум, легко осуществимой уже сейчас, и об оптимальной программе, внедрение которой, как показывает практика тысяч школ во многих странах мира, возможно в самом недалеком будущем.

Итак, вначале о программе-минимум. Во многих школах Эстонской ССР, а также в Томской области Российской Федерации введены и успешно применяются так называемые тетради с печатной основой. О них подробно рассказывает Х. И. Лийметс. Он считает, что в такого рода руководствах должна быть указана *цель*, которую преследует задание, например: «Изучить художественные средства народной песни». Кроме того, в руководстве должен даваться *перечень материалов*, которыми могут воспользоваться ученики (указание на то, какие страницы учебника нужно прочитать, к каким газетным вырезкам, имеющимся в кабинете, обратиться, какие факты из увиденного кинофильма припомнить и т. д.). Часто в целях экономии времени учащимся дают перечни материалов и источников информации к каждому конкретному заданию. Задания должны указываться в *порядке их выполнения*, например:

1. Прочитайте приложенные к руководству карточки с поговорками.
2. Какие свойства людей одобряются в этих поговорках, какие осуждаются?
3. Сопоставьте поговорки разных народов.
4. Что можно найти в них общего?
5. Чем обусловлено это общее?

В руководствах указывается, какую часть задания следует выполнять *индивидуально*, а какую *коллективно*. Например, после анализа пословиц может быть указано: «Сообща обсудите ответы на вопросы. На основе обсуждения дополните свои записи». В дальнейшем при выработке у учащихся достаточно надежных навыков групповой работы такие замечания могут и не делаться.

Руководство с печатной основой может являться частью тетради или бланком конспекта на отдельных листах. Лийметс считает, что вариант бланка особенно подходит для групповой работы. Бланк удобнее тетради с печатной основой, так

как в тетради оставлено мало места для пространственных записей, необходимость в которых неизбежно возникает при взаимном обмене мнениями или дискуссии в группе. К конспекту на отдельных листах можно приложить сколько угодно новых листов с записями и рисунками. Для хранения таких конспектов используются скоросшиватели.

Бланк конспекта предназначен также для записи рассказа учителя или лекции. В нем содержатся заголовки и подзаголовки разделов материала, определения понятий, которые ученики должны прочно усвоить, и оставлено место для записей.

В заключение группа подводит итоги работы каждого ученика и обязательно докладывает классу о результатах. Остальные ученики, не входящие в группу, записывают основные положения отчета и в дальнейшем опираются на них при усвоении материала. Отчеты групп сохраняются в предметных кабинетах, и их можно использовать при повторении.

Другим интересным опытом, отчасти сходным с описанным, является получающий все большее распространение за рубежом опыт создания так называемых *учебных пакетов*.

Учебный пакет представляет собой набор учебных материалов, предназначенных для работы группы. Такие пакеты рассчитаны обычно не на один урок, а на весь курс данного предмета или на прохождение большой темы. Они включают перечень целей обучения, описание задач, связанных с достижением этих целей, указание на изучаемые объекты и виды учебной деятельности. Пакеты содержат учебные книги для индивидуальных занятий и работы в группах. Эти книги обычно строятся по принципу программированного учебника.

Нередко учебные пособия могут раскладываться на отдельные части — «модули», напоминающие наши «рабочие тетради». «Модули», как правило, красочно оформлены; учащиеся самостоятельно читают текст, заполняют пропуски, отвечают на вопросы. «Модули» содержат материал различной степени трудности (на трех, четырех, пяти, а иногда и более уровнях) для учащихся, обладающих различной обучаемостью, темпом усвоения и способностями. В пакете обычно помещаются серии диафильмов с портативным аппаратом для просмотра, киноленты, кинокольцовки, звукозаписи, таблицы, диаграммы, рисунки и т. д. Учебный пакет может содержать набор пред-

метов для конструирования, набор реактивов для проведения опытов, перепечатки газетных или журнальных статей и иной материал, иллюстрирующий тему занятий и облегчающий их проведение.

В любом пакете содержатся методические указания: перечень видов учебных занятий и порядок их проведения, советы по организации индивидуальной работы или работы в малых группах, рекомендации по организации дидактических игр, экскурсий, лабораторных и практических работ. Постоянный компонент пакетов — аппарат самопроверки, а также инструкции для учителя по проверке эффективности обучения каждого ученика. Пакет нередко содержит и адресованные учителю рекомендации о системе подбора и накопления иной информации, содержащей местные, знакомые учащимся явления, факты, события.

Все эти материалы комплектуются в ярко оформленные пакеты из пластика или плотной бумаги (отсюда и название «учебный пакет») и рассылаются через специальные агентства в школы.

До сих пор мы рассказывали об организации групповой учебной работы в условиях обычной школьной системы. Однако ее развитие все острее ставит вопрос о коренном изменении последней, с тем чтобы создать для *каждого* ученика свою, наиболее приемлемую систему овладения знаниями.

Такая система ведет не только к перестройке всего учебного процесса, но требует и новых архитектурных решений. Обычная, просуществовавшая столетия классная комната становится тесной и неудобной.

Нам довелось ознакомиться с рядом опытных американских школ, архитектура и оборудование которых были рассчитаны на организацию групповой работы с детьми. Так, в Мокферлендской начальной школе, расположенной неподалеку от г. Медисон (штат Висконсин), обычные классные комнаты заменены просторными помещениями площадью около 400 м² каждое, рассчитанными на работу «потока». В помещении не было парт. Их заменяли легкие столики, которые при желании можно было сдвигать вместе так, что создавалась удобная обстановка для работы группы из 5–7 человек. Многочисленные легкие, удобные для переноски ширмы позволяли созда-

вать уединенную обстановку для работы группы. Пол был покрыт мягкой ковровой тканью, гасившей шум шагов. Несмотря на присутствие в одном помещении большого числа учащихся, шума не было.

Однако наиболее интересное архитектурное решение, рассчитанное как на фронтальную, так и на групповую и индивидуальную форму учебной работы, принадлежит советским архитекторам. В научно-исследовательском и проектном институте школьных зданий Госгражданстроя СССР создано несколько проектов школьных зданий, предложенных к постройке в конце восьмидесятых — начале девяностых годов. В них предполагается расширить площадь учебных помещений до 96 м², а самое главное, покончить с традиционной прямоугольной формой классной комнаты. На смену ей должно прийти пятиугольное помещение, позволяющее не только улучшить освещенность и создать более гибкую конструкцию самого здания, но и развернуть наряду с фронтальной учебную работу в малых группах. В этих классах также планируются раздвижные стены, легкие переносные столы и стулья.

Таким образом, психологические исследования контактных групп вызвали лавину методических перестроек, радикальное изменение форм организации учебного процесса и привели в конечном итоге к поиску новых архитектурных решений.

Козлова И. Н.

Психологические аспекты анализа урока¹

Практика анализа уроков в школе показывает, что учителя сравнительно легко выделяют методический аспект урока, реже выходят на дидактический анализ и в исключительно редких случаях можно услышать элементы анализа психологического, хотя важность психологических знаний декларируется и признается. Думается, такое положение дел связано с труд-

¹ *Козлова И. Н.* Психологические аспекты анализа урока. Метод. рекомендации для слушателей ФППК ОНО. Вологда: ВГПИ, 1990. С. 10.

ностью вычленения предмета собственно психологического анализа и установления показателей оценки его сторон.

Что можно считать психологическим предметом урока? Вероятно, это субъективная сторона его: восприятие, переживание учеником того, что происходит на уроке, субъективный образ событий, реально имеющих место. Однако этот образ, отражение происходящего человеком, невидим, неосязаем, невоспринимаем органами чувств другого человека. Мы пытаемся судить о психике, устанавливая соответствия характеристик образа и действий, производимых субъектом. И поскольку практически анализируется не отражение (образ), а деятельность, то именно она и рассматривается в качестве предмета психологии. Следовательно, общепсихологическим предметом анализа урока можно считать деятельность учащихся.

Общепсихологический анализ урока (анализ деятельности учащихся). Нам представляется целесообразным избегать в анализе традиционного дробного членения психического отражения на процессы (ощущение, восприятие, память и т. д.), так как принятие значительного количества единиц анализа делает его практически трудноосуществимым. Мы считаем существенными в анализе деятельности учащихся следующие моменты:

- 1) отношения (мотивационный компонент);
- 2) уровень деятельности;
- 3) режим деятельности.

I. Анализ мотивационной подоплеки активности школьников на уроке представляет значительную трудность. Поскольку наиболее показательны в этом отношении эмоциональные проявления, то именно они и должны быть отмечены в ходе урока. Однако школьная администрация не расценивает чувства ребят как существенный показатель эффективности обучения. Невыявленность эмоций или их отсутствие считается естественным в деловой атмосфере урока. Так, занятие, посвященное составлению юмористического рассказа, прошло под девизом «Смех — дело серьезное». Мы не слышали смеха, не видели улыбок, и никто из двух десятков присутствовавших на уроке педагогов не счел это обстоятельство заслуживающим внимания.

Учитель обычно предпочитает, чтобы ребята больше рассуждали и меньше переживали. «Ну это эмоции!» — означает неудовлетворенность ответом ученика. Иногда мы просто не даем себе труда представить, в каком эмоциональном состоянии уходит класс с урока. Преподаватель географии стремился к предельной ясности изложения демографических проблем, а старшекласники почувствовали, что их будущее спланировано без их участия. В этом случае более адекватным теме урока и связанным с нею жизненным планам старшекласников было бы состояние «озадаченности и озабоченности», чем переживание предопределенности событий и независимости их хода от личной позиции каждого.

Ребенок унесет с урока то, что пройдет через его чувства. И если ученика взволновала только полученная отметка, то именно она, а не учебный материал и будет главным отпечатком, следом урока в его сознании. Поэтому надо постараться, чтобы школьник переживал действительно важные моменты урока, а не выключался из него надолго из-за вдруг осчастливившей или, наоборот, несправедливо обидевшей оценки.

Эмоциональные проявления трудно наблюдать на открытых уроках. В таких ситуациях эмоции хорошо контролируются учащимися старших возрастов. Однако сам учитель должен всегда помнить о том, что эмоциональное отношение к происходящему, возможность его проявить — важнейший фактор усвоения любой информации.

Эмоции школьников не следует подавлять и оценивать. Но можно попытаться вызвать то или иное чувство. А если не получается или переживание возникает независимо от наших усилий, задумайтесь: «Почему?» Во всяком случае, не считайте деловую, нейтральную по эмоциональному фону обстановку на уроке оптимальной.

II. Под уровнем деятельности учащихся будем понимать соотношение репродуктивных и продуктивных компонентов их активности.

Репродуктивный уровень деятельности предполагает воспроизведение материала в том виде, в каком он дан учителем, в учебнике или другом источнике информации. При репродукции работает в основном память ученика.

Продуктивный уровень деятельности предполагает переработку, преобразование исходной информации (свертывание, развертывание, сравнение и т. д.). Такая переработка возможна лишь при включении мышления. Следовательно, проблема уровня деятельности учащихся — это вопрос о том, какой процесс — мышление или память преимущественно задействованы в ходе урока. Неправильно считать репродуктивный уровень деятельности соответствующим низкому уровню трудности. Некоторые виды учебного материала (основной объем программы по иностранному языку) требует только репродукции. Однако значительная часть информации может быть усвоена на любом уровне, как репродуктивном, так и продуктивном. Важно, чтобы учитель, планируя развивающий аспект цели урока, представлял себе, чего он хочет от учеников: чтобы они знали и помнили, или размышляли, или и то и другое вместе, и соответствующим образом ставил задачи. Например, задание: «Назовите даты жизни писателя...» требует припоминания и предполагает репродуктивный уровень деятельности. А другая формулировка вопроса: «Скажите, свидетелем каких исторических событий был писатель..?» — нацеливает на сравнение двух рядов — хронологии жизни писателя и цепи исторических событий.

С этой точки зрения следует проанализировать каждую задачу, предложенную классу, и оценить уровень деятельности учащихся на уроке: был ли он преимущественно репродуктивным или продуктивным, соответствует ли данный уровень характеру изучаемого материала и развивающей задаче, поставленной учителем.

Какими способами можно достичь повышения продуктивности учебной деятельности?

Задания, вопросы классу нельзя анализировать отдельно, отвлекаясь от ответов учеников. Вопрос, предложенный учителем, может предполагать ответ, основанный на анализе, понимании причинно-следственных связей, т. е. работе мышления. Размышление требует времени, необходимого для производства умственных операций. Если ученик отвечает на такой вопрос не задумываясь, сразу, скорее всего ответ ему просто известен; мышление не включалось в решение задачи, она не была для ученика новой и решена на репродуктивном уровне.

Дополнительный материал для оценки уровня деятельности учащихся могут дать ситуации, когда школьник затрудняется с ответом и учитель оказывает ему помощь. Характер подсказок может быть различен. В одних случаях взрослый начинает формулировку ответа, предлагая ребенку продолжить — такая помощь явно стимулирует репродукцию. Или педагог указывает на таблицу или наглядное пособие, в котором ученик может найти ответ — снова репродукция. Но если в подсказке учителя содержатся лишь сведения, которые могут сузить область поиска ответа, но не дают его в готовом виде, такая помощь скорее выведет ответ ученика на продуктивный уровень.

Итак, прямыми и косвенными признаками уровня деятельности учащихся на уроке можно считать:

- 1) характер заданий;
- 2) латентное (скрытое) время ответа;
- 3) направленность помощи учителя.

III. Режим деятельности предполагает периодическую своевременную смену видов деятельности учащихся в ходе урока. Дело в том, что внимание человека не может быть сосредоточенным в условиях однообразной деятельности в течение 45 мин. Периодически школьники отвлекаются, наступают так называемые кризисы внимания. Кризис внимания может протекать явно или скрыто: ученик занимается посторонним делом или, устремив взгляд на доску, думает о своем, мысленно отсутствует. Продолжительность периода устойчивого внимания индивидуальна и зависит от многих факторов внешнего и внутреннего порядка: привлекательности деятельности, состояния ребенка в данный момент и др. Но могут быть выведены среднестатистические возрастные показатели устойчивости внимания. Речь идет о промежутках времени, в течение которых мы можем быть сосредоточены в условиях однообразной деятельности. Ориентировочно этот период устойчивого внимания равен для взрослых и старших школьников 20 минут, у подростков — 15 минут, в младших классах — 10 минут, у шестилеток — 6–8 минут.

При однообразной деятельности (например, слушание) через такие периоды произвольное отвлечение внимания

наступает у большинства. Поэтому, продумывая организацию урока, следует предусмотреть своевременные (т. е. предшествующие кризисам внимания) смены вида деятельности школьников.

Понятие вида деятельности не совпадает с понятием этапа урока. Этапы урока могут сменять друг друга, а деятельность учащихся оставаться неизменной: они наблюдают за происходящим у классной доски. При этом объекты наблюдения меняются, а деятельность — нет. Кардинальной сменой деятельности может считаться переход от теории к практике и обратно. Так, в случае, если материал урока оказывается преимущественно теоретическим, элементами смены деятельности могут стать лабораторные работы, физкультминутки, игры. На практическом уроке эту роль будут выполнять вкрапления теории: инструктаж, анализ выполненной операции и т. д.

Наблюдая урок в аспекте режима, следует вести хронометраж деятельности учащихся:

Время	Деятельность учащихся
9.30	Слушают объяснение учителя
9.33	Ведут запись
...	...

Без фиксации времени и видов деятельности оценка режима может быть искажена, так как впечатление скучного, эмоционально ненасыщенного урока обычно смещается на однообразие деятельности, что не всегда оправданно.

Режим оценивается как оптимальный, если переключение видов деятельности следует через промежутки времени, не превышающие возрастной максимум устойчивости внимания, и учащиеся сохраняют высокую работоспособность в течение всего урока. Можно оценить режим урока как допустимый, если вы даете рекомендации по способам его оптимизации (например, перестановка заданий без нарушения логики материала с целью уменьшения периода однообразной деятельности или использование физкультпаузы). Нерациональным признается режим урока, на котором однообразие деятельно-

сти приводит к утомлению или слишком частые переключения не позволяют закончить выполнение задания.

В школьной практике мы наблюдаем уроки, на которых учащиеся сохраняют высокую работоспособность в условиях однообразной деятельности (написание контрольных работ, сочинений). Однако, эксплуатируя так внимание школьников, учитель работает против педагога, который придет в класс вслед за ним. Поэтому, планируя урок, следует по возможности тщательно продумать режим основных переключений видов деятельности учеников.

Социально-психологический анализ урока имеет своим предметом взаимоотношения учителя и учащихся. В качестве возможного варианта рабочей программы наблюдения «социально-психологического предмета урока» может быть предложена следующая:

- ◆ проявления стиля общения учителя;
- ◆ соответствие манеры обращений педагога возрасту учащихся;
- ◆ педагогические установки.

Относительно первого пункта предложенной программы следует подчеркнуть, что речь идет не о диагностике стиля общения педагога, а о наблюдении проявлений различных стилей в ходе урока. Дело в том, что представители чистых стилей (авторитарного, демократического, либерального) являются скорее исключением, чем правилом, как всякие крайности в континууме. Кроме того, 45-минутного наблюдения в условиях открытого урока явно недостаточно для сколь-либо достоверного диагноза. И третье соображение, заставляющее нас отказаться от диагностики — противоречивость показателей. Что можно считать существенными характеристиками стиля общения педагога с группой?

Во-первых, это преобладающий характер обращений. Если условно разделить все обращения к классу на: организующие («Откройте тетради»), дисциплинарные («Прекратите разговоры»), оценочные («Молодцы» или «Плохо»), то окажется, что учителя, тяготеющие к демократическому стилю общения, отдают предпочтение организационным и положительным оценочным воздействиям, а педагоги, практикующие автори-

тарный стиль, чаще прибегают к дисциплинарным и отрицательным оценочным репликам.

Но характер обращения может противоречить интонации голоса, взгляду, жесту. Очень трудно ответить на вопрос, что же является решающим: вербальные или невербальные средства воздействия.

Демократический стиль руководства предполагает возможность выбора со стороны подчиненных. Поэтому, говоря о стиле управления группой важно оценить диапазон выбора, предоставляемого учащимся.

Даже в случае однозначности диапазона стиля общения учителя следует воздержаться от оценок его. Обстоятельства, определяющие уместность и предпочтительность того или иного стиля, весьма многочисленны. В репертуаре педагога-мастера могут быть все позиции по отношению к детям. В этом случае он не только дает выбор учащимся, но имеет возможность делать его сам.

С маленькими детьми обращаются иначе, чем со взрослыми. Это очевидно всем, наблюдающим процесс общения взрослого и ребенка извне. Но сам учитель не является внешним наблюдателем по отношению к самому себе.

Приходя на занятие в X класс после урока в IV классе, он порой не замечает неуместности указаний: «Возьмите ручки. Запишите с красной строки. Отложите тетради в сторону» и т. п., и недоумевает по поводу раздражения учащихся. А другой педагог, отличающийся теоретическим складом ума и строгой логикой, удивляется непонятливости младших, подростков. Однако наблюдатель, знающий возрастную психологию, вряд ли затруднится в анализе подобных ситуаций.

Социально-психологический анализ просто незаменим в случаях проявления педагогических установок. Установка — это отношение, сформировавшееся в опыте человека, к чему-либо или кому-либо, в какой-то мере предвзятость, оживание. Установки относятся к неосознанным мотивам поведения. Они весьма консервативны. Дети меняются быстрее, чем наше отношение к ним, поэтому педагогические установки могут быть тормозом развития ребенка. Негативная педагогическая установка может проявляться в том, что ученику дают меньше времени на ответ (не дают ему подумать, сосредоточиться);

обходят вниманием поднятую руку, но спрашивает, когда ученик не выражает желания отвечать; приписывают ему вину, когда авторство проступка неизвестно, и т. п.

Установка может быть и позитивной. В любом случае извне проявления установок расцениваются как несправедливость.

В ходе урока можно фиксировать общение учителя с каждым из воспитанников на схеме посадочных мест с помощью условных значков. Например, точкой обозначать обращение педагога к ученику, вертикальной чертой — ответ школьника, горизонтальными прочерками сверху или снизу — оценку ответа (соответственно положительную или отрицательную).

Анализируя такую запись, мы убеждаемся, что учитель работает с классом избирательно. Но является ли такая избирательность проявлением педагогических установок? Ответить на этот вопрос трудно, наблюдая единичный урок. При повторных наблюдениях мы имеем возможность сравнить и у нас появляется больше оснований говорить о том, что в классе есть ученики, обойденные учительским вниманием или не справедливо оцененные (неоцененные).

Данные о педагогических установках не могут быть представлены в самоанализе урока учителем (установки неосознанные). Поэтому педагогу необходим социально-психологический анализ урока как зеркало, в котором он мог бы видеть себя.

Общая схема психологического анализа урока может выглядеть так:

1. Деятельность учащихся:

- а) режим деятельности;
- б) уровень деятельности;
- в) отношение к деятельности.

2. Педагогическое общение:

- а) стиль руководства группой;
- б) соответствие общения возрасту учащихся;
- в) педагогические установки.

Развернутая схема психологического анализа урока:

1. Деятельность учащихся на уроке:

- а) режим деятельности (оптимальный, допустимый, нерациональный);

- б) уровень деятельности (в основном репродуктивный, продуктивный; соответствие уровня деятельности учащихся развивающей задаче урока);
 - в) отношение учащихся к деятельности на уроке (эмоциональное, деловое).
2. Педагогическое общение:
- а) стиль руководства группой (авторитарный, демократический, либеральный);
 - б) соответствие характера общения возрасту и состоянию учащихся (тон общения, позиция педагога по отношению к группе);
 - в) педагогические установки (позитивные, негативные, не проявляются).
- Используйте ее как опорный конспект.

Часть 2



Психология воспитания

Рыбакова М. М.

Педагогические ситуации и конфликты¹

Особенности педагогических ситуаций и конфликтов

Определения и примеры. Взаимодействие с учениками учитель организует через разрешение педагогических ситуаций. Педагогическая ситуация определяется Н. В. Кузьминой как «реальная обстановка в учебной группе и в сложной системе отношений и взаимоотношений учащихся, которую нужно учитывать при принятии решения о способах воздействия на них» (Психология — производству и воспитанию. Л., 1977. С. 212).

В педагогических ситуациях перед учителем наиболее отчетливо встает задача управления деятельностью ученика. При ее решении учителю надо уметь вставать на точку зрения ученика, имитировать его рассуждения, понимать, как ученик воспринимает сложившуюся ситуацию, почему он поступил именно так.

В педагогической ситуации учитель вступает в контакт с учеником по поводу его конкретного поступка, действия.

Педагогические ситуации могут быть простыми и сложными. Первые разрешаются учителем без встречного сопротивления учеников через организацию их поведения в школе. В течение учебного дня учитель включается в широкий диапазон взаимоотношений с учениками по разным поводам: останавливает драку, предупреждает ссору между учениками, просит помочь в подготовке к уроку, включается в разговор между учениками, проявляя порой находчивость.

«Двое мальчишек-подростков (VI класс) в перемену сцепились между собой. Около них собрались ребята, пытаюсь их разнять, подошла молодая учительница, ходит вокруг дерущихся и уговаривает прекратить драку.

¹ *Рыбакова М. М.* Особенности педагогических ситуаций и конфликтов // М. М. Рыбакова. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. С. 43–53.

Ничего не помогает, мальчишки увлеклись дракой.

Я шла из кабинета и что-то несла в руках, вижу — дело плохо, слов они не воспринимают. Я бросила то, что несла, на пол, и раздался резкий, громкий звук. Все замерли от неожиданности, мальчишки остановили драку, обернулись на звук и отошли друг от друга».

В сложных ситуациях большое значение имеют эмоциональное состояние учителя и ученика, характер сложившихся отношений с соучастником ситуации, влияние присутствующих при этом учеников, а результат решения всегда имеет лишь определенную степень успешности по причине трудно прогнозируемого поведения ученика в зависимости от многих факторов, учесть которые учителю практически невозможно.

«Я стала классным руководителем. Дима П., ученик из моего класса, перестал выполнять домашние задания, нарушал дисциплину. Мальчик способный, а “двойки” стали появляться по многим предметам, никакие уговоры на него не действовали. Я для него как будто не существовала. Это длилось почти весь учебный год: были эмоциональные срывы и с моей стороны, и со стороны ученика. В одно из посещений школы мама ученика обратилась ко мне за помощью. Оказалось, что отец Димы пьет и скандалит, и мальчик с матерью часто не ночуют дома. Узнав об этом, я изменила отношения с Димой, он почувствовал, что я небезразлична к его судьбе, и постепенно выправил поведение и учебу. Жаль, что мы часто видим только срыв в поведении ученика и некогда нам выяснять его причину».

При разрешении педагогических ситуаций действия учителей часто определяются их личной обидой на учеников. У учителя тогда проявляется стремление выйти победителем в противоборстве с учеником, не заботясь о том, как ученик выйдет из ситуации, что усвоит из общения с учителем, как изменится его отношение к себе и взрослым. Для учителя и ученика различные ситуации могут быть школой познания других людей и самого себя.

Конфликт в психологии определяется как «столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательны-

ми эмоциональными переживаниями» (Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1986. С. 153).

Конфликт в педагогической деятельности часто проявляется как стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка.

Ученику трудно каждый день выполнять правила поведения в школе и требования учителей на уроках и переменах, поэтому естественны незначительные нарушения общего порядка: ведь жизнь детей в школе не ограничивается учебой, возможны ссоры, обиды, смена настроения и т. п.

Правильно реагируя на поведение ребенка, учитель берет ситуацию под собственный контроль и восстанавливает порядок. Поспешность в оценках поступка часто приводит к ошибкам, вызывает возмущение у ученика несправедливостью со стороны учителя, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт.

«На общешкольной линейке подводились итоги дежурства за неделю. И вдруг прозвучало замечание ученику X класса Саше Г. за то, что он толкнул ученика дежурного класса. Нарушение было незначительным, и до линейки ученику не было сделано замечания. Саша Г. был вызван на середину (одно наказание) и назначен дежурным вместе с учениками VII класса (второе наказание).

Ученики VII класса смеялись, а ученики X класса и Саша Г. были страшно возмущены мерами наказания. Саша дисциплинирован, спортсмен, пользуется авторитетом в школе и классе.

После уроков было общешкольное комсомольское собрание, а после него директор вручал грамоты победителям на общешкольных лыжных соревнованиях. Грамотой награждался и Саша Г., но директор начал с упрека, что он не умеет себя вести. Саша Г. не пошел получать грамоту, десятиклассники встретили его поступок аплодисментами. Тогда директор стал упрекать десятиклассников в непорядочности, появились две противоборствующие стороны. Конфликт углубился».

Трудно понять и принять мотивы поведения директора; его действия привели к тому, что обычная ситуация перешла в кон-

фликт со старшеклассниками, который значительно усложнил воспитательную работу с ними всех учителей.

В педагогической деятельности нет четкой границы между ситуацией и конфликтом, так как ученики не всегда могут открыто заявить о своих позициях, отстаивать свою правоту. Учитель вместе с дипломом как бы негласно присваивает позицию быть всегда правым во взаимодействии с учениками и настойчиво отстаивает ее.

Конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений между учителем и учениками, вызывают у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своей работой. Такое состояние усугубляется сознанием того, что успех в педагогической работе зависит от поведения учеников, появляется состояние зависимости учителя от «милости» учеников.

В. А. Сухомлинский так пишет о конфликтах в школе:

«Конфликт между педагогом и ребенком, между учителем и родителями, педагогом и коллективом — большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда учитель думает о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо, и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта — одна из составных частей педагогической мудрости учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только сохраняет, но и создает воспитательную силу коллектива» (Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М., 1981. С. 185).

Виды педагогических ситуаций и конфликтов. Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить следующие:

- ◆ *ситуации (или конфликты) деятельности*, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;
- ◆ *ситуации (конфликты) поведения (поступков)*, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, и вне школы;
- ◆ *ситуации (конфликты) отношений*, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

Предложенный ниже перечень педагогических ситуаций и конфликтов преследует практическую цель ориентировать учителей в многообразных школьных ситуациях и конфликтах.

Ситуации и конфликты деятельности. Ситуации по поводу учебной деятельности часто возникают на уроках между учителем и учеником, учителем и группой учеников и проявляются в отказе ученика выполнять учебное задание. Это может происходить по разным причинам: утомление, трудность в усвоении учебного материала, невыполнение домашнего задания, а часто неудачное замечание учителя вместо конкретной помощи при затруднениях в работе. Приведем типичный пример.

«Идет урок математики в VI классе. К доске вызваны два мальчика, они работают по индивидуальным карточкам. Другие ребята выполняют задание под руководством учителя. Один из мальчиков (Саша), видимо, в чем-то затрудняется при выполнении задания: часто стирает написанное, оглядывается на ребят; второй ученик уверенно выполняет задание. Ребята выполнили задание, прокомментировали его. Учительница проверяет выполнение заданий мальчиками у доски. Подходит к Саше и заявляет: «Ну вот, всегда он так, этот Саша! Посмотрите, ничего-то он не знает!» Саша вспыхнул, зло крикнул: «Ну и учись сама!» — и выбежал из класса.

Классному руководителю мальчик объяснил, что ему нечего делать на уроке. Учительница была возмущена такой реакцией ученика: раньше, по ее словам, он был скромный, тихий и не возмущался на такие замечания».

Подобные ситуации на уроках по поводу учебной работы могут привести к полному неподчинению учителю, приобрести характер конфликта.

Тогда конфликт деятельности становится конфликтом поведения и отношения, разрешить который значительно труднее, потому что он может принимать групповой характер и учитель остается без поддержки учеников.

«На уроке русского языка несколько раз делала учительница замечание ученику, который не занимался. На замечания учительницы он не реагировал, продолжая мешать другим: достал резинку и начал стрелять бумажками в учеников, сидящих впереди.

Учительница потребовала, чтобы мальчик вышел из класса. Он грубо ответил и не вышел. Учительница прекратила урок. Класс зашумел, а виновник продолжал сидеть на своем месте, хотя стрелять прекратил. Учительница села за стол и стала писать в журнале, ученики занимались своими делами. Так прошло 20 минут. Прозвенел звонок, учительница встала и сказала, что весь класс оставляет после уроков. Все зашумели».

Такое поведение ученика свидетельствует о полном разрыве взаимоотношений с учителем и приводит к ситуации, когда работа учителя действительно зависит от «милости» ученика.

Подобные конфликты часто происходят с учениками, испытывающими трудности в учебе, когда учитель ведет предмет в данном классе непродолжительное время и отношения между учителем и учениками ограничиваются контактами только вокруг учебной работы. Таких конфликтов, как правило, меньше на уроках классных руководителей, в начальных классах, когда общение на уроке определяется характером сложившихся взаимоотношений с учениками в другой обстановке.

В последнее время наблюдается увеличение подобных конфликтов из-за того, что учителя часто предъявляют завышенные требования к усвоению предмета, а отметки используют как средство наказания тех, кто не подчиняется учителю, нарушает дисциплину на уроке. Тем самым искажается подлинный мотив учебной деятельности, такие ситуации часто становятся причиной ухода из школы способных, самостоятельных учеников, а у остальных снижается интерес к познанию вообще.

«Сельская средняя школа. Учительница физики, стаж работы четыре года. Отношения с учениками X класса у нее не сложились, вернее, с группой учеников. Но учительница выражает часто свое недовольство в целом к классу. На протяжении года постоянно напоминает ученикам, что на выпускных экзаменах требования к ответам будут повышены, особенно к нарушителям дисциплины. Наступил день экзамена. Экзамен затягивается по времени, так как учительница от каждого выпускника требует исчерпывающего ответа, т. е. осуществляет обещанное в году.

Ребята нервничают. Класс — 30 человек. Наступает вечер. Сдали экзамен только треть учеников. Как поступить дальше: прервать экзамен и перенести на следующий день (что не пре-

дусмотрено) или продолжать? Учительница в перерывах принимает валерьянку, но своего поведения и отношения на экзамене не меняет. Ученики принимают решение терпеть до конца. Родители начинают звонить, появляются в школе.

После окончания экзамена, около 24 часов, десятиклассники устроили скандал под окнами квартиры учительницы».

Ситуации и конфликты поступков. Педагогическая ситуация может приобрести характер конфликта в том случае, если учитель допустил ошибки в анализе поступка ученика, сделал необоснованный вывод, не выяснил мотивы. Следует иметь в виду, что один и тот же поступок может вызываться совершенно различными мотивами.

Учителю приходится корректировать поведение учеников через оценку их поступков при недостаточной информации об обстоятельствах и подлинных причинах. Учитель не всегда бывает свидетелем детской жизни, лишь догадывается о мотивах поступка, плохо знает отношения между детьми, поэтому вполне возможны ошибки при оценке поведения, и это вызывает вполне оправданное возмущение учеников.

«Три года назад я пошел в однодневный поход с учащимися IV класса. Все проверил, как положено, но, пройдя 500 м, решил еще раз проверить: у Оли М. оказался тяжелый рюкзак (она взяла 4 кг картофеля), он “резал” плечи. Посоветовавшись, ребята решили отдать картофель мальчику, у которого был самый легкий рюкзак. Но этот мальчик — Вова Т. сразу и резко отказался. Ребята дружно возмутились его отказом, тогда Вова побежал куда глаза глядят, два мальчика побежали за ним, но не догнали, а он вернулся домой. Мы взяли его рюкзак и пошли дальше. Отдыхали, веселились. Вечером к Вове зашли две девочки, отдали рюкзак и вручили букет полевых цветов.

Мальчик был испуган таким отношением, он ожидал другого, долго переживал случившееся (по наблюдению девочек).

1 сентября по дороге в школу меня догнал Вова с букетом цветов, извинился и сказал, что был не прав. Мы разговорились, и я узнал, почему он отказался нести картофель. Оказывается, когда он собирался в поход, то все думал, как облегчить свой груз, даже не взял необходимые вещи и на тебе, вдруг картофель! Ему это показалось обидным, отсюда и реакция.

Перед ребятами я его похвалил, раскрыл причину отказа и увидел радость за товарища в глазах ребят».

Учителя, оценивая поступки учеников, не всегда ответственно относятся к последствиям таких оценок для ученика и недостаточно заботятся о том, как повлияют такие оценки на последующие взаимоотношения учителя с учеником.

Исходя из внешнего восприятия поступка и упрощенной трактовки его мотивов, учитель часто дает оценку не только поступку, но и личности ученика, чем вызывает обоснованное возмущение и протест у учеников, а иногда стремление вести себя так, как нравится учителю, чтобы оправдать его ожидания. В подростковом возрасте это приводит к конфликту в поведении, слепому подражанию образцу, когда ученик не затрудняет себя стремлением «заглянуть в себя», самому оценить свой поступок.

Учителя часто торопятся принять меры, наказать учеников, не считаясь с их позицией и самооценкой поступка, в результате ситуация теряет свой воспитательный смысл, а иногда и переходит в конфликт.

«Мальчишки с утра начали уговаривать девочек сбежать с физики и физкультуры (два последних урока), чтобы посмотреть по телевизору окончание интересного фильма. С четвертого урока девочки ушли, но три из них передумали и вернулись в класс, а мальчишки тоже остались заниматься».

На другой день классный руководитель оставила всех ушедших с урока девочек (15 человек), вызвала их родителей и начала возмущаться их поступком, стыдить за содеянное. Девочки молчали. Родители поддержали классного руководителя, просили девочек сказать, почему они так поступили. Наконец Света П. встала и сказала: «Скажите, а как нам надо было поступить? Ведь договорились все вместе уйти. Если бы мы не пошли, это было бы подлостью по отношению к мальчишкам. Ведь так?» Взрослые не были готовы к такому ответу, ведь они ждали от девочек «покаяния» и извинения, поэтому пришла их очередь задуматься. Классная руководительница предложила провести диспут о дружбе, но это не вызвало интерес девочек. С собрания они ушли не понятыми взрослыми».

Ситуации и конфликты отношений. Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения

педагогом ситуаций и имеют, как правило, длительный характер.

Конфликты отношений приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь или ненависть ученика к учителю, надолго нарушают взаимодействие с учителем и создают острую потребность в защите от несправедливости и непонимания взрослых.

По содержанию ситуаций, возникающих между учителем и учениками, можно узнать о характере сложившихся взаимоотношений между ними, позициях учителя и учеников — в этом проявляется познавательная функция педагогических ситуаций и конфликтов.

Учителю трудно судить о характере взаимоотношений с учениками класса: среди них есть согласные с учителем, нейтральные, следующие за большинством, и противоборствующие, несогласные с учителем.

Тяжело переживается учителями конфликт отношений, когда он происходит не с одним учеником, а с группой, поддержанной учениками всего класса. Это бывает в том случае, если учитель навязывает ребятам свой характер взаимоотношений, ожидая от них ответной любви и уважения.

«Молодая учительница по математике работала классным руководителем в VI классе. С ребятами было, как ей казалось, полное взаимопонимание, она много проводила с ними времени, и часть девочек буквально ходили за ней, но в классе было больше мальчиков. На вопрос: “Как она привыкает к классу?” — всегда отвечала, что у нее все в порядке, с ребятами полное взаимопонимание. В декабре учительница пришла в школу в приподнятом настроении, в учительской сказала, что у нее день рождения. В таком эмоционально приподнятом настроении она пошла на урок в свой класс, ожидая, что ребята заметят ее настроение, поздравят ее (девочки знали о ее празднике). Но ожидание не оправдалось, ребята молчали. Учительница начала урок, но, когда попыталась писать на доске, мел заскользил — доска была чем-то натерта. У учительницы резко сменилось настроение, и она, рассерженная, обратилась к классу: “Кто это сделал?” В ответ молчание. “Неблагодарные! Я все делала для вас, не жалела времени, а вы...” В класс были приглашены администрация школы, родители, и нача-

лось выяснение, кто это сделал. Но ребята упорно молчали. Тогда учительница сказала, что в поход они не поедут. Ребята упорно молчали. После каникул класс стал неуправляемым, и учительница ушла из школы».

Конфликт раскрыл подлинное отношение ребят к учителю: они поняли ее неискренность в отношениях с ними и жестко продемонстрировали свое несогласие с ней.

Отношения между учителем и учениками становятся разнообразными и содержательными, выходят за рамки ролевых, если учитель интересуется учениками, условиями их жизни, занятиями вне школы. Это дает возможность реализовать воспитательную ценность ситуации или конфликта. Иначе возможен разрыв отношений. Приведем некоторые из таких ситуаций.

«Женщина с заплаканными глазами рассказывает о своей дочери Тане. Кто бы мог подумать, что эта вежливая, скромная девочка, отличница и общественница, довела мать до такого состояния, что она не смогла больше скрывать обиду на дочь и пришла в школу с горькой исповедью.

“Вы ее не знаете, это она здесь, у вас такая хорошая. Но от правды не уйдешь”, — с горечью говорила мать. У Тани заболел отец, долгое время врачи боролись за его жизнь. Мать девочки выхаживала его, а Таня с песнями под гитару отправилась в поход. Когда отец приходил в себя, он звал дочь, а мать, скрывая слезы, говорила: “Она только что ушла”.

Все это насторожило классного руководителя, как-то вместе с Таней они шли домой из школы: девочка рассказала, как интересно и весело было в походе, об отце — ни слова».

Здесь совсем иначе, чем в школе, раскрывается личность девочки, и досадно, что такие качества, как человечность, милосердие, оказались не востребованными в школе, как бы лишними в глазах учителей.

А вот другая ситуация.

«В IX класс пришла ученица из другой школы, другого района. Девочка принципиальная, честная, в IX и X классах училась на “4” и “5”, кроме немецкого языка. С учительницей немецкого языка у ученицы произошел конфликт. Учительница ее выгоняла с уроков, и в X классе ученица стала неуспевающей по предмету. Конфликт произошел по причине жест-

кой требовательности учителя и личного неприятия ученицей и учительницей друг друга.

Решение педсовета: оставить девушку на второй год со сдачей экзамена по немецкому осенью. Но она заявила, что сдавать экзамены вообще не будет. Только тогда, после педсовета и ее заявления, в школе узнали о девочке и многое другое: до IX класса она училась в школе-интернате, матери у нее нет (умерла три года назад), а отец пьет. Девочка целеустремленная, самостоятельная, не терпит грубости и несправедливости».

Позиция учительницы в конфликте вызывает глубокое недоумение, как можно доводить взаимоотношения до открытой вражды, но, к сожалению, надо признать, что такие случаи — не исключение.

Приведем еще одну ситуацию.

«Урок химии в VII классе. На последней парте, у двери, сидит подросток. Мальчик неуравновешенный, постоянно отвлекается, часто бывает не готов к уроку.

Вот и сейчас, во время объяснения нового материала, крутит в руках календарик, пытается отвлечь соседей, сидящих впереди. Учительница не выдерживает и делает замечание в резкой форме: “Прекрати!” В ответ мальчик спрашивает: “А чего я делаю?” Учительница: “Действительно, ты ничего не делаешь! За контрольную получил «два», дома не учишь, на уроках нарушаешь порядок! И вообще, ты надоел мне своими выходками. Марш домой, и чтобы срочно в школе была мать!” Мальчик хватается сумку и с криком “Дура! Дура!” выбегает из класса.

...Мать у мальчика умерла три месяца назад».

Трудно простить учителю такую жестокость по отношению к мальчику, даже учитывая то, что она сделала ее несознательно.

Гуманизация отношений в школе требует от многих учителей проявлять инициативу в пересмотре своей позиции в конфликтах, а не торопиться обвинять во всем учеников.

Всякая ситуация, поступок и даже конфликт в педагогической работе учителя при грамотном анализе могут быть ценным источником информации о личности ученика.

Некоторые особенности педагогических конфликтов. Среди них можно отметить следующие:

- ◆ профессиональная ответственность учителя за педагогически правильное разрешение ситуации: ведь школа —

модель общества, где ученики усваивают социальные нормы отношений между людьми;

- ◆ участники конфликтов имеют различный социальный статус (учитель — ученик), чем и определяется их разное поведение в конфликте;
- ◆ разница возраста и жизненного опыта участников разводит их позиции в конфликте, порождает разную степень ответственности за ошибки при их разрешении;
- ◆ различное понимание событий и их причин участниками (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика» видится по-разному), поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику — справиться со своими эмоциями, подчинить их разуму;
- ◆ присутствие других учеников при конфликте делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда приходится помнить учителю;
- ◆ профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности;
- ◆ всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые ситуации и конфликты, в которые включаются другие ученики;
- ◆ конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

Добрович А. Б.

Прямые методы угашения конфликта¹

Для любой группы конфликт между двумя или несколькими ее членами — помеха нормальному общению и совместному труду. Поэтому то, что ссорящимся кажется их «личным делом», в действительности затрагивает всех. И возникает

¹ Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. М.: Просвещение, 1987. С. 207.

необходимость угашения конфликта. Желательно по крайней мере «перемирие» враждующих, причем на основе такого компромисса между ними, который бы, во-первых, не шел вразрез с общими этическими нормами, а во-вторых, не ущемлял человеческое достоинство обеих сторон. Миссия примирения конфликтующих обычно лежит на старшем (по положению или по возрасту) лице — на преподавателе, руководителе, общественном лидере.

Широко распространены *прямые* методы угашения конфликта. Вот их примерный и весьма краткий перечень.

1. Руководитель поочередно приглашает к себе враждующих и просит каждого изложить суть и причины столкновения. При этом он пресекает любую попытку очернения одного человека другим и требует фактов, только фактов, а не эмоций. «Все плохое, что вы хотели бы сказать об Иване Ивановиче, надо говорить при нем, а не за глаза. Я еще предоставляю вам такую возможность». Далее руководитель, насколько это удастся, уточняет факты. Как только он, независимо от суждений самих конфликтующих, приходит к определенному решению, он вызывает обоих, просит их в его присутствии высказать все, что они считают нужным, прерывает нередко вспыхивающую при этом ссору между ними и объявляет им свое решение. Оно может оказаться в пользу одного; либо не в пользу обоих; в любом случае руководитель прям, деловит и основывается на авторитете этических традиций и официальных установлений, существующих в нашем обществе. Его решение служит сигналом: инцидент исчерпан, и возвращаться к нему — значит отнимать время и энергию у занятых людей.
2. Педагог или руководитель предлагает конфликтующим высказать свои претензии друг к другу при группе, на собрании. Последующее решение он принимает на основе выслушаний участников собрания по данному вопросу, и теперь это решение объявляется недовольному (или обоим, если оба недовольны) от лица группы, т. е. как суждение объективное и не подлежащее дальнейшей дискуссии.
3. Если конфликт, несмотря на указанные меры, не утихает, руководитель или педагог прибегает к санкциям в отношении конфликтующих (одного из них либо обоих): от по-

вторных критических замечаний (с глазу на глаз и при группе) до административных взысканий (коль скоро конфликт наносит ущерб учебному или производственному процессу).

4. Если и это не помогает, руководитель изыскивает способ развести конфликтующих (по разным классам, цехам и т. п.).

Можно было бы привести много примеров того, как участники конфликта, будучи людьми самокритичными и принципиальными, под влиянием прямых мер угашения конфликта меняли либо смягчали свои враждебные установки в отношении друг друга, помогая коллективу тем самым вернуться к здоровой «психологической атмосфере» совместной деятельности. Бывают, однако, и обратные случаи, когда прямое давление руководителя или группы на враждующих людей лишь «загоняет вглубь» их взаимное ожесточение. Выражаясь языком медиков, «болезнь» в подобных ситуациях не излечивается, а переходит в хроническую форму...

Поэтому более эффективными оказываются подчас *косвенные* методы угашения конфликта — приемы, в немалом количестве накопленные в практике психотерапевтов и психологов. Особенно богата такими приемами так называемая «семейная» психотерапия и психокоррекция: деятельность по налаживанию и восстановлению расстроенных внутрисемейных отношений.

Познакомим читателя с некоторыми принципами косвенного угашения конфликтов.

Добрович А. Б.

Косвенные методы угашения конфликта (психокоррекция общения)¹

Принцип «выхода чувств». По наблюдению одного из видных современных психотерапевтов К. Роджерса, если человеку дать беспрепятственно выразить свои отрицательные эмоции,

¹ Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. М.: Просвещение, 1987. С. 207.

то постепенно они «сами собой» сменяются положительными. Действительно, когда специалист по семейной психотерапии предоставляет женщине, находящейся у него на приеме, высказать о своем муже самые резкие суждения, даже чудовищно обидные и несправедливые, после такого монолога, длящегося иногда час и более, женщина, как правило, вздохнув, говорит: «Вообще-то он мог бы быть лучше, у него есть неплохие качества...» (И далее следует перечисление этих качеств.)

Реализация данного принципа требует от психолога (или лица, выполняющего функцию психолога) профессионального терпения и способности эмоционально поддерживать собеседника. Казалось бы, нет ничего сложного в том, чтобы педагог выслушивающий сетования Коли на Толю, попросту молчал и время от времени кивком головы, мимикой подтверждал: «Понимаю, внимательно слушаю». Но чаще всего педагог не выдерживает, обрывает Колю, если его занесло бог знает куда, поправляет, взывает к логике, к совести и т. п. А ведь все это следовало бы попросту отложить на час или на другую встречу. И тогда Коля, более или менее умиротворенный за счет «выхода чувств», легче принял бы разумные и человеческие доводы педагога.

Почему-то мы убеждены, что внимательно слушать — значит выражать согласие собеседнику. Какое же может быть «согласие», если тот говорит вздорные, возмутительные вещи?.. Но в действительности (и это знает любой психотерапевт-практик) вполне возможно, слушая, демонстрировать партнеру сочувственное понимание, которое тем не менее еще не гарантирует вашего согласия с ним.

Принцип «эмоционального возмещения». Человек, обращающийся к вам с сетованиями на своего недруга, должен рассматриваться (пусть это звучит парадоксально) как страдающее лицо. Пусть вам совершенно ясно, что поистине пострадавшим является не он, а именно его недруг. Внутренняя картина ситуации, сложившаяся у вашего собеседника, именно его выставляет страдальцем. И чем более он не прав, тем активнее выгораживает себя перед собственной совестью в качестве «мученика» и «жертвы».

Со страданием следует считаться, будь оно даже «неправедным». Показав, что вы считаетесь с этим, вы уже «эмоцио-

нально возмещаете» удрученное душевное состояние собеседника. Его в особенности согревает уместно свернутое в беседу слово похвалы... Похвалы?! Но если он заслуживает как раз порицания, наказания?.. Что ж, он должен сполна получить то, чего заслуживает. Но доброе слово этому совсем не помеха. Напротив, оно ключ к его совести. Надо только знать, каковы его действительные хорошие черты. И тогда обращение к нему прозвучит, например, так: «Вы ведь вообще человек тонкий, обостренно воспринимающий поэзию, музыку. Как же это вас бес попутал быть таким грубым и жестоким в конфликте с Н. Н.?»

Или так: «Знаете ли вы старинную мудрость о том, что из двух спорящих не прав тот, кто умней?.. А вас, кстати, все считают умным человеком».

Или так: «У тебя, Нина, чудесные, одухотворенные глаза, добрая улыбка. Если бы ты видела себя в зеркале в тот момент, когда оскорбляла Н. Н.!.. Злоба никому не к лицу, а тебе — в особенности».

Подчеркнем: льстить конфликтующему не надо, лесть легко распознается, лесть вызывает открытое или тайное презрение собеседника. Надо сказать о том хорошем, что в человеке действительно есть. Ведь что-нибудь есть!..

Этого бывает достаточно, чтобы вызвать целую «лавину» раскаяния и выражений искренней готовности пойти на мировую.

Принцип «авторитетного третьего». Состояние конфликта резко искажает взаимовосприятие враждующих и делает их ролевые ожидания друг к другу весьма тенденциозными. Оля, находящаяся в затяжной ссоре с Наташей, уже не в состоянии принять от нее невольную похвалу, неожиданное одобрение. Оле в этом слышится скрытая издевка либо мерещится хитрый Наташин замысел: усыпить ее бдительность, «расслабить», а там нанести новый удар по самолюбию!..

Примиряющее, доброе мнение одного из противников о другом может теперь быть передано лишь через третье лицо, авторитетное для обоих. Это лицо психологу приходится изыскать, проинструктировать и «подослать» к кому-то из двух враждующих с весьма деликатной миссией... Все погибло, если человек догадается, что его хотят таким образом психоло-

гически обработать. Третье лицо должно 99% своего общения с Олей посвятить темам, которые для них взаимно интересны, и лишь один процент — «ударной» реплике, звучащей вскользь и как бы случайно вырвавшейся.

Для обиженного человека положительное суждение о нем со стороны обидчика — это толчок его собственным мыслям в направлении поисков межличностного компромисса.

Принцип «обнажения агрессии». Психолог (или лицо, выступающее в этой функции) намеренно предоставляет враждующим возможность выразить свою неприязнь друг к другу. На людях это следует делать исключительно в замаскированном виде: можно «столкнуть» партнеров конфликта в спортивном состязании, в диспуте, игре, трудовом соревновании.

Прямая форма «обнажения агрессии» реализуется таким способом: психолог побуждает партнеров конфликта ссориться в его присутствии и достаточно длительное время не пресекает ссоры.

Как правило, при третьем лице она не достигает таких крайностей, чтобы пришлось в буквальном смысле слова разнимать враждующих. Дав им выговорить самое «наболевшее», психолог не отпускает их, а продолжает работу на основе одного из принципов, следующих ниже.

Принцип «принудительного слушания оппонента». Психолог побуждает конфликтующих ссориться в его присутствии, а затем останавливает ссору и подает следующую инструкцию: «Каждый из вас, прежде чем ответить оппоненту, должен с предельной точностью повторить его последнюю реплику». Далее психолог, вмешиваясь в диалог, настойчиво требует выполнения инструкции. Обычно при этом обнаруживается, что ссорящиеся не в состоянии правильно воспроизвести реплики друг друга, поскольку каждый слышит в основном себя, а обидчику приписывает тон и слова, которых в действительности не было. Фиксируя на этом внимание конфликтующих (иногда полезно прибегнуть к помощи магнитофона), психолог принуждает их к добросовестному слушанию друг друга. Непривычность такой ситуации уменьшает накал взаимного ожесточения и способствует росту самокритичности спорящих.

Принцип «обмена позиций». Психолог останавливает развернувшуюся на его глазах ссору, просит враждующих,

например Колю и Толю, поменяться местами, на которых они до сих пор сидели, а затем подает следующую инструкцию: «Толя должен вообразить себе, что он Коля, и от имени Коли высказать Толе все обвинения, какие приходят в голову». Далее аналогичное по смыслу требование предъявляется Коле. В иных случаях этот прием впервые побуждает конфликтующих взглянуть на ссору глазами оппонента. Казалось бы, такой взгляд «со стороны другого» соответствует элементарным нормам, азбучным истинам общения. Тем не менее людям, охваченным гневом и обидой, он дается с большим трудом и преимущественно — в ситуации профессионального вмешательства в их конфликт извне. Описанного приема иногда бывает достаточно, чтобы в рамках «семейной» психотерапии примирить месяцами (и даже годами) конфликтующих супругов. Можно думать, что прием обладает универсальной эффективностью, т. е. уместен при угашении конфликтов любого типа.

Принцип «расширения духовного горизонта» спорящих.

Побуждая конфликтующих длительно ссориться в его присутствии, психолог тем или иным способом протоколирует ссору (желательно использование магнитофона, в некоторых психотерапевтических центрах имеется даже видеомэгнитофон для подобных целей). Далее ссора останавливается и ее запись воспроизводится. Как правило, враждующие подавлены тем, что услышали, поскольку оба начинают понимать, что вели себя недостойно либо, во всяком случае, некрасиво. На этом фоне психолог приступает к профессиональному разбору ссоры, беспощадно показывая эгоизм и недобросовестность аргументации каждого из конфликтующих. Далее он взывает к духовному началу обоих и разоблачает все мелкое, неприципиальное, примитивное, что сопровождало (либо вызывало) конфликт. Перед ссорящимися намечаются жизненные ценности более высокого порядка, духовные цели, в стремлении к которым они, ссорящиеся, по существу, едины, а не взаимно враждебны. Беседа заканчивается призывом ориентироваться именно на эти высокие ценности и цели, оставив позади уязвленное самолюбие и мелочные личные счёты.

Таковы основные принципы и приемы психотерапевтического (косвенного) угашения межличностных конфликтов. Сле-

дует особо подчеркнуть, что вышеописанные формы психологической работы уместны лишь на фоне общей трудовой активности группы (включая конфликтующих ее членов). В атмосфере безделья и безответственности «игры в психологию» не только не устраняют конфликтов, но и могут даже способствовать их нарастанию и углублению. Только люди, которые в первую очередь заняты делом, вправе время от времени заниматься самими собой. Перенос интересов на себя и свои межличностные отношения не должен становиться «пристойным» камуфляжем лени и эгоизма.

Профилактика и разрешение межличностных конфликтов наиболее успешно осуществляются, как уже подчеркивалось, с помощью специальных психологических игр в группе. Этим играм посвящены последующие страницы данной главы.

Славина Л. С.

Возникновение «смыслового барьера» и способы его преодоления¹

«Смысловым барьером» мы называем такое явление, когда ребенок, хорошо понимая и умея выполнить то, что требует от него учитель, как бы не «принимает» это требование и упорно его не выполняет. В этих случаях те или иные педагогические меры не оказывают на него воздействия, хотя он хорошо понимает, на что именно они направлены и как ему следует на них реагировать.

Примеры наличия «смыслового барьера» встречаются в школьной практике на каждом шагу. К ним мы относим те случаи, когда учитель делает выговор ученику за плохой поступок, а ученик, хорошо зная все, что требует от него учитель, слушает его, не реагируя на его убеждения, а через некоторое время снова совершает аналогичный поступок; или же когда учитель предлагает школьнику прекратить занятия посторонним делом на уроке, а ученик не прекращает этих заня-

¹ Славина Л. С. Трудные дети / Под ред. В. Э. Чудновского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЖ», 1998. С. 447.

тий просто потому, что не обращает внимания на замечания учителя.

Наличие «смыслового барьера», делая ученика нечувствительным к тому или иному воздействию, часто препятствует учителю в осуществлении всей воспитательной работы. Так, в педагогической практике нередки случаи, когда именно из-за наличия «смыслового барьера» тот или иной ученик сопротивляется попыткам учителя оказать ему помощь, необходимость которой этот ученик прекрасно осознает сам. Работу с такими учениками следует начинать с уничтожения или преодоления «смыслового барьера».

«Смысловой барьер» легко может возникнуть в процессе воспитательной работы при неучете особенностей детского развития. Причины его возникновения различны и довольно многочисленны.

Чаще всего «смысловой барьер» возникает в тех случаях, когда учитель при организации педагогического воздействия учитывает только видимый поступок, ориентируется только на его внешний результат, не анализируя подлинных причин, не вскрывая истинных мотивов, по которым школьник совершил этот поступок. Возможность такого неучета объясняется тем, что внешне одинаковые поступки могут побуждаться совершенно различными мотивами, причем часто не одним каким-нибудь, а сразу несколькими. Мотивы поступков не всегда очевидны, к тому же сам ребенок не всегда осознает их, и поэтому учитель не сразу может установить, что именно заставило ребенка поступать так или иначе.

Трудности выявления мотивов нередко приводят к тому, что учитель приписывает поступкам ребенка тот мотив, который выступает истинным для учителя, но часто воспринимается школьником как чуждый, с которым он не может согласиться. А это ведет к целому ряду последствий. Ученик, не соглашаясь с приписываемыми ему мотивами совершенного им поступка, не согласен и с воздействиями, которые влечет за собой этот поступок. Это несогласие и внутренний протест могут вызвать появление обиды, переживание незащищенности наказания, несправедливости, непонятности. Часто, увидев, что его не понимают, ученик может замкнуться и отказаться от объяснений. Если такие случаи будут повторяться, между

учителем и учеником может нарушиться контакт, исчезнуть взаимопонимание.

Смысл мероприятий для учителя будет в одном, а для ученика при этих обстоятельствах — неизбежно в другом. Возникнет «смысловый барьер». Поэтому все педагогические воздействия учителя вообще не будут по-настоящему влиять на школьника, проходя «мимо него».

Представим себе, что ученик в течение некоторого времени не готовит уроки или готовит их небрежно. Предположим, что причиной явилось увлечение его постройкой модели, изготовлением какого-нибудь прибора. Если учитель, воздействуя на этого ученика, будет обвинять его в том, что он бездельничал, ученик с этими обвинениями может не согласиться. Безразлично, промолчит ли он или будет возражать учителю, важно то, что он не считает себя бездельником, хотя внешне дело выглядит действительно так. В действительности же этот школьник упорно трудился, был все время занят и совершил большую, может быть, даже полезную, работу.

Если, несмотря на несогласие ученика, учитель будет настаивать на своих обвинениях, контакт и взаимопонимание между учителем и учеником нарушаются. Возникает «смысловый барьер».

Другой причиной возникновения «смыслового барьера» часто является повторяющееся применение одних и тех же мер воздействия, особенно в тех случаях, когда применение их не дает положительного эффекта. Ученики привыкают к ним, отмахиваются от них, даже не задумываясь над их смыслом. Особенно надо отметить возникновение в этих случаях «смыслового барьера» по отношению к выговорам, нотациям, убеждениям. Не всегда возможно учесть, какой смысл вкладывает ребенок в речь взрослого; в тех же случаях, когда смысл речи взрослого для ребенка заключается не в том, в чем для самого взрослого, все словесное воздействие оказывается в воспитательном отношении совершенно неэффективным.

Возьмем такой случай. У школьника не воспитано ответственное отношение к учению, и он не желает готовить уроки. Не учитывая этого, педагог выговорами, нотациями, убеждениями старается вызвать у школьника необходимое переживание, связанное с его недобросовестным отношением к заня-

тиям. Однако поскольку у ученика нет стремления и желания добросовестно готовить уроки, то не возникает и переживания оттого, что он их не выполняет.

При этих условиях школьник очень легко начинает игнорировать словесные воздействия, т. е. по отношению к ним у него создается «смысловый барьер».

«Смысловый барьер» возникает также и ко всяким другим методам воздействия в случаях их частого и безуспешного применения, и появление его объясняется во всех случаях тем же, что и при словесном воздействии.

Частой причиной «смыслового барьера» являются также отрицательные эмоции, возникающие в результате незаслуженного наказания, слишком трудного требования, проявленной к нему несправедливости.

Эти эмоции, возникая вначале в связи с каким-либо частным случаем, могут легко распространиться на более широкий круг явлений и определить отношение к ним школьника. Так, наказание за плохую отметку, кажущуюся ему несправедливой, может вызвать у ребенка обиду. Если это переживание не будет снято (что легко сделать, показав ребенку ошибочность его знаний и справедливость отметки, указав пути ее исправления), эти отрицательные эмоции могут легко распространиться на отношение ребенка к данному предмету, к данному лицу и даже вызвать отрицательное отношение вообще ко всей учебной деятельности. Школьник склонен будет теперь считать несправедливой всякую низкую отметку, всякое замечание учителя, в которых он будет видеть в первую очередь проявление к нему плохого отношения.

Надо отметить, что чаще всего и легче всего «смысловый барьер» возникает у подростков. Подростковый возраст есть возраст развития самосознания. С этим связаны особая чувствительность и обостренное внимание подростка к оценке окружающими его деятельности, знаний, умений, его личности вообще. С этим же фактом связано и то значение, которое подростки придают своим взаимоотношениям с окружающими людьми. Все это создает фон, на котором очень легко возникает «смысловый барьер».

Лучшие учителя учитывают эту возможность возникновения «смыслового барьера».

Опишем несколько приемов, позволяющих учителям избегать в своей практике возникновения «смыслового барьера».

Так, для того чтобы иметь возможность выяснить мотив того или иного поступка ребенка и знать, какой мотив сам ребенок приписывает своему поступку, многие учителя начинают воздействие по отношению к ребенку с беседы с ним, в которой они выясняют, каким образом произошло данное событие и чем его объясняет сам ребенок. Естественно, что эта цель определяет и форму, и тон беседы. Эта беседа вначале не имеет даже легкого намека на осуждение, недовольство или претензии к ученику. В глазах ребенка цель этой беседы — рассказать учителю то, чего он не видел и не знает. При этих условиях, если у учителя имеется контакт с учеником, последний всегда сообщит все обстоятельства дела. Из ответов ученика на вопросы о том, как это произошло, почему он так поступил, учитель узнает и то, как ученик понимает данное событие и какие именно мотивы им сознаются.

В организации воздействия, следующего за этой беседой, учитывается все это и таким образом не допускается возникновения взаимного непонимания.

Приведем пример. Витя К., ученик II класса, пришел в школу, не приготовив уроков. Прежде всего учительница спокойно, не выражая никакого порицания ни словами, ни тоном, осведомилась у ребенка, как это произошло. Мальчик объяснил, что он после обеда сразу пошел на каток, его впервые отпустили гулять одного, и, когда пришел домой, ему очень хотелось спать, и он не смог готовить уроки. Из дальнейшей беседы выяснилось, что ребенок провел на катке, сам того не желая, весь день до позднего вечера и, естественно, при этих условиях не был в состоянии приготовить уроки. Сопоставлением фактов и умелой постановкой вопросов учительнице удалось показать мальчику, что он еще не умеет сам организовывать свое время и что именно поэтому он своевременно не вернулся домой. Затем вместе с Витей она нашла способ, который должен был помочь мальчику вовремя прекращать прогулку.

Таким образом, в данном случае, в котором при неправильной реакции учительницы легко мог возникнуть «смысловой барьер», его без труда удалось избежать.

Все изложенное о причинах возникновения «смыслового барьера» определяет и способы его преодоления. Поскольку наличие «смыслового барьера» заключается прежде всего в неправильно сложившихся взаимоотношениях школьника и учителя, в результате чего ученик становится нечувствительным к определенным воспитательным воздействиям, естественно, что основным путем преодоления «смыслового барьера» является, прежде всего, организация тех мероприятий, которые направлены на изменение отношений между ребенком и воспитателем и на установление между ними контакта и взаимопонимания.

В связи с этим основной задачей становится выяснение того, что именно послужило причиной возникновения «смыслового барьера».

Преодоление «смыслового барьера» требует от учителя конкретно совсем разных приемов в зависимости от того, к каким воздействиям у ученика возникает «смысловой барьер». Проявляется ли он, например, в отношении таких мер воздействия, как выговоры, нотации, строгие замечания или, наоборот, ласковые уговоры и убеждения. Проявляется ли «смысловой барьер» в ответ на снижение учителем отметки, оставление после уроков, удаление из класса, или же он имеется вообще в отношении данного лица (учителя, классного руководителя, кого-либо из актива класса).

Все это обуславливает необходимость индивидуализации конкретных приемов преодоления «смыслового барьера», которые могут быть очень разнообразными. При учете всех этих обстоятельств задача уничтожения «смыслового барьера» иногда решается довольно легко.

Например, для некоторых учеников достаточно просто изменить тон общения: прекратить нотации, упреки и выговоры для того, чтобы «смысловой барьер» был разрушен или обойден. В некоторых случаях обход или разрушение «смыслового барьера» достигается тем, что требование к ученику предъявляется не тем лицом, к которому имеется «смысловой барьер», а другим. Иногда «смысловой барьер» разрушается оттого, что ученика перестают слишком строго наказывать за проступки и т. п.

Но в практике встречается немало и таких случаев, когда уничтожить «барьер», если он уже образовался, таким относительно простым способом не удастся. По отношению ко многим школьникам требуется организация длительной работы, направленной на уничтожение отрицательных эмоций, недоверия к воспитателям.

Одним из приемов, которым эту работу по уничтожению «смыслового барьера» иногда целесообразно начинать, является беседа. Но для того чтобы при помощи беседы добиться цели, она должна быть специально построена и отвечать определенным условиям.

Прежде всего в процессе беседы важно убедить ученика в том, что учитель хочет ему помочь (повысить успеваемость, улучшить дисциплину, наладить отношения с товарищами и т. д.), а затем доказать ему, что для этого имеются все возможности. Как это ни покажется странным, наши ученики не всегда ясно осознают и не всегда убеждены в том, что то, чего требует от них учитель, нужно именно им, а не самому учителю. Очень часто, кроме того, им кажется, что имеющиеся у них недостатки являются непреодолимым препятствием, что их невозможно изменить. Думая, что он «неспособный» или что у него «плохая память», ученик и к замечаниям учителя, и к своему недостатку относится пассивно, не стремясь его исправить, не веря в возможность его преодолеть, что часто является причиной возникновения «смыслового барьера».

Поэтому очень важно, чтобы в беседе были выполнены оба указанных момента, т. е. введение в сознание школьника уверенности в том, что все воздействия учителя имеют целью именно интересы школьника и что учитель знает, как можно ему помочь, и имеет для этого все возможности. Совершенно ясно, что поверить в это ученик сможет только в том случае, если беседа будет вестись в спокойном, дружеском тоне.

Если у данного ученика имеется «барьер» по отношению к какому-либо определенному тону разговора, начало беседы следует вести в противоположном, непривычном для него тоне. Но в каком бы тоне ни начиналась беседа, в более повышенном, аффективном и резком, показывающем возмущение учителя (с теми учениками, которых обычно только убеждали и уговаривали), или в более спокойном и ровном (с теми уче-

никами, с которыми обычно разговаривали в повышенном тоне), во всех случаях важно, чтобы ученик отнесся положительно и к беседе, и к учителю, ведущему беседу.

Если учителю удалось этого достигнуть, беседа может привести к разрушению «смыслового барьера», к установлению контакта, в результате чего создастся возможность начать систематическую работу с данным учеником.

Может случиться, что ученик проявит к беседе отрицательное отношение: будет оправдываться, защищаться, обижаться. Если учителю не удастся снять это отношение, «смысловой барьер» этим методом уничтожить нельзя.

Необходимо учитывать, что беседа является только одним из методов уничтожения «смыслового барьера».

Часто беседа служит только началом работы учителя по уничтожению у школьника «смыслового барьера», после чего, собственно говоря, и начинается основная работа.

Приведем примеры различных случаев преодоления уже имеющегося у школьников «смыслового барьера».

Ученик I класса Петя К. в середине года начал плохо учиться, стал приходить в класс с небрежно приготовленными уроками, а иногда и вовсе их не выполнял. Учительница наказывала мальчика, оставляла после занятий. Он плакал, но не хотел готовить уроки в классе после занятий. Плохие отметки за небрежно выполненные задания также не приводили к нужному результату. Замечания учительницы Петя выслушивал молча, угрюмо опустив глаза. Через несколько месяцев положение ухудшилось. Учительница решила выяснить, что же произошло. Оказалось, что, получив во второй четверти, несмотря на старание, несколько раз подряд «двойку» за неправильно выполненную работу, мальчик решил, что учительница к нему несправедлива. Он считал, что учительница к нему притирается, так как не любит его. Однажды Петя сказал: «А теперь стараться нечего, все равно мне “пять” не поставят».

Учительница провела с Петей специальную работу. Каждый раз она подробно мотивировала поставленную отметку, объясняя, в чем недостатки работы мальчика, и указывая, что ему надо исправить. Скоро ей удалось снова установить контакт и нормальные взаимоотношения. Этим снят был и «смысловой барьер».

Ученик VIII класса Саша Б. не хотел заниматься химией, физикой и математикой. В ответ на многочисленные указания и уговоры классного руководителя он либо отмалчивался, либо отвечал, что он все это знает, уже слышал, что ему надоели эти разговоры, что его эти предметы не интересуют, он хочет быть историком и ему ни физика, ни математика не нужны. Разъяснениям учителя, что каждый человек должен овладеть основами наук и что для историка они необходимы, что нельзя выбирать только те предметы, которые нравятся, он не придавал значения; эти объяснения на него не влияли, он отмахивался от них как от надоевших и наскучивших вещей.

Тогда классный руководитель пригласил в класс для беседы преподавателя истории этой же школы. По специальному условию этот преподаватель после беседы о профессии историка попросил остаться тех учеников, которые выбрали историю своей профессией. В числе других учеников остался и Саша. Поговорив со школьниками об их будущей профессии, преподаватель осведомился о том, как они к ней готовятся, как учатся по истории и по другим предметам. Выразив свое отношение к ученикам, пренебрегающим физикой, химией и математикой, он повторил те же доводы, которые приводил в последнем разговоре с Сашей классный руководитель (об этом классный руководитель специально условился с преподавателем истории). Однако те же мысли, высказанные другим лицом, в другой ситуации, произвели на Сашу совершенно иное впечатление. На следующий день он обратился к ученику, хорошо знающему математику, и попросил помочь ликвидировать имеющиеся у него пробелы. «Смысловый барьер» был снят.

Итак, уничтожение «смыслового барьера» удается достигнуть индивидуальными приемами, различными для каждого школьника в зависимости от того, к чему именно (при каких условиях и по отношению к каким приемам) у него возник или имеется «смысловый барьер». Основным принципом здесь является изменение тех приемов, которые ученик воспринимает неправильно или не желает воспринимать, и в установлении первичного контакта между учителем и учеником. Вначале этот контакт может заключаться в появлении доверия к учителю и осознании того, что предложение учителя принесет ему пользу и вообще необходимо не для учителя, а для

самого ученика. В случаях, когда «смысловой барьер» имеется по отношению к учителю вообще, а не к отдельным его приемам, уничтожение «смыслового барьера» удастся осуществить через другого человека (другого учителя, директора).

После того как «смысловой барьер» уничтожен, учитель оказывается в состоянии организовать по отношению к школьнику необходимые воспитательные воздействия. Он не наталкивается больше на сопротивление, на невосприимчивость к тем или иным мерам, на невозможность проникнуть через «барьер». Теперь гораздо легче показать школьнику ошибочность его поведения, несостоятельность его суждений, вызвать переживание недовольства своим положением. Теперь становится возможным добиться того, чтобы ученик принял новые цели, которые учитель перед ним поставил, и начал к ним стремиться...

Божович Л. И.

Аффект неадекватности¹

Под аффектом неадекватности понимается чрезмерная защитная реакция на неуспех, порожденная столкновением завышенной самооценки и реальных возможностей. Завышенные притязания в каком-либо важном для ребенка виде деятельности и потребность сохранить их при неуспехе заставляют его либо игнорировать свой неуспех, либо искать причины неуспеха вовне.

Дети, у которых аффект неадекватности устойчив, называются «аффективными». Аффективные дети обычно находятся в постоянном конфликте со сверстниками и учителем. Поэтому аффективные дети самыми разными путями стремятся компенсировать свое плохое положение, привлечь к себе симпатию и внимание и тем самым удовлетворить свои притязания на хорошее положение, оправдать свою самооценку. Это

¹ *Божович Л. И.* Аффект неадекватности // Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 212.

ставит таких детей в особую зависимость от мнения, одобрения, оценки группы. Эта зависимость выражается в двух крайних формах: в максимальной податливости влиянию группы и в негативистическом сопротивлении ее влиянию.

Запоминание детьми успехов и неудач. Какие результаты действия преимущественно запоминаются детьми с разной самооценкой — сопряженные с переживанием успеха или неуспеха? Наиболее значимым представляется сходство в запоминании успешных и неуспешных действий детьми с полярными самооценками — повышенной и пониженной. У обеих категорий детей вытесненным из памяти оказалось именно содержание нерешенных задач, т. е. неуспешная деятельность.

При повышенной неадекватной самооценке субъект стремится удержаться на ее уровне. А поскольку неуспех ставит самооценку под угрозу, то это сказывается и на характере мнемических процессов.

Во втором случае наблюдается несколько иная картина. Неспособность выполнить задание снижает и без того низкий уровень оценки субъектом своих возможностей, создавая тем самым предпосылки для переживания еще большей ущербности. Как бы защищая себя от этого, ученик запоминает лишь те задания, в выполнении которых ему удалось достичь позитивных результатов и тем самым утвердить себя.

Психологическая устойчивость. Психологическая устойчивость — это целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций.

Поведение психологически устойчивой личности осуществляется в целом по следующей схеме: задача — актуализируемый ею мотив — осуществление действий, ведущих к его реализации, — осознание трудности — негативная эмоциональная реакция — поиск способа преодоления трудности — понижение силы отрицательных эмоций — улучшение функционирования (и сопутствующая ему оптимизация уровня возбуждения).

Схема поведения у психологически неустойчивой личности: задача-мотив — осуществление действий, ведущих к его реализации, — осознание трудности — негативная эмоциональная реакция — хаотические поиски выхода — усугубление осознаваемых трудностей — возрастание негативных эмоций —

ухудшение функционирования — понижение мотивации или оборонительная реакция.

Главные причины дезорганизации поведения неустойчивых детей состоят в отсутствии эффективных способов преодоления трудностей и в переживании угрозы для личности. У неустойчивых личностей иногда наблюдается явление самоиндукции отрицательного эмоционального напряжения: дезорганизованное поведение усиливает стрессовое состояние, которое еще больше дезорганизует поведение, что приводит в конечном счете к тому, что неустойчивая личность чувствует полную беспомощность — как по отношению к трудным заданиям, так и по отношению к своему поведению в трудной ситуации.

Трудные ситуации нельзя исключить ни из процессов социализации и воспитания, ни из жизни вообще. Целью воспитания должно быть формирование у школьников психологической устойчивости к трудностям, возникающим в различных видах деятельности. Однако при постановке перед ребенком задач следует обращать его внимание на то, чтобы они соответствовали его возможностям, находились в зоне его ближайшего развития.

Прихожан А. М., Толстых Н. Н.

Школьная дезадаптация. Карта наблюдений Д. Стотта¹

В психологии были предприняты попытки выделения специфических школьных трудностей. Часто они обозначаются как школьная дезадаптация. С точки зрения одного из исследователей этой проблемы Д. Стотта, задача выделения типов «трудных» детей является малопродуктивной. Более эффективен, с его точки зрения, путь тщательной фиксации различных форм поведения, свидетельствующих о плохой приспособленности ребенка к школе.

¹ Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Школьная дезадаптация. Карта наблюдений Д. Стотта // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной М., 1991. С. 168–179.

Остановимся подробнее на методе Стотта. Адаптация этого метода для использования в Советском Союзе была проведена психологами Ленинградского НИИ психоневрологии им. В. М. Бехтерева. В основе методики Стотта, направленной на выделение характера дезадаптации ребенка к школе, лежит фиксация форм дезадаптированного поведения по результатам длительного наблюдения за ребенком. Методика получила название «Карты наблюдений» (КН). Важно отметить, что психолог может как сам проводить такое наблюдение, так и использовать опыт наблюдения, знание ребенка педагогом. Опора на опыт учителей, воспитателей, классных руководителей — людей, в течение длительного времени постоянно общающихся с детьми, наблюдающих их в самых различных ситуациях, является в работе психолога чрезвычайно существенной. Обычно богатством этого опыта педагог пользуется интуитивно, и передача его другому (например, новому педагогу или школьному психологу) оказывается достаточно сложной задачей. Карта наблюдений Стотта облегчает такую возможность.

По мнению Стотта, наблюдателю необходимо предоставить готовые образцы, чтобы избежать произвольности в наблюдении и способе регистрации его результатов и получить такие материалы наблюдения, которые были бы достаточно однозначны, понятны и не содержали никаких готовых выводов. Поэтому при составлении КН были соблюдены следующие требования:

- ◆ выделение однозначных, относительно элементарных фрагментов поведения ребенка;
- ◆ группировка этих фрагментов в определенные синдромы, т. е. их классификация;
- ◆ определение взаимоотношений между этими фрагментами.

В соответствии с исходным замыслом эти фрагменты поведения не выбираются умозрительно, а берутся из жизни. КН включает 198 фрагментов фиксированных форм поведения, о наличии или отсутствии которых у ребенка должен судить наблюдатель, заполняющий карту. Эти фрагменты сгруппированы в 16 синдромов. Ниже приводится полный текст КН и регистрационный бланк.

В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют формам поведения (фрагментам), наиболее характерным для данного ребенка. Центральная вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). В бланке номера симптомов не всегда идут по порядку, их расположение зависит от значимости того или иного симптома (фрагмента поведения) для квалификации синдрома. Например, в синдроме Д симптомы 9 и 10 стоят слева, а симптом 8 — справа от вертикальной черты. Это означает, что симптом 8 говорит о более серьезном нарушении в отношении синдрома Д. При подсчете симптомов, находящийся слева от вертикальной черты, оценивается одним баллом, справа — двумя. Подсчитываются сумма баллов по каждому синдрому и общий «коэффициент дезадаптированности» по сумме баллов по всем синдромам.

Большое число зачеркнутых фрагментов поведения у ребенка (по сравнению с другими детьми) дает возможность сделать вывод о серьезных нарушениях в развитии его личности и поведения, а также определить те синдромы, которые в первую очередь выделяют эти нарушения.

В начале описания каждого из симптомокомплексов дается их аббревиатурное обозначение (НД, Д, У и т. д.) и краткий ключ, который в ходе практического использования целесообразно не включать в текст методики, а иметь отдельно, применяя только в процессе обработки.

Карта наблюдений

1. НД — недоверие к новым людям, вещам, ситуациям.

Это ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11 — менее явные симптомы; от 12 до 17 — симптомы явного нарушения.

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.
2. Плачет, когда ему делают замечания.
3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.
4. Ребенок «подчиненный» (соглашается на невыигрышные роли, например во время игры бегают за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).

5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.
6. Лжет из боязни.
7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.
8. Никогда не приносит учителю цветов или других подарков, хотя его товарищи часто это делают.
9. Никогда не приносит и не показывает учителю найденных им вещей или каких-нибудь моделей, хотя его товарищи часто это делают.
10. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.
11. Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.
12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.
13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то (например, о помощи).
14. Легко становится нервным, плачет, краснеет, если ему задают вопрос.
15. Легко устраняется от активного участия в игре.
16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

II. Д — депрессия. В более легкой форме (симптомы 1–6) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения. Наличие симптомов 7 и 8 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 9–20 отражают более острые формы депрессии. Пунктам синдрома Д обычно сопутствуют выраженные синдромы ВВ и ТВ (см. IV и V), особенно в крайних формах депрессии. По всей вероятности, они действительно репрезентируют элементы депрессивного истощения.

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.
2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.
3. Ведет себя очень по-разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.
4. В играх иногда активен, иногда апатичен.

5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.
6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.
7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.
8. Рассерженный, «впадает в бешенство».
9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.
10. Для ручной работы не хватает физических сил.
11. Вял, безынициативен (в классе).
12. Апатичен, пассивен, невнимателен.
13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.
14. Движения замедленны.
15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).
16. Взгляд «тупой» и равнодушный.
17. Всегда ленив и апатичен в играх.
18. Часто мечтает наяву.
19. Говорит невыразительно, бормочет.
20. Вызывает жалость (угнетенный, несчастный), редко смеется.

III. У — уход в себя. Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров («замкнут в себе»).
5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий (живет в другом мире).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.

10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).
11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.
12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.
13. Ведет себя подобно «настороженному животному».

IV. ТВ — тревожность по отношению к взрослым. Беспокойство и неуверенность в том, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Симптомы 1–6 — ребенок старается убедиться, «принимают» ли и любят ли его взрослые. Симптомы 7–10 — обращает на себя внимание и преувеличенно добивается любви взрослого. Симптомы 11–16 — проявляет большое беспокойство о том, «принимают» ли его взрослые.

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.
2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.
3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).
4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учителю.
5. Очень часто приносит и показывает учителю найденные им предметы, рисунки, модели и т. п.
6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.
7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.
8. «Подлизывается», старается понравиться учителю.
9. Всегда находит предлог занять учителя своей особой.
10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя.
11. Добивается симпатии учителя. Приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищев.
12. Пытается «монополизировать» учителя (занимать его исключительно собственной особой).
13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.
14. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не предлагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.
15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.

16. Полностью «устраняется», если его усилия не увенчиваются успехом.

V. ВВ — враждебность по отношению к взрослым. Симптомы 1–4 — ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5–9 — относится ко взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10–17 — открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18–24 — полная, неуправляемая, привычная враждебность.

1. Переменчив в настроениях.
2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в «хорошем» настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.
4. Часто бывает в плохом настроении.
5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.
6. Когда о чем-то просит учителя, то бывает иногда очень сердечным, иногда — равнодушным.
7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителем.
8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.
9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.
10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.
11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).
12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.
13. Неприятен, в особенности когда защищается от предъявляемых ему обвинений.
14. «Бормочет под нос», если чем-то недоволен.
15. Негативно относится к замечаниям.
16. Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений.
17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.
18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.

19. «Дикий» взгляд. Смотрит «исподлобья».
20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.
21. Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу).
22. Охотнее всего дружит с так называемыми «подозрительными типами».
23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.
24. Ведет себя непристойно.

VI. ТД — тревога по отношению к детям. Тревога ребенка за принятие себя другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

1. «Играет героя», особенно когда ему делают замечания.
2. Не может удержаться, чтобы не «играть» перед окружающими.
3. Склонен «прикидываться дурачком».
4. Слишком смел (рискует без надобности).
5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.
6. Любит быть в центре внимания.
7. Играет исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.
8. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.
9. Хвастает перед другими детьми.
10. Паясничает (строит из себя шута).
11. Шумно ведет себя, когда учителя нет в классе.
12. Одевается вызывающе (брюки, прическа — мальчики; преувеличенность в одежде, косметика — девочки).
13. Со страстью портит общественное имущество.
14. Дурацкие выходки в группе сверстников.
15. Подражает хулиганским проделкам других.

VII. А — недостаток социальной нормативности (асоциальность). Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы 1–5 — отсутствие стараний понравиться взрослым. Безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними.

Симптомы 5–9 у более старших детей могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10–15 — отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 — считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права.

1. Не заинтересован в учебе.
2. Работает в школе только тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют работать.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.
4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.
5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.
7. Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых.
8. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми.
9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашние задания.
11. Берет чужие книги без разрешения.
12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.
13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.
14. «Нечестный игрок» (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).
15. Не может смотреть прямо в глаза другому.
16. Скрытен и недоверчив.

VIII. ВД — враждебность к детям (от ревнивого соперничества до открытой враждебности).

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.
3. Надоедает другим детям, пристает к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.

5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.
6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.
7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.
8. Пристает к более слабым детям.
9. Другие дети его не любят или даже не терпят.
10. Дерется несоответствующим образом (кусается, царапается и пр.).

IX. Н — неугомонность. Неугомонность, нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонность к кратковременным и легким усилиям. Избегание долговременных усилий.

1. Очень неряшлив.
2. Отказывается от контактов с другими детьми таким образом, что это для них очень неприятно.
3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.
4. В играх совершенно не владеет собой.
5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.
6. Неровный, безответственный в ручном труде.
7. Нестарателен в школьных занятиях.
8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.
9. В классе не может быть внимателен или длительно на чем-либо сосредоточиться.
10. Не знает, что с собой поделаться. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок.
11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

X. ЭН — эмоциональное напряжение. Симптомы 1–5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости. 6–7 — о серьезных страхах. 8–10 — о прогулках и непунктуальности.

1. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста.
2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.
3. Слишком инфантилен в речи.

4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.
5. Играет исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.
6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.
7. Другие дети пристают к нему (он является «козлом отпущения»).
8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает уроки, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.
9. Часто опаздывает.
10. Уходит с отдельных уроков.
11. Неорганизован, разболтан, несобран.
12. Ведет себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

XI. НС — невротические симптомы. Острота их может зависеть от возраста ребенка; они также могут быть последствиями существовавшего прежде нарушения.

1. Заикается, запинаясь. «Трудно вытянуть из него слово».
2. Говорит беспорядочно.
3. Часто моргает.
4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные тики.
5. Грызет ногти.
6. Ходит, подпрыгивая.
7. Сосет палец (старше 10 лет).

XII. С — неблагоприятные условия среды.

1. Часто отсутствует в школе.
2. Не бывает в школе по нескольким дням.
3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помочь родителям.
5. Неряшлив, «грязнуля».
6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
7. Значительно некрасивее других детей.

XIII. СР — сексуальное развитие.

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу.

2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращенные наклонности.

XIV. УО — умственная отсталость.

1. Сильно отстает в учебе.
2. «Туп» для своего возраста.
3. Совершенно не умеет читать.
4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
5. Совершенно не понимает математики.
6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.
7. Попросту глуп.

XV. Б — болезни и органические нарушения.

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы тела.

XVI. Ф — физические дефекты.

1. Плохое зрение.
2. Слабый слух.
3. Слишком маленький рост.
4. Чрезмерная полнота.
5. Другие ненормальные особенности телосложения.

На регистрационном бланке подчеркиваются те фрагменты поведения, которые характерны для данного ребенка. Заполняется КН педагогом или воспитателем, вообще человеком, хорошо знающим ребенка. Однако интерпретация дан-

Карта

Имя, фамилия _____ Возраст _____ Дата _____ Класс _____

		Нарушения										Неприспособленность														
НД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16										
	Д	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20					
ТВ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16										
	У	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
ВВ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16										
	ТД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
А	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16										
	Н	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
ЭД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16										
	ВД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
НС	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16										
	С	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
УО	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16										
	Ф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
СР	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16										
	Ф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	

ных и постановка диагноза школьной дезадаптации требуют специальной психологической подготовки, поэтому должны осуществляться самим школьным психологом.

Следует отметить, что субъективное представление педагога о ребенке может не совпадать с диагнозом, который ставит психолог на основе заполненной этим педагогом КН. Опыт применения КН показывает, что обычно представление педагога и диагноз психолога не противоречат друг другу, но использование КН позволяет снять излишний субъективизм, оценочность педагогической характеристики и дает более детальную, объективную картину особенностей развития личности и поведения.

Структура заполненной КН может быть различной. Во-первых, может быть подчеркнуто большое число фрагментов поведения, относящихся лишь к нескольким синдромам. Во-вторых, большое число подчеркнутых фрагментов может быть и при отсутствии какого-либо доминирующего синдрома. В-третьих, можно встретить относительно небольшое количество подчеркнутых фрагментов, но таких, которые свидетельствуют о тяжелых нарушениях поведения. Наконец, в-четвертых, наблюдаются изолированные подчеркнутые фрагменты. Анализ структуры КН, доминирующих синдромов (в случае их наличия), особенностей подчеркнутых фрагментов поведения позволяет понять природу и проявления дезадаптации школьника и наметить пути коррекции.

Особого внимания заслуживает вопрос о возможности измерения степени дезадаптации. По мнению Стотта, использование какого-либо «коэффициента дезадаптации», получаемого в результате суммирования отдельных фрагментов поведения, может быть весьма ограниченным прежде всего потому, что эти фрагменты неоднородны. Вместе с тем и сам Стотт, и другие исследователи применяли этот коэффициент для определенных целей.

Приведем некоторые данные об использовании КН, содержащиеся в исследовании В. А. Мурзенко, поскольку они, отражая некоторые особенности отечественной выборки (исследование проводилось в V–VIII классах средних школ Ленинграда), могут служить для практического психолога ориентировочными критериями.

По данным В. А. Мурзенко, «коэффициент дезадаптации» основной части выборки составляет от 6 до 25 баллов; у 20,8% выборки «коэффициент дезадаптации» превышает 25 баллов, что свидетельствует, по мнению автора, о значительной серьезности нарушения механизмов личностной адаптации — такие дети стоят уже на грани клинических нарушений и нуждаются в специальной помощи, вплоть до вмешательства психоневролога. В отношении 5,5% учащихся можно скорее говорить о ситуативных реакциях, чем об устойчивых личностных обусловленностях.

Анализ структур заполненных КН показал, что типичной является структура, при которой выделяется доминирующий синдром, иногда — группа синдромов. Выделены следующие частоты распределения доминирующих синдромов: V. «Враждебность по отношению к взрослому» — 34,4%; VII. «Недостаток социальной нормативности» — 22,2%; III. «Уход в себя» — 12,5%; II. «Депрессия» — 11,1%; VIII. «Конфликтность в отношениях со сверстниками» — 11,1%; I. «Недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям» — 8,3%.

Опыт использования КН в работе отечественных и зарубежных психологов позволяет рекомендовать ее в качестве важного инструмента для диагностики трудностей адаптации ребенка в школе. Очевидное достоинство метода состоит в том, что соответствующая информация о ребенке может быть получена как от учителя, имеющего возможность в течение длительного времени наблюдать за поведением ученика в самых различных ситуациях (для определенных целей может быть полезно сравнение КН, заполненных на одного ребенка разными педагогами), так и от школьного психолога в том случае, если он имел возможность достаточно долго наблюдать за ребенком. Особый интерес представляет совместная работа педагога и школьного психолога по заполнению КН. Такая совместная работа позволяет найти им общий язык как при постановке «диагноза», так и при составлении коррекционных, развивающих программ.

Неоднократное заполнение КН, фиксирующее разные этапы работы с тем или иным учеником (или с группой учащихся), может дать объективные показатели эффективности проводимой воспитательной или психокоррекционной работы.

Как известно, проблема определения эффективности деятельности школьной психологической службы в настоящее время стоит довольно остро, и одной из причин этого является как раз отсутствие необходимых объективных способов определения наличия или отсутствия позитивных сдвигов в поведении и особенностях личности детей в ходе работы с ними.

Безусловно, самым важным является то, на что непосредственно направлена КН, а именно тонкая диагностика тех психических нарушений, которые характерны для того или иного конкретного ребенка. Это позволяет оценить КН как важный инструмент для реализации индивидуального подхода к учащимся.

Чрезвычайно важным аспектом применения КН является ее «обучающий эффект», так как программированное наблюдение, которое можно проводить, опираясь в качестве ориентиров на систему выделенных в КН симптомов или фрагментов поведения, тренирует эту способность у самого наблюдателя, что может быть полезно как для школьного психолога, так и для педагога, воспитателя. Вместе с тем отметим еще раз, что содержательная интерпретация материалов, получаемых с помощью КН, может проводиться только специалистом-психологом. Это объясняется тем, что психологическая интерпретация полученных результатов с необходимостью включает рассмотрение их в целостном контексте психологических представлений о строении личности и закономерностях ее возрастного развития.

Другие методы изучения дезадаптации. Использование для определения степени и характера трудновоспитуемости набора симптомов, отражающих отдельные формы поведения, встречается и в работах других авторов. Так, в работе Шюрера и Смекала приводятся следующие «симптомы диффисильности», сформулированные в виде вопросов для исследования.

1. Как заботится о своей внешности?
2. Как соблюдает порядок в своих вещах (складывание одежды и т. д.)?
3. Выполняет свои обязанности без напоминания?
4. Прекословит, сопротивляется, угрожает? Кому?
5. Что бывает причиной строптивости?

6. Раздражает братьев и сестер или других детей? Как?
7. Бывают частые конфликты — ссоры или драки? С кем?
8. Ревнует к кому-нибудь? Как?
9. Завидует кому-нибудь? Берет чужие игрушки и т. п.?
10. Командует кем-нибудь? Стремится главенствовать?
11. Отказывается кому-нибудь повиноваться?
12. Выдумывает о себе неправдивые истории?
13. Отрицает свои проступки?
14. Лжет? Когда и как?
15. Старается кого-нибудь обмануть? Кого и как?
16. Портит чрезмерно свои вещи — игрушки, одежду?
17. Портит чужие вещи?
18. Совершает кражи — чего?
19. Как использует украденные предметы?
20. Бродяжничает? При каких обстоятельствах?
21. Прогуливает (не ходит в школу)? При каких обстоятельствах?
22. Обращает на себя как-либо внимание?
23. Есть у него какие-нибудь сексуальные плохие привычки или проступки?
24. Уклоняется от трудных заданий — при каких обстоятельствах?
25. Легко отступает после неудачи?
26. Часто, сваливая вину, ссылается на что-нибудь?
27. Жалуется или обвиняет других в собственной неудаче?
28. Есть у него чувство долга?
29. Умеет развивать усилия и стойко их проводить?
30. Имеются у него какие-нибудь другие дефекты поведения?

Шюрер и Смекал не приводят какого-либо формализованного алгоритма работы по приведенным выше вопросам. Вместе с тем, учитывая общий подход к изучению трудных детей, реализуемый данными авторами, его близость к подробно изложенному выше подходу Стотта, можно рекомендовать формы работы с выделенными симптомами диффисильности, аналогичные тем, которые выше были изложены при анализе КН. Различия состоят, во-первых, в том, что в данном случае отдельные симптомы не объединяются в симптомокомплексы

(синдромы), и, во-вторых, в том, что они характеризуют сравнительно узкую категорию «трудных» детей», а именно тех, которые вызывают затруднения у учителей и воспитателей своей недисциплинированностью, которые не соблюдают социальных норм, плохо социализированы.

Оценка поведения ребенка наблюдателем — не единственный метод изучения трудных детей. Активно применяются в этой области и методы, основанные на самооценке. Одним из таких методов является достаточно хорошо известный опросник Белла, направленный на выявление степени непригодности детей в разных областях жизни (в семье, в школе, в отношении к обществу и к самому себе и др.). Опросник Белла может использоваться в работе с детьми всех школьных возрастов. Он состоит из 200 вопросов, на которые ребенок должен ответить, подчеркивая на специальном бланке ответы «да» или «нет». Насколько можно судить по известным нам источникам, опросник Белла в отечественной психологии не применялся. Однако во Всесоюзном центре переводов имеется подробное руководство по его применению.

Мы описали некоторые подходы к выделению разных категорий трудных детей и подростков. Школьный психолог может выбрать то или иное направление работы, разработать собственные методы выделения «трудных» детей в зависимости от тех конкретных задач, которые он перед собой ставит. Часто бывает полезно использование разных подходов.

Жутикова Н. В.

Различные дидактогении у детей и подростков¹

Малыш нуждается в няне, всем детям нужны воспитатели — это известно всем. Однако из принявших на себя эту роль не все понимают, почему и зачем нужен воспитатель.

¹ *Жутикова Н. В.* Различные дидактогении у детей и подростков // Учителю о практике психологической помощи: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. С. 150–168.

Многие эту функцию сводят к тому, чтобы дать детям какой-то круг представлений, знаний и навыков, трудовых, творческих, учебных и т. п. Они неплохо относятся к детям послушным и спокойным, легкообучаемым. Но если ребенок обнаруживает признаки своего возраста в формах, требующих именно профессионального участия воспитателя, это вызывает у Старшего обиду на ребенка, возмущение, гнев, ожесточение. Он объявляется «нарушителем дисциплины». То есть ребенку ставят в вину то, что он является ребенком. Подростку инкриминируются все трудности его возраста; юности — отсутствие жизненного опыта и молодость; ученику — отсутствие тех качеств, которые надлежит учителю выработать в нем!

Вот в этом ракурсе и рассмотрим сейчас те явления, которые отчасти уже были представлены в предыдущих главах.

1. Часто ученик вызывает раздражение потому, что не может понять объяснений Старшего. Его упрекают в невнимательности, в том, что он «не думает».

Нужны ли эти упреки? Как они действуют на Младшего?

Обычно их адресуют тем, кому труднее и сосредоточиться и воспринять. Внимание детей, особенно в младших классах, очень отличается от внимания взрослого. Даже у взрослых активное внимание может утрачивать свою концентрацию вопреки волевому усилию. У детей несравнимо слабее внутреннее активное торможение, которым внимание сознательно удерживается на заданном объекте. Поэтому внимание ребенка непроизвольно отвлекается или рассеивается. Когда Старший за это возмущенно упрекает его, это может оказаться относительно безвредным только для детей более выносливых. Но для детей менее выносливых в нервно-психическом плане эти возмущенные упреки и резкие окрики только вредны! Они противоречат психогигиене обучения, являются грубым ее нарушением.

Выражение отрицательных эмоций Старшего для детей является слишком сильным раздражителем, который не мобилизует, а блокирует активное внимание, подавляет способность воспринимать, соображать. Притом все это еще и утомляет центральную нервную систему ребенка, истощает ее, т. е. окриком мы добиваемся только внешнего подобия внимательности, но «рубим сук, на котором сидим», подрываем способность ребенка к мобилизации внимания и к восприятию, со-

ображению. Мало того, при самых первых окриках у ребенка проторяется путь этой заторможенности. А при их повторении вырабатывается условнорефлекторный, привычный способ произвольного реагирования на них — состояние заторможенности. У ребенка появляется растеряннотупое выражение лица и всей его позы, щеки и губы тяжелеют, движения или прекращаются, или, напротив, становятся беспорядочно-суетливыми.

В таком состоянии ученик не способен осмысленно воспринимать и запоминать то, что продолжает говорить учитель, а тем более правильно выполнять требуемые действия. Так усугубляется отставание. В дальнейшем даже один суровый взгляд учителя может вызвать рецидив подобного состояния.

В предыдущей главе говорилось об этом как о последствии конфликта между Старшим и Младшим. В это необходимо вдуматься: там, где гибкость педагогической тактики заменяется резким окриком или многословием раздражения и гневливостью, происходит подмена профессиональной педагогической деятельности выражением педагогической несостоятельности. Это как если бы врач вместо оказания помощи больному избил бы его.

Так появляются «тупицы» — живые воплощения педагогической запущенности, а вернее, вышеупомянутой подмены, ее последствий.

Так конфликт порождает и ту самую леность, которая, вырастая из подобных ситуаций, развивается дальше, параллельно с привычными тормозными реакциями, как способ ухода от психологической трудности.

И то и другое может быть преодолено только сочетанием благожелательности, терпения и гибких поисков включения мысли у каждого учащегося. Все они очень различаются своей нервно-психической конституцией и восприятием. Что-то с легкостью воспринятое одним может вызвать затруднение у другого.

2. Еще раз о лености. Предпосылки к ней возникают там, где от объекта заданной деятельности что-то отталкивает.

У детей очень пластичный мозг. Они готовы многое принять. Но то, что для их психики неприемлемо, вызывает либо негативную, либо тормозную реакцию.

Хроническое состояние конфликта со Старшим в ходе обучения, отрицательные эмоции в его обращении — это неприемлемо. Это мешает родиться побуждению и волевому усилию к работе.

Леность порождается еще и чувством недоступности, невозможности, недостижимости желаемого результата. Взрослому тоже невероятно трудно заставить себя взяться за дело, о котором он заранее знает, что оно не получится. Ребенок и подросток должны обладать титанической силой воли или, напротив, бездумным терпением животного, чтобы делать то, что не дает иного результата, кроме очередной порции упреков.

У многих в качестве защитного механизма развивается равнодушие к результату, к оценке. В одной из предыдущих глав говорилось о чувстве безысходности как последствии перегрузок ребенка. Это тоже может дать ростки лени и равнодушия, так как порождает апатию. Перегрузки — явление слишком частое и вредное.

Постоянная занятость детей (имеется в виду — по инициативе взрослых) может иметь и положительный и отрицательный знак. Если ребенок чувствует себя творцом, да еще в делах, где часто вспыхивают яркие положительные эмоции, где маленькому человеку не слишком заметно руководство со стороны Старшего, где есть ощущение свободы, где есть возможность физического движения, — при такой занятости его утомление быстро компенсируется положительными эмоциями и переключением на другой вид деятельности.

Но если работа монотонна, однообразна, лишена моментов веселого оживления, эмоционально насыщенных эпизодов с положительным знаком и разрядок, полностью исключает игру, движение и чувство свободы — такая продолжительная занятость вызывает очень быстрое истощение умственной работоспособности. Взрослого человека тоже изнуряет монотонная сверхурочная работа, от нее он слабеет и может заболеть. У детей, в их зависимом положении, это изнурение еще усиливается чувством отчаяния, если впереди не видно конца этой занятости, если не светит впереди желанная свобода. Дети, которые уже чем-то ослаблены, не могут «заработать» себе этот отдых. «Вот сделай все, тогда будешь отдыхать», «Пока не сде-

лал, на улицу не пойдешь!» А ведь зачастую отдых нужен для того, чтобы сделать, значит, перед тем, как сделать.

После рабочего (т. е. учебного) дня в школе ученик дома вынужден начать свой второй рабочий день. А если у него еще одна школа или студия... А если в группе продленного дня так же «Сиди тихо!», как и на уроках в школе... А если к тому же ребенок недавно болел и отстал...

А после этого мы удивляемся: сначала учился хорошо, а потом все хуже...

Чем младше ребенок, тем значительнее выражена зависимость умственной работоспособности от физического состояния. Пришедшие после болезни в школу дети часто испытывают головокружение, сонливость, выглядят вялыми или, наоборот, находятся в состоянии эйфории (бездеятельной беспечности, пассивной веселости), которое иногда отмечается при дефиците умственной работоспособности. Они либо спят на уроках, либо не могут успокоиться. Замечаниями здесь не поможешь. Таким детям необходим щадящий режим.

Но в школьной практике даже очень добросовестные учителя поступают наоборот. Стремясь как можно быстрее ликвидировать отставание, вызванное пропуском уроков по болезни, они оставляют ослабленного и утомленного ребенка после уроков для дополнительных занятий, а к общему домашнему заданию добавляется еще и индивидуальное. Такими перегрузками очень замедляется процесс восстановления сил после болезни и часто порождается то самое чувство бессилия, ощущение нескончаемости занятий, отчаяние, безнадежность... Отсюда — утрата побуждения к занятиям, позыв уклониться от них, страх учения, т. е. то, что в целом называется *дидактогенией*.

Воспитатели стремятся добиться трудолюбия и сосредоточенности в продолжение длительного времени, что вызывает накопление утомления, зарождение лени и негативного отношения к учебе.

Тренировка усидчивости и развитие выносливости должны исключать накопление переутомления и всякое мучительство.

Усидчивость заключается не в том, чтобы истуканом бессмысленно сидеть над делом, которое уже перестало полу-

чаться, а в том, чтобы сохранить побуждение к работе, способность и желание продолжить ее после небольших перерывов. Нужно разрешать непродолжительные перерывы на определенное время и с обязательным движением. При выполнении уроков в послеобеденное время перерывы могут быть чаще, чем в школе между уроками.

3. Повторение — мать учения. Это о знаниях и учебных навыках. Но — не только! Это и о поведении, об организации деятельности, о тренировке внимательности и определенного отношения.

Взыскивая с детей, почему не выполнено задание или поручение, обвиняют их в невнимательности, в лени. Старшим хочется, чтобы было так: раз сказал — и чтобы было сделано в точности! Но так бывает невероятно редко. И не обязательно потому, что наши воспитанники ленивы... Внимательность — **вырабатывается!** Ее нельзя просто потребовать. Если ее нет, то наказанием ее не обеспечишь! Внимательность нуждается в тренировке. У детей и подростков ее тренирует Старший. Эта тренировка тем успешнее, чем меньше в ней лишнего, в том числе и неприятных эмоций.

Терпеливое внимание Старшего и регулярное повторение требуемых действий обеспечивает навык включения внимания. Особенно необходимо терпение Старшего при тренировке внимательности к поручениям или к домашним заданиям.

Если дается поручение или задание, которое нужно запомнить, чтобы его выполнить, то следует учесть, что для процесса запоминания необходим так называемый *консолидационный период* (время для образования «следа», для запечатления). Его продолжительность у разных людей не одинакова, к тому же зависит и от их состояния. И если этот след не успел консолидироваться, а уже подается другая информация или включается иная деятельность, то след может легко исчезнуть, не успев запечатлеться. Вот почему в армии принято повторять полученное задание (это и проверка, как понял, и закрепление). Вот почему нужно очень терпеливо и не торопясь объяснять домашнее задание, добиваясь, чтобы оно запечатлелось или было записано правильно абсолютно всеми, и обращая особое внимание на самых рассеянных и неоргани-

зованных. Навык внимательности как установка на мобилизацию своего внимания вырабатывается в продолжение многих лет только корректной практикой.

Терпеливое и внимательное напоминание, терпеливое повторение без упреков, без раздражения, практическая мобилизация внимания детей их учителем — это одно из средств научения и воспитания. В этом нуждаются не только учащиеся младших классов, но и подростки. У них начинаются перестройки в организме, очень многое изменяется в их сфере отношений. Качества внимания снижаются. Многие подростки жалуются на значительное снижение памяти. Именно в этом возрасте необходима особенно серьезная, целенаправленная тренировка внимательности. Учащимся старших классов нужно предлагать информацию о них самих, о возрастном своеобразии их психических особенностей, побуждать у них стремление к самопониманию и к сознательной саморегуляции. Но это возможно только при благожелательном и терпеливом отношении старших.

4. Наша каждодневная практика вновь вынуждает вернуться к теме *авторитарности*. Печать чрезмерного давления со стороны Старшего остается на всю жизнь: повышенная эмоционально-личностная зависимость, дефицит самостоятельности, неуверенность в себе, нерешительность, чувство постоянной неудовлетворенности, неожиданные приступы упрямства... Уровень их возможностей социальной адаптации снижен. Если при повзрослении они утрачивают контакт с прежним значимым Старшим (или редко встречаются, мало общаются), то они могут освободиться от прежних «комплексов», хотя и не полностью. Обычно последствия давления сохраняются, даже несмотря на высокий уровень интеллектуального развития и большой потенциал профессионального роста. Происходит это потому, что сильный, значимый Старший своим постоянным давлением создает у Младшего стойкую *вредную доминанту* в работе мозга. Это постоянно действующий очаг возбуждения, «цензура» Старшего над сознанием Младшего или его образ в эмоционально неблагоприятных своих проявлениях. *Эта доминанта рано лишает мозг его пластичности*. Как всякая застойная «отрицательная» доминанта, она изнуряет центральную нервную систему, лишает ее возможности

нормально восполнять постоянный перерасход нервно-психической энергии.

Порожденная хроническим давлением Старшего, эта доминанта похожа одновременно и на чудовищного паука, высасывающего силы из ребенка (подростка), и на цепь, которой он прикован к своему Старшему, и на трансформатор, препятствующий живому контакту с окружающим.

При авторитарности в общении Старший и Младший могут быть связаны любовью или ненавистью. Но в любом случае такая связь вредна для Младшего. И чем раньше она прекратится, тем меньше будет урон, нанесенный ею психике Младшего. Но совершенно изгладить ее следы не удастся. Они обязательно дают о себе знать неприятным образом. Например, из-за нерешительности человек упускает интересную работу, может лишиться встречи с любимым человеком... Неуместно и неожиданно начинает оправдываться... Не может «без переживаний» отодвинуть от себя нежелательного «хронофага», любителя «посидеть»... Диапазон этих проявлений очень широк: от крайней застенчивости до шумного протеста, от стеснительной неловкости до аффективных взрывов... И у всех, хотя и в разной степени, — *повышенная истощаемость* нервно-психической энергии. И везде — *ретардация* (отставание) уровня самозащиты.

Теми, кто «давит», оказываются и родители и учителя. Если это родители, то мы говорим о них — «тяжелые».

Если это учитель, воспитатель, то здесь речь идет о нарушении профессиональной, педагогической деонтологии.

5. Деонтология — наука о профессиональной этике, о долге, о моральной обязанности. Деонтология актуальна везде, где профессиональная деятельность связана с взаимоотношениями между людьми, где она включает в себя как обязательный компонент влияние личности на личность. Врачебная и педагогическая деятельность базируются на этом влиянии. Поэтому в педагогической психологии, как и в медицинской, в высшей степени актуален раздел деонтологии.

В нашей работе от каждого из нас зависит не только минутное психическое состояние других людей, но и их будущее. Работа с людьми, особенно с детьми и с больными, не терпит стихии, самотека, инертности. Как только она вышла

из-под контроля самокритичного сознания, мы совершаем ошибки, и чаще всего непоправимые.

В медицинской психологии есть понятие «ятрогения». Так называют неблагоприятные изменения в психике больного вызванные ошибками врача в его обращении с больным, его неправильным поведением: тем, что сказал, как сказал, каким тоном, как посмотрел и т. п. В медицинской психологии есть и другое понятие — «дидактогения».

Дидактогения — это неблагоприятные последствия педагогических ошибок и отрицательного воспитательного воздействия и влияния, т. е. последствия нарушений педагогической деонтологии. Выше уже были рассмотрены наиболее частые проявления дидактогении: последствия запугивания, нетерпения, конфликтов, авторитарности, перегрузок...

В задачу этой работы не входит классификация всевозможных дидактогений. Все охватить невозможно, да и нет смысла. Тем более что обычно они имеют смешанный характер, в «чистом» виде встречаются редко. И степень психогенного риска у всех инцидентов различна. Одни содержат психотравму скоропреходящего, хотя, казалось бы, и сильного, действия. Другие могут вызвать очень стойкие отрицательные последствия, опять же различные по своему характеру.

А. В нашей практике не раз встречались разные проявления дидактогении «разоблачения», «уличения», осмеяния и наказания стыдом.

Евгения К., 15 лет, учится в VIII классе. Поступила к нам в состоянии невротической депрессии. При обследовании была обнаружена истероидная акцентуация характера и склонность ко лжи, несмотря на хороший интеллект. До III класса была хорошисткой. Произошел инцидент. Учительница сказала, чтобы дети принесли деньги в уплату за обеды — по 4 руб., как обычно. Но Женя попросила у бабушки 4 руб. 50 коп., прибавив сюда 50 коп. на кино. Как-то бабушка, придя в школу, заинтересовалась, с чем связано увеличение платы за обеды на 50 копеек... Когда все выяснилось, учительница в присутствии бабушки и всего класса объявила Женю «воровкой»: «У бабушки украла 50 копеек!» После этого, когда Женя оказывалась объектом ее внимания, она каждый раз обязательно указывала на нее пальцем и громко говорила: «Вот она, воровка!»

Девочка стала изгоем. Не могла отвечать урок. Не могла в классе выполнять работу. Жила сначала в состоянии тревожного ожидания, потом наступила общая заторможенность. Теперь учительница стала обзывать ее еще и «дурой». Однажды в присутствии класса она сказала практиканту, указывая на Женю: «А эту дуру не спрашивайте, все равно ничего не знает».

В V классе, освободившись от постоянного ощущения отверженности, Женя стала лучше учиться. Похорошела, на щеках появился румянец. Классная руководительница однажды отметила это вслух с оттенком подозрительности: «Что это ты так раздумянилась, а? Натворила чего-нибудь? Или на мальчиков уже поглядывать начинаешь?» Растерявшись, Женя вдруг сказала: «У меня голова болит». Учительница на время оставила ее в покое. (У детей ложь часто начинается с попыток защититься от непосильного воздействия старших, от их обвинений и подозрений.) В VI и VII классах Женю все чаще попрекали яркой миловидностью, «мальчиками». Она хорошо рисовала и с готовностью бралась оформлять стенгазету. Но однажды классная руководительница с подозрением спросила: «А чего это ты так уж высываешься, а?»

Многое отодвигало, отвращало Женю от школы. В VIII классе она сблизилась с молодежной компанией более взрослых, чем она, девушек и юношей. Как-то после вечеринки на квартире у одной из девушек обнаружилась пропажа вещей. Мать этой девушки обратилась в милицию. Было возбуждено уголовное дело, и в нем упоминалось имя Жени как участницы этой вечеринки. Оснований для подозрений в воровстве именно ее не было. Но Жене вспомнилось: «Вот она, воровка!» И после того как ее тоже вызвали к следователю, она заболела и поступила к нам.

А недавно ее классная руководительница позвонила к заведующей отделением, где находится Женя: «На каком основании она находится у вас? Вы укрываете воровку, она совершила кражу! Вся школа об этом знает!» Так классная руководительница, вместо того чтобы бороться за человека, способствует его изгнанию, отчуждению.

Евгения выйдет из этого состояния, станет осторожнее в выборе знакомых. Сменит школу и нормально закончит ее (если никто не помешает ей в этом). В многократных встречах с пси-

хологами она почувствовала благожелательное к себе отношение серьезных людей, которые хотят помочь ей. В этих беседах она освободилась от многих своих «истероидных» тенденций к самоукрашательству и ко лжи: в них не было необходимости, защищаться у нас ей не от кого. Ее и без этого принимали хорошо и всерьез, и она могла, не боясь осуждений, признаваться в своих минусах, обретая в этом и постепенное освобождение от них, и «повзросление» самопонимания, самооценки и самозащиты.

Это один из примеров менее тяжелой дидактогенности.

Б. Есть дидактогенности, связанные с естественными отправлениями.

В отделении невротиков почти в одно время лечились двое: девушка 22 лет и женщина 28 лет. У обеих — навязчивый страх перед возможным произвольным мочеиспусканием. У обеих это началось в начальных классах, примерно одинаково. Учительница не разрешила выйти с урока в туалет и еще при всех упрекнула, пристыдила, что «не запаслась» с перемены, не предусмотрела. А когда девочка обмочилась в классе, это обернулось психотравмой: учительница громогласно осуждала ее, брезгливо стыдила. Стыд был непереносим и оставил зерно постоянного страха. Этот страх то приглушается, то вновь поработает психику. Ни в кино, ни в театр, ни на свидание идти невозможно. Горькая шутка: «Наше место — в туалете, в крайнем случае — рядом...»

А у мальчика Кости З. такая же психотравма вызвала обратное явление: он не может пользоваться общественным туалетом. Для человека любого возраста это жизненная необходимость. Затруднения в этом нарушают физическое здоровье и поработают психику, крайне ограничивая ее возможности.

В. У нас зарегистрировано несколько случаев психогений, вызванных насильственным обнажением с целью наказания, раздеванием при всех. За какую-то детскую провинность воспитательница детского сада при всех детях снимает одежду с ребенка и понуждает их указывать на него пальцами и стыдить... У некоторых эта страшная мера наказания вызвала нарушения речи (заикание). Несколько лет назад один ребенок был доставлен к нам в состоянии реактивного психоза — тоже после такой процедуры. Один из врачей-психиатров, канди-

дат медицинских наук, тоже прошедший в детстве через эту нравственную пытку, рассказывал, как после этого его мучали кошмары, как он боялся идти в детсад, как уже в школе, стоя у доски, каждый раз чувствовал себя как бы обнаженным, и это мешало ему отвечать. Продолжалось это до студенческого возраста.

Г. В нашей лечебной практике встречаются и такие случаи, которые выходят за рамки распространенных дидактогении. Они единичны. Однако это слишком тяжелая плата за нарушение педагогической деонтологии. И платит не тот, кто допустил нарушение, а потерпевший. Нельзя, чтобы подобное повторилось.

Около 10 лет назад проходил психологическое обследование Георгий П., 22 лет. Образование — 5 классов. Без специальности. Нужно было понять, почему он молчит и не хочет ничего делать. Нигде не работает. Не является по повестке в военкомат. Никуда не ходит. Лежит и читает. Правда, помогает матери по хозяйству. Но и с ней говорит односложно, только самое необходимое.

Обследовать его было трудно: он смотрел в лицо синими, глубоко посаженными глазами, как будто из иного мира, и молчал. Этот взгляд вызывал непонятное смущение, как если бы в чем-то очень серьезном обвинял, имея на то основания...

Приехала его мать. Рассказала.

Георгий был ласковым и очень живым, подвижным и активным ребенком. Оставался таким до 12 лет. О таких говорят — «ртуть». Учился в начальных классах только на «5», а дальше пошли «4», иногда — «3». В начальных классах учительница всегда давала ему поручения — куда-нибудь сходить, что-то принести и т. п., иначе ему было трудно усидеть, если уже выполнил свою работу. И обходилось без конфликтов. Но в V классе за его подвижность невзлюбила его одна учительница и постоянно писала ему замечания в дневник, кричала на него. Георгий к тому же был очень смешлив. Если что-то его смешило, он мог открыто рассмеяться во время урока на весь класс. Ребята — за ним. Учителя обычно пользовались этим на уроке как смехопаузой, для разрядки, хотя и учили Георгия сдерживать смешливость. Но эта учительница смеха на уроке не допускала. Была она очень раздражительна.

Как-то в ноябре, в начале второй четверти (уже в VI классе), на большой перемене Георгий увлеченно рисовал на доске «кино». Уже был звонок на урок, а он продолжал рисовать и сам посмеивался тому, что получалось. Вошла та самая учительница. Дети встали у парт. Кто-то окликнул его: «Гошка!», чтобы шел на место. Он оглянулся, увидел, что учительница уже в классе, и вдруг громко рассмеялся.

Мать Георгия продолжает: «Это мне так ребятишки рассказывали. Он рассмеялся, а она уже сердитая была, когда в класс вошла. И тут она как закричит на него, кинулась к нему и стукнула головой о доску. Георгий как будто подавился и стал весь белый. Потом выбежал из класса. А я в это время дома была. Прибежал он домой — без пальто и шапки — это по снегу-то! И как ненормальный. Глаза дикие. И молчит. Я его трясу: “Что случилось?” А он молчит. Я — в школу, в его класс. А там — вроде и не перемена, а учителя нет. Мне ребятишки и рассказали, как было. Я к директору, а она уже там. Отперлась. Говорит — не было этого. Ну директор не стал срамить ее перед детьми, очную ставку не делал... И я не настаивала... Погубила она мальчишку. Так с той поры и молчит. И больше ни разу не рассмеялся, даже не улыбнулся ни разу столько уже лет... Когда ему исполнилось 16 лет, устроила я его на работу. В совхоз. Работал возчиком. Но обидели его в зарплате, начислили половину того, что заработал, и он больше на работу не вышел. Потом еще устраивала... Проработал несколько месяцев и опять ушел. У него ничего не добьешься, а у людей спрашивала. Говорят, один начальник спросил у бригадира — при нем: “А этот недоумок справляется?” А какой же он недоумок? Обидно ему показалось, и больше на работу не пошел...»

Георгий поступил к нам 10 лет спустя после потрясения.

В наблюдениях за ним удалось установить, что он иногда помогал (молча) безногому больному и еще кое-кому из своих соседей по палате, которым трудно дается самообслуживание. Иногда мыл полы — в дежурство санитарки, которая отличалась редкой мягкостью в обращении. Но резкое обращение, несдержанность, командные интонации вызывали у него твердый «отодвигающий» взгляд. Потом Георгий отворачивался и молча брался за книгу. Каждый Старший, склонный к диктату, к бесцеремонности, к непорядочности и несправед-

ливости, всегда натыкался на безмолвный протест. Но его бойкот был реакцией расширенной: ни с кем из старших он не разговаривал, отмалчивался. А сверстники к нему не приставали: отпугивал взглядом и замкнутостью.

Молчание, вызванное потрясением, стало способом самозащиты.

Поступление Георгия в наш стационар ставило перед нами всего лишь чисто экспертную, притом ограниченную задачу — диагностически квалифицировать его непригодность к службе в армии. Последняя ни у кого не вызывала сомнений. Но выписать его, не попытавшись «отогреть», мы не могли. Его «вел» психиатр-мужчина. Совместно с ним мы разработали программу хотя бы частичной компенсации. Была учтена его склонность к чтению. Книги и журналы, которые мы ему приносили, были поводом для подобию диалогов. Письменно мы играли с ним в анаграммы и в другие словесные игры, в которых он часто оказывался победителем, так как у него был огромный пассивный словарь. Это давало нам повод просить его объяснить, что означает то или иное слово в его «ходах». Он объяснял. Психиатр как-то пригласил его к себе домой (у него трое сыновей, старший — ровесник Георгия), показывал ему свою фотолaborаторию, кинокамеру. Я водила его в картинную галерею, рассказывала ему о художниках, в частности о Н. К. Рерихе и о С. Н. Рерихе. Свозила его в Академгородок, показала наше «самодельное море» и рассказала, как оно создавалось. Георгий оказался редким слушателем... Перед отъездом он сам пришел в кабинет психолога и сказал: «Здравствуйте» — и еще: «Зашел вернуть журналы... проститься и поблагодарить...» Что-то я говорила ему, волнуясь и встряхивая его руку в пожатии. Запомнился его взгляд, он влажно сиял улыбкой.

Д. Некоторые взрослые и совсем вчерашние подростки, которые в разное время поступали в отделение неврозов, рассказывали еще об одном дистрессе — о разборе на педагогическом совете. Это считается высшей мерой педагогического воздействия. Иногда приходится слышать: «И чего только с ним ни делали, даже на педсовет вызывали... А ему — хоть бы что!»

«Хоть бы что»? Едва ли. Если эта мера не дает желаемого результата, то совсем не поэтому. Не всякий консилиум хо-

рош, ибо он не обеспечивает ни арифметического сложения мудрости, ни качества «слагаемых». У преобладающего большинства попадавших к нам школьников (нынешних и бывших) педагогический совет имеет статус жупела, высшей устрашающей и карающей инстанции, вроде верховного судилища. Когда на такой суд вызывают сразу целую группу ребят, это переживается ими легче («На миру и смерть красна»). Но вот перед большим собранием взрослых людей стоит один подросток. Все формы суда — юридического и товарищеского — содержат не только обвинение, но и защиту. Педагогическому совету обычно свойственна презумпция виновности. Он обвиняет и карает. Без адвокатов. Даже взрослый человек, оказавшийся один в окружении людей, которые настроены к нему предубежденно-отрицательно, осуждающе, враждебно, может получить инфаркт или инсульт. А тут — какой бы он ни был — всего лишь подросток. И он один! Редко кто в таком случае сохраняет способность все видеть, воспринимать, думать, отвечать. Все те, из побывавших на педсоветах, кто поступают к нам на лечение, говорят разными словами одно и то же: с трудом воспринимается, что говорят... глаза поднять невозможно... все наливается свинцом — голова, руки, тело, ноги... Видишь — краем глаза и как в тумане. Говорить — нечем и нечего. Одно желание — скорее бы все кончилось. Одно стремление — вырваться отсюда. Никаких иных мыслей и чувств. Стыд? Раскаяние? Не до того! Все вопросы типа: «А ты подумал о том?..», «Отвечай, ты почему?..» и т. п. — это где-то там, за порогом возможного. Под тотальным ощущением тяжести можно — по требованию старших — только выдавить из себя формальное «Я больше не буду...».

Если «разбор» на педсовете вызывает у подростка такое состояние, может ли эта мера дать желаемый результат?

Рассмотрим.

1. Может ли педсовет устранить причины, вызвавшие нежелательное поведение? Нет, не может. Он даже не имеет возможности установить эти причины (во всей их совокупности и глубине). Обычно подросток, попадающий на педсовет, и без того мало себя понимает, плохо вербализует свои мотивы, а в такой дистрессовой ситуации — тем более. К тому же все адресованные ему вопросы, как правило, окра-

- шены в тона осуждения. Обвинение преобладает над попытками что-то понять, в чем-то действительно разобраться. Осуждение и поношение доминируют и расширяются от конкретного проступка на всю личность подростка. Создается плотная атмосфера эмоционального неблагополучия. Она полностью исключает компонент сотрудничества старших с младшим, исключает возможность союза, сложения усилий, она является плотной стеной между ними.
2. Доступно ли психике подростка пробить эту стену и принять те крупницы благих пожеланий, которые вкраплены в лавину обвинений? Нет, недоступно. Правда, можно отсюда вынести стремление «не попадаться» в другой раз. Но очень трудно понять и поверить, будто тебе желают добра, когда тебе плохо, когда тебя не только обвиняют, хотя и заслуженно, но еще и оскорбляют, объявляют тебя со всем плохим...
 3. Может ли подросток хоть что-то осмыслить, понять, захотеть понять из того, что внушается ему на педсовете в атмосфере глубокого эмоционального неблагополучия? Нет! Этому препятствует не только эмоциональное неблагополучие. Там слишком много значимых лиц, слишком много голосов, слишком много внушений, слишком много отрицательных эмоций — слишком много всего! Все это в совокупности сверхсильный раздражитель для психики почти любого подростка. Заблуждение — полагать что, чем больше умных людей собрались вместе, тем больше будет толку. Есть психологическая закономерность, с которой приходится считаться: **огромная массивность воздействия ситуации педсовета и любой «комиссии» не соответствует психическим возможностям подростка.** Уже поэтому она неприемлема.
 4. Кроме того, если бы и не было никакой такой закономерности, редкая из высказанных на педсовете благих мыслей может быть воспринята, так как они обычно «бьют мимо цели», не соответствуют истинному положению вещей. А истинное положение вещей — во всей сложности их взаимосвязей — устанавливать нелегко, особенно если учитель самонадеянно полагает, что видит ученика «насквозь»...

Разбор на педсовете — слишком сильный стрессор. Он является сверхсильным для защитных сил организма и приводит к «фазе истощения», т. е. для многих переживаемый на педсовете стресс является *дистрессом* (вызывает истощение). Вскоре после «разбора» чувство подавленности может смениться той самой эйфорией, которая является одним из признаков истощения. Расходясь после педсовета, его члены могут увидеть только что «разобранного» смеющимся, беспечно болтающим, и это вводит их в заблуждение... «Хоть бы что!» Кто безнадежно машет рукой, кто тут же пытается пристыдить... У других эйфория наступает намного позже. Более отдаленным последствием этого дистресса является отчуждение, неприязнь к школе, недоверие к педсовету, глубокая антипатия к некоторым учителям...

Об этом говорят психологические исследования больных неврозами и подэкспертных. Может быть, приведенная информация поможет понять, почему педагогический совет как мера воздействия может не дать желаемого результата и даже послужить толчком к десоциализации личности.

Е. Нам слишком часто приходится видеть, как к десоциализации подростка подталкивают нарушения педагогической деонтологии.

Как-то один преподаватель техникума, желая блеснуть своей пронциательностью, сказал:

— А я и без всяких ваших экспериментов вижу насквозь... Был у меня один такой, говорю ему: «Плачет по тебе тюрьма! Быть тебе в тюрьме!» — Как в воду смотрел! Сидит, как миленький!

Одно из важнейших направлений психологической помощи — *предотвращение десоциализации подростка*. Это компенсация того ущерба, который уже нанесен его психике. Такая работа, выполняемая психологами, доступна и учителю. Наша общая задача, компенсируя уже нанесенный ущерб, — предотвратить еще больший. Он дважды страшен, ибо ведет к неправильному развитию личности и к десоциализации — либо через правонарушение, либо через психические отклонения, либо через... самоубийство.

«Твое место в тюрьме!» — хрестоматийный пример дидактики. Это может оказаться внушением, которое толкнет к пре-

ступлению. Для подростка такая фраза прежде всего свидетельство отчуждения. Она гонит его от Старшего.

Кроме всех известных по газетам причин отхода подростка от социальных норм поведения, есть еще одна, очень серьезная причина. Это *неправильное отношение старших к подростку, которого принято называть «трудным»*. Рассмотрим только тот аспект «трудности», с которым связана наша практика.

Обычно к нам поступают те подростки, которые прежде всего, как уже говорилось, трудны для самих себя. На ослабленную с детства центральную нервную систему давит неправильное воспитание. В подростковый период это обостряется физиологическими и психологическими перестройками, которые сами по себе трудны и вызывают отклонения в поведении. Таким подросткам труднее, чем другим, дается выдержка. Они намного менее выносливы. У них больше выражена эмоциональная зависимость, реактивность поведения, повышена чувствительность ко всем личностным воздействиям, особенно со стороны старших. Обостряются тенденции к самозащите и к эмансипации, прежде всего от старших. Почему? Потому что в общении с ними чаще всего возникает состояние эмоционального неблагополучия. В частности: 1) взрослые требуют от подростка разумных, корректных способов поведения и самостоятельности; но их обращение с ним остается тем же, «как с маленьким»; 2) взрослые требуют доверия, уважения, почтительности к себе, но отказывают в этом подростку; 3) требуют честности, справедливости и порядочности, но их собственные поступки противоречат утверждаемым нормам; 4) постоянно осуждают, упрекают даже в том, что ему самому трудно; 5) постоянно выражают подозрение в неблагоприятных поступках (и этим наталкивают на них); 6) любой промах, ошибку, а тем более проступок старшие используют как предлог для конфликта. Очень многие взрослые склонны конфликтовать с подростками, едва завидев их, услышав их голоса, тем более — смех. Любое проявление жизни обычного нормального подростка, которое тревожит покой старшего, объявляется «хулиганством» и чуть ли не преступлением. Иногда из ничего раздуваются оглушающие ЧП.

Кругом виноват! И кругом плохой! И скучно, и очень обидно. И хочется уйти подальше — туда, где его за что-то ценят,

одобряют, принимают, где он чувствует себя на высоте или хотя бы среди равных равным. И — уходит. Чаще всего в те компании, от которых близок путь в милицию, к следователю. Вот это уже настоящее ЧП. Страшная беда обрушивается на подростка. И если он уцелеет, в этом заслуга тех старших, которые своей добротой смогли оградить его от последующих психогений и отогреть. Но один-двое оказываются бессильными против жестокой традиции психических избиений, которым подвергается оступившийся подросток.

Об этом тяжело писать и говорить. Но умолчать нельзя.

Ж. «Загнанных» подростков значительно больше, чем это возможно показать. В журнале учета работы психологов нашего диспансера есть три свежие записи (в близком соседстве!), связанные с подростками, которым подошло бы слово «загнанный». Им всем по 15 лет, VIII класс. Это Евгения К. (о ней говорилось выше), Алексей Ф. и Алла К.

Женя К. сейчас находится на том этапе, когда уже можно бы и вздохнуть облегченно: «дешево отделалась» (она поправляется). Но что будет дальше — сказать трудно. Когда эта глава была только начата, имелась определенно оптимистическая уверенность, что все будет хорошо. Но вот появился Алеша Ф.

Он очень любознателен, контактен, отзывчив. Заниматься с ним психологу интересно и приятно. Однако когда с ним заговорили о его взаимоотношениях с учителями, его как будто подменили, он весь напрягся и «ощетинился»:

— Меня на каждом уроке будут оскорблять, а я должен терпеть, молчать... А если я не выдерживаю и защищаюсь, то мне кричат: «Грубишь! Дерзишь! Хулиган!» И чуть что — колонией грозят или «психом» обзывают... Я и сказал одной: «Сама вы псих!» А меня за это — на педсовет, а потом — сюда... Что, ненормальный, да?

Алеша Ф. сидел за столом перед моей коллегой, и в это время пришла бабушка Аллы К. и с плачем сообщила: Алла отравилась! Правда, девочку удалось спасти, прошло уже две недели, она уже может ходить, сидеть, принимать пищу, но почти ни с кем не разговаривает. Сегодня ее перевезут из реанимационного отделения в психиатрическую больницу...

После суда, на котором Алла получила условно 1,5 года, она освободилась от гнета неопределенности, ожидания суда

и наказания, от страха и потому почувствовала себя счастливой. Она вернулась в школу, вновь с радостью села за уроки, начала ту работу по развитию самопонимания и самоконтроля, которая была ей рекомендована психологом. Ее классный руководитель (та самая, что поручилась за нее на суде) делала все, чтобы уберечь Аллу от напоминаний о происшедшем. Она поговорила с классом, объяснила истинное положение дел и попросила ребят оградить ее от всевозможных обидных намеков. И одноклассники Аллы оказались достойны своего руководителя. Она чувствовала, что у нее есть защита.

Но вот однажды, когда она была оживлена несколько больше обычного, одна преподавательница остановила ее в коридоре и сказала едко:

— Что это ты развеселилась, а? Чему радуешься? Давно у следователя не была?

Алла оторопела:

— А что я?..

— А ничего! Ходи да оглядывайся! А то живо опять загремишь в милицию!

Алла вдруг вспыхнула:

— Что вам надо?! Что вам от меня надо?!

— Ну вот! Вот твоя настоящая физиономия! Недолго же ты овечкой прикидывалась!

Через несколько минут в учительской уже было известно, что Алла К. нагрубила преподавателю, вела себя «возмутительно». На Аллу посыпались замечания «впрок», незаслуженные. Они не могли не вызвать реакцию протеста и именно в тех формах, которые доступны бессильному подростку: она «огрызалась», дерзила в ответ, отвечала все более несдержанно. Заступничество классного руководителя не помогло. Педагогический совет вынес решение — передать дело в соответствующую комиссию райисполкома. Мать Аллы привела ее на заседание этой комиссии. Там она услышала то же самое, что и на педсовете, только в более резких тонах, в более оскорбительных выражениях. «Гулящая девка», «проститутка», «бандитка» — так ее обзывали на этой комиссии. А одна женщина сказала: «Твое место — в тюрьме!» Больше Алла ничего не могла слышать. Когда они с матерью вышли на улицу, она резко рванулась прочь и убежала... Ее нашли на следующий день

на вокзале. Мать привела ее за руку домой. Дома Алла с безумным видом стала вырываться:

— Не хочу быть дома! Не хочу идти в школу! Никуда не хочу! Не лезьте ко мне!...

Мать ударила ее, Алла ударила ее тоже... Потом закрылась в комнате и затихла. Шло время. Мать решила, что дочь уснула. И вдруг до нее донеслись странные звуки... Аллу сотрясал страшный припадок, похожий на эпилептический. Рядом валялись опустошенные стандарты нейрорепетитивных и снотворных. На столе лежал листок, а на нем — косо и крупно написанное: «Я больше так не могу». Девочка агонизировала. Спасли ее с большим трудом.

Теперь ее нужно долго лечить — нервы и психику. Нужно вернуть ее к жизни. Нужно вернуть ее в школу, но как?! И в какую школу? Где гарантии, что там не найдется человек, способный с чувством исполненного долга отдать подростка на поругание — под беспощадный психический кнут? В бумагах, где протоколируется «работа» с трудными подростками, не фиксируют тех выражений, в каких обращаются к ним на многочисленных советах и комиссиях...

Притом для многих взрослых такое привычное дело — сводить работу с «трудными» к безнаказанному оскорблению личности подростка («А что тут такого?», «Что заслужил, то и получай!»), они не хотят видеть своей вины, не хотят ничего изменять в своем отталкивающем отношении и оскорбительном обращении с ним. Они готовы кричать: «Клевета!» — на любую констатацию их нарушений профессиональной деонтологии. И именно они в первую очередь требуют: «Научите нас защищаться от них!» — от подростков, тех самых, которых они отбросили от себя, искалечив их психически...

Но ведь есть возможность иного отношения!

Любое, самое тяжелое, самое непредвиденное и страшное ЧП может и должно быть сигналом к немедленной жесткой саморевизии старших: «А может быть, это мной что-то не так сказано, не так сделано?» Ведь это увеличивает шанс к исправлению ошибки, к устранению ее последствий, к предупреждению катастрофы, служит налаживанию отношений, служит делу воспитания.

Работа в психиатрическом учреждении...

Даже решение «спокойных» диагностических задач в учебных целях, а тем более — экспертизы (трудовые, военные, судебные) каждый день поставляют «материал», который не перестает потрясать бесчеловечностью тех, кто призван воспитывать человечность...

Конечно, причины отклонений и психических катастроф далеко не сразу и не каждому воспитателю (родителю, педагогу) могут быть видны. Но чтобы их устранить, их нужно знать и хотеть устранить. Поэтому пусть будет принята без гнева и обиды горечь изложенного. Пусть горькое, но это — необходимое знание...

Массен Г., Конгер Дж., Каган Дж., Хастон А.

Поощрение и порицание¹

В определенной степени похвала и порицание выражают отношение преподавателя к тому или иному ученику. Случается, что слабого ученика даже за правильный ответ учитель забывает похвалить, хорошего же ученика за неудачный ответ порицает меньше, чем неуспевающего.

Поощрение преподавателя, как правило, стимулирует учащегося к дальнейшему улучшению учебы, в особенности если похвала оказывается действительно заслуженной. Приведем сравнительную характеристику различных методов поощрения.

Эффективное поощрение

1. Осуществляется постоянно.
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения.
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося.
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов.
5. Сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов.

¹ *Массен Г., Конгер Дж., Каган Дж., Хастон А.* Эффективное и неэффективное поощрение (из раздела «Школа как среда общественного развития») // Развитие личности ребенка / Пер. с англ. Под ред. Фонарева. М.: Прогресс, 1987. С. 215.

6. Ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов.
7. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося.
8. Поощрение для данного учащегося соразмерно затраченным этим учащимся усилиям.
9. Связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь.
10. Учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы: учащийся с удовольствием выполняет задание, потому что оно интересное или хочет развить соответствующее умение, т. е. получает удовлетворение от самого процесса учения.
11. Обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации потенциальных возможностей учащегося.
12. Способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено.

Неэффективное поощрение

1. Осуществляется от случая к случаю.
2. Делается в общих чертах.
3. Учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащегося.
4. Учитель отмечает участие в работе вообще.
5. Дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость.
6. Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование.
7. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других.
8. Поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся.
9. Связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств.
10. Учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнить задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в соревновании, получить награду и т. д.

11. Обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя.
12. Вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы.

Возникает извечный вопрос: влияют ли ожидания преподавателей на успехи учащегося, его работоспособность или хорошие успехи ученика заставляют учителя возлагать на него определенные надежды?

В одном исследовании на уроках математики в старших классах были проведены наблюдения с целью выяснить, каких результатов могут добиться учащиеся и чего ожидали учителя от каждого учащегося. Во многих случаях учителя считали, что мальчики более способны к математике, чем девочки. Мальчиков, которых считали способными, они поощряли больше, чем способных девочек; девочки, которые были неспособны к математике, но проявляли соответствующее старание в учебе, вызывали одобрительную оценку со стороны преподавателя.

Другие учителя считали мальчиков и девочек одинаково способными к математике и одинаково хвалили и поощряли их за успехи. В ходе исследования выяснилось, что отношение учителей заставляло девочек по-разному оценивать свои математические способности (Парсонс и др., 1982).

В начальной школе учителям скорее нравятся дети, которые ведут себя тихо и спокойно, проявляют послушание. Как правило, неуравновешенные, агрессивные дети не получают поощрения учителей. Обычно более тихими и послушными бывают девочки, с ними работать проще. Мальчиков чаще наказывают и порицают, но и девочек не всегда достаточно хвалят за их поведение, как они того заслуживают. Одни учителя не поощряют девочек за хорошее поведение, считая, что девочкам полагается вести себя лучше мальчиков, другие действительно в своей работе больше ориентируются на девочек (Хьюстон, 1983).

В проведенном исследовании (Сербин, Тоник и Стернгланд, 1977) учителя организовывали, поощряли совместные игры мальчиков и девочек, причем мальчики обязаны были участвовать в играх, которые традиционно считались характерными для девочек, и наоборот. В период проведения экспе-

римента дети действительно играли вместе, но потом, когда контроль учителя ослабевал, они возвращались к стереотипным для мальчиков и девочек играм, т. е. поощрение учителей оказало в данном случае незначительный эффект.

Другие исследования показали, что учитель может повлиять на многие стороны поведения детей, если будет поощрять их за хорошие поступки и не слишком обращать внимания на нежелательные. Например, если робкая девочка старается уклониться от совместных игр, то учитель может помочь ей преодолеть застенчивость, поощряя за каждую попытку общения с детьми. Учителю следует предложить застенчивому ребенку поиграть со всеми вместе. Если же ребенок предпочитает быть один и не хочет участвовать в общих играх, то учитель не должен настаивать на этом, ибо это может вызвать только реакцию, противоположную ожидаемой.

Леви В. Л.

Аванс¹

Трактат о кнуте, прянике и прочих химерах

Семь правил для всех

1. *Наказание не должно вредить здоровью* — ни физическому, ни психическому. Более того, по идее, **наказание должно быть полезным**, не так ли? Никто не спорит. Однако наказывающий **забывает подумать...**

2. *Если есть сомнение, наказывать или не наказывать, не наказывайте.* Даже если уже поняли, что обычно слишком мягки, доверчивы и нерешительны. Никакой «профилактики», никаких наказаний «на всякий случай»!

3. *За один раз — одно.* Даже если проступков совершено сразу необозримое множество, наказание может быть суровым, но только одно, за все сразу, а не поодиночке за каждый. Салат из наказаний — блюдо не для детской души!

¹ Леви В. Л. Аванс // Нестандартный ребенок. 2-е изд. СПб.: Питер, 1993. С. 74–97.

Наказание — не за счет любви. Что бы ни случилось, не лишайте ребенка заслуженной похвалы и награды.

Никогда не отнимайте подаренного вами или кем бы то ни было — никогда!

Можно отменять только наказания. Даже если набезобразничал так, что хуже некуда, даже если только что поднял на вас руку, но сегодня же помог больному, защитил слабого...

Не мешайте ребенку быть разным.

4. *Срок давности.* Лучше не наказывать, чем наказывать запоздало. Иные чересчур последовательные воспитатели ругают и наказывают детей за проступки, обнаруженные спустя месяц, а то и год (что-то испортил, стащил, напакостил), забывая, что даже в суровых взрослых законах принимается во внимание срок давности правонарушения.

Оставить, простить.

Есть риск внушить маленькому негодяю мысль о возможной безнаказанности? Конечно. Но этот риск не так страшен, как риск задержки душевного развития. Запоздалые наказания ВНУШАЮТ ребенку прошлое, не дают стать другим.

5. *Наказан — прощен.* Инцидент исчерпан. Страница перевернута. Как ни в чем не бывало. О старых грехах ни слова. Не мешайте начинать жизнь сначала!

6. *Без унижения.* Что бы ни было, какая бы ни была вина, наказание не должно восприниматься ребенком как торжество нашей силы над его слабостью, как унижение. Если ребенок считает, что мы несправедливы, наказание подействует только в обратную сторону!

7. *Ребенок не должен бояться наказания.* Не наказания он должен бояться, не гнева нашего, а нашего огорчения...

— Стоп! А вот это уже просто неверно. «Ребенок должен бояться нашего огорчения»?.. Разве это долженствуюемо?

— А как лучше?

— Не знаю. Если имеются в виду отношения дружбы и любви, то никто ничего не должен. «Ребенок должен бояться меня огорчить» — звучит устрашающе. Это ведь эгоистическая манипуляция чувствами. И принуждение ко лжи, в скором будущем... Жуткое наказание — непрерывно знать, что причиняешь боль! Разве не так?..

— Ну а как?..

– Да просто принять как реальность, что ребенок, не будучи совершенным, не может не огорчать любящих его. Не может и жить в постоянном страхе причинить огорчение. Защищается от этого страха.

Нельзя наказывать и ругать:

- ◆ когда болен, испытывает какие-либо недомогания или еще не совсем оправился после болезни — психика особо уязвима, реакции непредсказуемы;
- ◆ когда ест; после сна; перед сном; во время игры; во время работы;
- ◆ сразу после физической или душевной травмы (падение, драка, несчастный случай, плохая отметка, любая неудача, пусть даже в этой неудаче виноват только он сам) — нужно, по крайней мере, переждать, пока утихнет острая боль (это не значит, что нужно непременно бросаться утешать);
- ◆ когда не справляется: со страхом, с невнимательностью, с ленью, с подвижностью, с раздражительностью, с любым недостатком, прилагая искренние старания; когда проявляет неспособность, бестолковость, неловкость, глупость, неопытность — короче, во всех случаях, когда что-либо *не получается*;
- ◆ когда внутренние мотивы поступка, самого пустякового или самого страшного, нам непонятны;
- ◆ когда сами мы не в себе; когда устали, огорчены или раздражены по каким-то своим причинам; когда испытываем желание хотя бы закурить...

В этом состоянии гнев всегда лжет.

Как не надо хвалить.

Похвала обладает свойством наркотика: еще и еще!.. И если было много, а стало меньше или совсем не стало, возникает состояние лишения, жестокое страдание — до нежелания жить.

Это может случиться и с нашим ребенком, если:

- ◆ родился второй, и все внимание и восторги, принадлежавшие раньше ему одному, направляются на новоприбывшего;
- ◆ он перестал быть отличником;
- ◆ мы внезапно решили: хватит ублажать, пора воспитывать.

Тот, кто хвалит, не обязательно становится любимым, есть немалые шансы и на презрение и отвращение. Тем не менее отношение ребенка к себе будет зависеть от этого человека и впредь. Может тут же забыть, но сам факт похвалы никогда не проходит бесследно: наркотик уже попробован!..

Будет искать ситуации, где можно себя показать только с похвальной стороны, начнет подстраиваться под оценки; может развиться неискренность...

«Какой у тебя красивый бантик!», «Замечательное платье!» — может быть и вполне безобидно. А может быть и первая провокация стать тряпичницей. «Какая прелесть, какая умница! Все понимает, исключительные способности! Ну почти еще стишок... Какой молодец!» Так часто начинается трагедия самовлюбленной посредственности...

Обратим внимание, как редко и ругают и хвалят детей в гармоничных семьях, которым можно позавидовать. Там не ставят отметок, там просто живут.

Не хвалить за то, что достигнуто не своим трудом — физическим, умственным или душевным.

Не подлежат похвале: красота, сила, ловкость, здоровье, смекалка, сообразительность, ум, талант — все природные способности как таковые, включая и добрый нрав; легкодающиеся хорошие отметки; игрушки, вещи, одежда, случайная находка. Выигрыш в лотерею, везение — вот и все. Не хвалить за природное бесстрашие — не заслуга, лишь данность, иной раз близкая к тупости. Хвалить только за отвагу — преодоление страха.

Кого и когда хвалить больше.

В похвалах нуждается каждый человек, каждый ребенок. Но у каждого своя норма похвалы, своя степень потребности в одобрении. И эта норма всегда в движении.

Три типа особо нуждающихся

Омега, или якобы неполноценный

Якобы — потому что понятие «неполноценность» мы принципиально не признаем. Но комплекс неполноценности — психологическая реальность, факт самочувствия, связанный с неискоренным, увы, рыночным компонентом человеческой психологии.

Омега — последняя буква в греческом алфавите. Дети, о которых идет речь (и взрослые точно так же), хронически ощущают себя если не самыми последними, то предпоследними людьми в этом лучшем из миров. Или даже вообще не людьми.

Отстающий, больной. Слишком своеобразный. Слишком застенчивый или беззастенчивый, без тормозов (две стороны одной медали). Медлительный, неуклюжий, нескладный, толстый, заика, рыжий, очкарик... Смешная фамилия, неубедительный голос...

Приглядевшись внимательнее, увидим, что *Омега* весьма многочислен. А через состояние *Омеги* проходит едва ли не каждый, в то время или иное.

Хуже всех, якобы хуже...

Яснее ясного: если человека, особенно маленького, в этом состоянии не поддержать поощрением, одобрением, человек может дойти до крайности, до безнадежности.

Может погибнуть.

Все, что будет далее сказано о компенсации, авансе, взрыве любви и других особых методах похвалы, к *Омеге* относится в первую очередь.

Разглядите его — он прячется, маскируется — и не упустите момент...

Альфа, или сверхполноценный

Прямая противоположность. Здоров, жизнерадостен. Способный, все легко дается, во всем первый. Щедрость природы, избыток сил.

Таких немного — хорошо, если один-два на школьный класс, но значение этого типа огромно: в нем олицетворение всех надежд. Может быть скромн. И все же с пониманием своих преимуществ у такого ребенка неизбежно развивается и потребность в подтверждении этих преимуществ, в признании. Талант нуждается в поклонниках, это закон Природы, преодолеваемый только на высших степенях духа...

Если *Альф*у не хвалить — не завянет, но может расточить себя непроизводительно, расплескаться, а то и удариться во все тяжкие.

Кому много дано, с того много и спрашивать. Не хвалить за способности, хвалить только за труд развития — за превышение *своей*, а не средней нормы. Похвала *Омеге* — пособие

для малоимущих, похвала Альфе — гормон совершенства, нужный тем менее, чем оно ближе.

Тэта, самолюбивый

Назовем его той же буквой, которой принято обозначать мозговой биоритм эмоционального напряжения.

Достаточно здоров и развит, не без способностей. Вполне, казалось бы, благополучен. И тем не менее резко обостренная чувствительность к оценкам, проявляющаяся едва ли не с первого года жизни. Не выносит ни малейшего неодобрения, страшно расстраивается, и какой-то неутолимый аппетит к похвале. Всасывает, как песок воду, и наищедрейшей — ненадолго хватает.

Это тот, кто может потом оказаться и преуспевающим деятелем, и озлобленным неудачником, интриганом, завистником. Может стать и героем, добиться невероятного... В семейной жизни и с собственными детьми скорее всего будет неуравновешен. В наиболее безобидном облике немножко хвастунишка, немножко задавала, немножко позер. Или ничего, кроме некоторой напряженности, когда хвалят других, некоторой склонности спорить и критиковать. Приветлив, вежлив, но втайне обидчив...

Что здесь врожденного, а что привнесенного — не всегда понятно, но своевременная диагностика крайне важна. Именно Тэте, с вечной потребностью в оценке его окружающими, похвала столь же нужна, сколь и вредна. Кризисы нарастают исподволь, а проявляются неожиданно — в виде конфликтов, внезапного отказа воли или прыжка из окна...

«Ты высокого роста, годишься для баскетбола», «У тебя математические способности», «У тебя абсолютный слух» и даже: «Ты умен», «Ты красива» — просто сообщения, сведения, более или менее объективные. Будут ли эти сведения выражать одобрение, неодобрение или останутся просто сведениями?..

При воспаленной потребности в оценке одобрение и неодобрение выискиваются в любом междометии. Сегодня повышенно самолюбив, завтра обидчив и подозрителен, послезавтра — бред.

Профилактика: как можно меньше оценок, как отрицательных, так и положительных.

Любая оценка имеет опасное побочное действие: фиксирует человека на себе, приковывает к собственной личности, эгоцентрирует.

Всякому пожелаем и знать себя, и любить себя, и быть к себе требовательным, но никому не желаем заклиниваться на себе — положительно ли, отрицательно ли.

Самолюбие — прекрасный стимул развития, но только в некоей дозе. Дальше наоборот — ограничивает и уродует. Дозу эту в цифрах не выразить, но чувствовать необходимо.

Как можно меньше оценочных сравнений!

Поможем и Тэте, если мягко и постепенно сумеем развенчать в его глазах игру в «лучше — хуже»; если покажем, что отношения типа «выиграл — проиграл» в жизни не самые главные (а прежде всего убедимся сами!), что жизнь при всей неизбежности таких отношений к ним вовсе *не сводится*, что не в оценке чьей бы то ни было заключено счастье и сокровенный смысл...

В чем же?

Может быть, в удивлении. Может быть, в красоте проигрыша. Может быть, в познании без корысти или в любви без надежды — о, множество еще не постигнутых, не обжитых смыслов жизни!..

Часть 3



Психология личности и деятельности учителя

Бернс Р.

Ожидания учителя¹

Видите ли, помимо тех вещей, которым всякий может научиться, — умение хорошо одеваться и правильно говорить, и все такое, — леди отличается от цветочницы не тем, как она себя держит, а тем, как с ней себя держат. Для профессора Хиггинса я всегда останусь цветочницей, потому что он себя со мной держит как с цветочницей; но я знаю, что для вас я могу стать леди, потому что вы всегда держите себя со мной как с леди.

Бернард Шоу. Пигмалион

В этой и последующих главах речь пойдет о возможном воздействии на Я-концепцию учащегося в школе. Я-концепцию нельзя рассматривать как побочный фактор школьного образования, ибо, как нам уже известно, в своем позитивном развитии она является одним из важнейших условий эффективности учебной деятельности.

Перки (1970) приводит в своей книге юмореску Х. Ф. Лоури «Мышь и Генри Карсон», которая хорошо иллюстрирует связь между обучением, Я-концепцией учащегося и ожиданиями учителей. Мышь проникла в центральный компьютер в тот момент, когда он оценивал результаты присланных из школы письменных тестов некоего Генри Карсона, который учился далеко не блестяще. Благодаря вмешательству мыши, дезориентировавшей компьютер, Генри получает необычайно высокие баллы. Для школьных преподавателей это явный сюрприз. Они начинают относиться к нему как к человеку способному и компетентному, и Генри вскоре действительно полностью входит в новую для себя роль «первого ученика». Он быстро развивается как учащийся и как личность, и в конце концов становится одним из выдающихся представителей своего поколения. Перки комментирует эту историю следующим образом: «Генри осознал, что обладает немалыми способностями, и окончательно уверовал в это, поскольку и преподаватели, мнение которых было ему безразлично, в корне изме-

¹ Бернс Р. Ожидания учителя // Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. С. 275–302.

нили к нему свое отношение, полагая, что недооценивали его; всеобщее убеждение сыграло роль самореализующегося пророчества. Генри почувствовал уверенность в своих силах, и ум его обратился к великим вещам».

В этом гротеске содержится зерно безусловной истины: самовосприятие и соответственно достижения учащихся в огромной степени обусловлены ожиданиями, реакциями и оценками учителей.

Основу школьной жизни составляют межличностные взаимодействия, в процессе которых учителя и учащиеся оценивают друг друга. Всякая выраженная оценка интерпретируется и влечет за собой ту или иную реакцию. В этом взаимодействии у всех его участников формируются ожидания, связанные с собственным поведением и с поведением других.

Образ учащегося

Одним из результатов оценочного взаимодействия в школе является формирование в сознании учителя модели «идеального» ученика. Впервые на наличие этих представлений в сознании учителя обратил внимание Беккер (1952), который на основе интервьюирования учителей создал «портрет» такого учащегося: он всегда готов сотрудничать с учителем, стремится к знаниям, никогда не нарушает дисциплину на уроках. В противоположность образу школьника, идеального во всех отношениях, существует другой: ленивого, пассивного или непослушного школьника, враждебно настроенного к школе и к учителю. Такой подопечный вызывает у учителя отнюдь не радужные ожидания. Если «идеальный» учащийся утверждает учителя в его роли, делает его работу приятной и соответственно оказывает позитивное воздействие на его Я-концепцию, то «плохой» учащийся, напротив, служит источником отрицательных эмоций. Соответственно учителя считают таких детей безразличными, агрессивными, неадаптивными и даже видят в них потенциальных правонарушителей. Такая обратная связь нередко срабатывает как самореализующееся пророчество (Харгривс, 1967; Лейси, 1970).

Совершенно очевидно, что для достижения успехов в школе учащиеся должны обладать достаточной уверенностью в себе

и в своих способностях. Отсутствие такой уверенности легко ведет к апатии, к принятию зависимого положения, пессимистическому образу мыслей. В результате многие учащиеся на уроках всегда готовы к худшему, боятся сказать или сделать что-то неправильно. Но слишком часто реальные проблемы, связанные с негативной самооценкой, мы объясняем «низкой мотивацией». Мы уже отмечали, что индивидам с разным уровнем самооценки свойственно разное восприятие окружающей действительности и соответственно различное социальное поведение. Те, кто оценивает себя высоко, как правило, уверены в хорошем отношении к ним окружающих. Те же, кто сомневается в своей ценности, живут в постоянном ожидании неудачи. И хотя быть неспособным и чувствовать себя неспособным — далеко не одно и то же, самосознание учащихся становится настолько определяющим для их бытия, что это различие теряет свой смысл. Многие школьники объясняют свою пассивность на уроках тоном и содержанием замечаний, которыми учитель сопровождает их неправильные ответы. Лучший способ избежать саркастических реплик, насмешек и порицаний учителя — уход в себя на его уроках. Школьник, избравший такой метод психологической самозащиты, попадает в разряд вялых, невнимательных, ленивых; он вынужденно занимает по отношению к учителю оппозиционную роль и начинает тормозить учебный процесс. Во многих исследованиях убедительно показано, что плохое поведение на уроках характерно в основном для школьников, придерживающихся низкого мнения о своих учебных способностях (Брэнч, Дэмико и Перки, 1977). Эта зависимость, судя по всему, носит и более широкий характер: известно, что у несовершеннолетних правонарушителей наблюдается в среднем существенно сниженная самооценка.

Реакции учителя

Многие учителя считают возможным реагировать в основном только на промахи учащихся: важной составляющей их ролевого поведения является контроль, цель которого заключается в том, чтобы «поймать» ученика на ошибке, на забывчивости или на невнимании. Учащиеся в свою очередь стара-

ются перехитрить такого учителя, обмануть его, избежать его внимания и т. д.

Представьте себе, что вы учитель и один из ваших учеников, который в течение длительного времени не проявлял на уроках никакой активности, вдруг вызвался ответить на ваш вопрос. Какой будет ваша реакция в случае неверного ответа? Если для вас важна лишь правильность ответа на заданный вопрос, вы неумолимо укажете на ошибку ученика, и, скорее всего, он вновь станет незаметным на ваших уроках. Если же для вас небезразлично, как он будет успевать дальше, вы постараетесь поддержать его инициативу, так или иначе дадите ему почувствовать, что его усилия не пропали даром. В этом случае вы скажете: «Молодец, это почти правильно» или «Хорошо, но давай я теперь спрошу немного иначе». Важно психологически поддержать такого учащегося, создавая у него ощущение успеха, пусть даже небольшого. Следует помнить, что в сознании школьника по мере увеличения «багажа» позитивных или негативных оценок значение их меняется: он начинает относить оценки не к усвоению учебного предмета как такового, а к собственной личности.

Если в течение ряда лет учащийся получает в школе в основном хорошие оценки, то, несмотря на то что они отражают лишь правильность выполнения им конкретных учебных заданий, у него развивается чувство собственной общей адекватности или, по крайней мере, своей успешности в учебной сфере. И точно так же, коль скоро при выполнении конкретных учебных заданий он регулярно получает негативные оценки, каждая из которых свидетельствует лишь об отдельной неудаче, у него будет постепенно развиваться чувство собственной общей неадекватности или своей неспособности к учебе.

Как показывает опыт, реакции учителей во многом обусловлены убеждениями самих школьников и в свою очередь служат для них подкреплением. Представьте себе, например, учащегося, который убедил себя в том, что его не любят учителя. Но раз он им несимпатичен, то почему он должен проявлять в отношениях с ними дружелюбие и готовность к сотрудничеству? Своим видом и поведением такой школьник демонстрирует скуку или враждебность по отношению к учителям, которые, естественно, воспринимают это как личный вызов или как

свидетельство их профессиональной некомпетентности. И если школьник достаточно долго и последовательно выдерживает такую линию поведения, учителя действительно начинают относиться к нему далеко не лучшим образом. Он, безусловно, получит подтверждение того, что учителя его активно не любят, но кто объяснит ему, что «автором сценария» является в данном случае он сам, всему виной его собственное поведение?

Убеждение, включенное в состав Я-концепции, каким бы ни был его источник, всегда требует подтверждений, которые, как правило, не заставляют себя долго ждать. Причиной этого служит явление, называемое в психологии избирательностью восприятия. Образ Я обеспечивает человеку определенную защищенность, поэтому люди склонны воспринимать ту информацию, которая поддерживает, укрепляет их Я-концепцию, и стараются не замечать или исказить информацию, вступающую с ней в противоречие.

Школьник, убежденный в том, что его не любят учителя, может не только усиливать их антипатию своим поведением, но и вследствие избирательности восприятия усматривать подвох в любом, даже дружелюбном, поведении учителей. Если, например, учитель улыбается, то это отнюдь не является признаком его расположения к нему: он просто смеется, издевается над ним. Если учитель старается на уроке вовлечь его в общую дискуссию, то это лишь означает, что его хотят сделать посмешищем перед всем классом. Даже самые искренние попытки учителя вступить в контакт с учащимся могут быть восприняты как стремление унижить и оттолкнуть его, ибо смысл, как известно, определяется не словами и жестами, как таковыми, а личностью того, кто воспринимает эти слова и жесты. Возникающее у человека стойкое ощущение собственной неадекватности, предчувствие неудачи, негативное представление о своих возможностях начинают все более властно определять его последующее поведение. Ожидание неудачи, поддерживаемое и питаемое действиями и реакциями как самого учащегося, так и учителей, создает в их взаимоотношениях труднопреодолимый психологический барьер, заставляют ребенка отвернуться от школы.

Циммерман и Аллебранд (1965) показали, что низкая самооценка и ощущение собственной неадекватности, характер-

ные для детей с плохо развитым навыком чтения, заставляют их активно избегать проявления своих достижений. Порой кажется, что они работают в поте лица, но все равно продолжают плохо читать, поскольку сами себя убедили в том, что неспособны к чтению. Другие дети пытаются доказать то же самое, избегая заданий, связанных с чтением. С их точки зрения, лучше не читать вообще, чем читать плохо; лучше отказаться от попыток улучшить навыки чтения, чем стать предметом порицания и насмешек. В этом они ищут защиту от неудач.

Действия индивида, несовместимые с его Я-концепцией, порождают психологический дискомфорт и тревожность. Поэтому всякий индивидуальный опыт проходит через фильтр Я-концепции, какой бы она ни носила характер. С разработкой эффективных методов обучения связано немало трудностей и разногласий. Возможно, их удалось бы легче преодолеть, опираясь на данные тех многочисленных исследований, которые показывают, что решающими факторами, влияющими на самовосприятие учащихся, являются установки, оценки и ожидания учителя и то душевное тепло, которое необходимо при взаимодействии с детьми. Таким образом, перед учителем всегда стоят две тесно связанные между собой задачи: во-первых, помочь детям понять, на какой основе они могут и должны учиться, а во-вторых, убедить их в собственной ценности и адекватности потенциальных способностей.

Перки (1978) считает, что хороший учитель постоянно стремится к повышению уровня самовосприятия учащихся, воодушевляет их на дальнейшее развитие и реализацию своих потенциальных способностей. Соответственно учитель противоположного типа отталкивает учащегося, внушая ему мысль о его малоценности, недостаточных способностях и заведомом неодобрении окружающих.

Значение ожиданий учителя

Обратная связь со стороны значимых других является важным средством трансформации образа Я индивида, поскольку он черпает из нее представление о себе и ожидания, способные служить ориентирами для его поведения. Люди постоянно невольно воздействуют друг на друга. В результате меня-

ется их поведение и их представления о самих себе. В сфере образования роль этих процессов особенно велика.

Ожидания являются звеном, замыкающим цикл взаимодействий ученика и учителя. Если, например, школьник считает себя малоспособным, то все его действия будут отражением этой убежденности; тогда и учитель и одноклассники будут вынуждены взаимодействовать с ним соответствующим образом: постепенно мнение о нем как о малоспособном станет не только его, но и всеобщим убеждением.

В исследованиях отмечается, что низкие ожидания негативно влияют на уровень самооценки и достижений человека. Аронсон и Миллс (1959) показали, что люди в основном отказываются верить данным, свидетельствующим о том, что они в чем-то хуже или лучше сложившегося у них образа Я. Испытуемые, уровень достижений которых в эксперименте существенно превышал уровень их притязаний, ощущали дискомфорт и стремились привести результативность своей деятельности в соответствие со своими ожиданиями. Гораздо большее удовлетворение испытывали те, кто демонстрировал низкий уровень достижений, но имел при этом и низкий уровень притязаний, ибо их ожидания оказались соответствующими действительности. Чем ниже стандарты, относительно которых индивид оценивает результаты своей деятельности, тем меньшее значение он придает самой деятельности, тем ниже его мотивация и меньше упорство. Как низкий, так и высокий уровни ожиданий имеют тенденцию к ригидности, поскольку любые действия или высказывания окружающих воспринимаются индивидом сквозь призму его Я-концепции.

Одно из первых исследований, посвященных изучению ожиданий учителей, принадлежит Перкинсу (1958). Испытуемым школьникам 10–12 лет предлагался набор суждений. Ознакомившись с ними, они должны были указать четверых одноклассников (включая себя), по отношению к которым то или другое суждение было справедливо. В предложенный список входили, например, такие фразы: «Я вижу во всем только хорошее», «Я знаю, каков я на самом деле», «Я бегаю недостаточно быстро» и т. п. Эту же процедуру по отношению к учащимся должны были проделать учителя. Довольно простая методика позволила установить, что учителя с большой точ-

ностью воспроизводят особенности самовосприятия учащихся и восприятия ими своих одноклассников.

Важные результаты были получены в исследовании Дэвидсона и Лэнга (1960). Выяснилось, что восприятие ребенком отношения к нему учителя позитивно и значимо коррелирует с его самовосприятием. Чем более позитивным был образ Я ребенка, тем более положительным он склонен был считать отношение к нему учителя и тем лучше была его успеваемость и поведение на уроках. Характер самовосприятия учащихся по данным самоотчетов вполне соответствовал их восприятию того, как относится к ним учитель. Больше того, тех детей, которые придерживались о себе высокого мнения, учителя считали дисциплинированными и способными. Дэвидсон и Лэнг, характеризуя зависимость между Я-концепцией учащегося, восприятием его Я-концепции учителем и поведением ребенка, отмечают, что учителю нравится ребенок, который хорошо учится и ведет себя дисциплинированно. Поэтому он проявляет по отношению к нему доброжелательность. Ребенок видит, что учитель относится к нему хорошо, и это укрепляет его в роли дисциплинированного и успевающего ученика. Что здесь является причиной, а что следствием, сказать трудно. Скорее всего, мы имеем дело с динамическим взаимодействием двух равноправных факторов, считают авторы.

Пигмалион в классе

В исследовании Розенталя и Джекобсон (1968) был поставлен вопрос: является ли успеваемость учащихся следствием ожиданий учителей? И далее: коль скоро учителя имеют собственное представление о способностях ребенка, в какой мере это отражается на их поведении по отношению к нему?

Местом проведения эксперимента стала начальная школа, расположенная в одном из рабочих районов Сан-Франциско. В качестве испытуемых были отобраны по три учителя в каждой из шести параллелей. В начале учебного года этим учителям сообщили фиктивные данные тестов на коэффициент интеллекта учащихся их класса. Не вдаваясь в подробности, им объяснили, что эти тесты специально сконструированы для выявления учащихся, у которых в течение предстоящего учебного года должен наблюдаться скачок в интеллектуальном развитии. В каждом из восемнадцати классов, в которых прово-

дился эксперимент, было произвольно отобрано по несколько школьников; им предстояло играть роль потенциальных интеллектуальных «звезд». Учителей поставили в известность, что эти дети, по данным тестов, должны вскоре проявить незаурядный познавательный прогресс.

Как показало измерение коэффициента интеллекта в конце учебного года, у этих детей по сравнению с остальными интеллектуальные возможности в среднем существенно повысились. Главный вклад в этот эксперимент внесли данные, полученные в одном из первых классов, где относительный показатель интеллекта потенциальных «звезд» повысился на 15 баллов. В классах с третьего по шестой значимых изменений отмечено не было. В сущности, все изменения приходилось на два из восемнадцати классов, где проводился эксперимент — один первый и один второй. В одном из третьих классов к концу учебного года у «звезд» был отмечен даже интеллектуальный спад. Тем не менее, как утверждают Розенталь и Джекобсон, им удалось продемонстрировать влияние ожиданий учителей на познавательный прогресс учащихся. По-видимому, отмечают эти авторы, когда учителя ожидают от учащихся высоких интеллектуальных достижений, они начинают вести себя по отношению к ним более дружелюбно, стремятся воодушевить их. Дети чувствуют это отношение к себе. Кроме того, возможно, по отношению к ним учителя используют несколько иные методы преподавания. Все это способствует улучшению учебы, так как представления детей о себе, их собственные ожидания, мотивация, а также когнитивный стиль, умения и навыки изменяются к лучшему.

Однако, как ни странно, поведение учителей в этом эксперименте никак не фиксировалось. Поэтому выдвинутое авторами объяснение вызвало волну критических откликов. В последующие годы было предпринято немало попыток повторить эксперимент, но все они приносили неоднозначные результаты. Судя по всему, экспериментальное обусловливание ожиданий учителя оказалось более сложным, чем это представлялось Розенталю и Джекобсон.

Брофи и Гуд (1974), проанализировав литературу, посвященную ожиданиям учителя, пришли к заключению, что в определенных ситуациях ожидания учителя, безусловно, воздей-

ствуют на поведение учащихся. Например, многие данные, полученные не экспериментально, а методом наблюдения, свидетельствуют, что ожидания учителей по отношению к учащимся часто являются неадекватными, и это отражается на успеваемости школьников. То, что учителя относятся к учащимся по-разному, не вызывает сомнения, хотя это в принципе еще не доказывает наличие «эффекта Пигмалиона». Брофи в Гуд считают, что этот эффект возникает при определенных условиях.

1. В начале учебного года у всех учителей на основании изучения личных дел и в результате собственных наблюдений на уроках формируются определенные ожидания по отношению к способностям и личностным качествам отдельных учащихся.
2. В соответствии с этими ожиданиями учителя начинают вести себя с учениками по-разному. Если ожидания учителя устойчиво неадекватны, соответственным будет и поведение учащегося.
3. В свою очередь учащиеся тоже по-разному относятся к учителю и по-разному ведут себя с ним в силу их личностных и поведенческих особенностей.
4. Таким образом, каждый учащийся в принципе отличается поведением, которое соответствует ожиданиям учителя, и тем самым подкрепляет эти ожидания.
5. Если эта ситуация длится достаточно долго, поведение учащегося может полностью отвечать ожиданиям учителя.
6. В течение одного учебного года дифференцированное отношение учителя к учащимся может претерпеть качественные изменения, вследствие чего изменятся и его результаты. Если ожидания учителя адекватны или если они настолько гибки, что учитель может в короткое время перестроить их, его взаимодействие с учащимся является предсказуемым, так как в этом случае оно всецело зависит от личностных особенностей школьника и стиля его учебной работы. В частности, его успеваемость можно довольно точно предсказать, учитывая его достижения в прошлом и уровень его способностей. Иными словами, поведение и успеваемость учащегося в этом случае будут близки к ожидаемым.

Эта схема может, на наш взгляд, служить теоретической основой как для самоанализа и самоконтроля, необходимых в работе учителя, так и для организации исследований, направленных на дальнейшее экспериментальное изучение «эффекта Пигмалиона» и связанных с ним явлений.

Другие исследования

Плохо успевающие школьники обладают, как правило, низкой самооценкой. Баркер-Ланн (1970) объясняет это тем, что учителя постоянно сравнивают их с отличниками; чаще всего этим наносится значительный ущерб Я-концепции детей. В школе, где проводилось это исследование, один из учителей заявил, стоя перед классом:

«Я не люблю учить тупых детей — не для того я учился сам. Вот здесь,— и он показал на ряд, идущий вдоль окон,— сидят мои лучшие ученики. Средние сидят в среднем ряду. А в третьем ряду сидят самые тупые». Следует ли после этого удивляться тому, что тип взаимодействия учителя с учащимся и оценка учителем его способностей позволяют надежно предсказывать уровень самооценки школьника?

Целый ряд исследований, проведенных в США, показывает, что разделение учащихся на потоки по способностям сказывается на их самооценке. Те, кто учится в классах для детей с низкими способностями, склонны считать себя неудачниками. Они часто бросают школу и отличаются антисоциальным поведением. В Англии аналогичные данные получил Харгривс (1967). Он пишет о распространенной среди «малоспособных» мальчиков «субкультуре отверженных», отражающей их реакцию на свою неуспеваемость и на негативное отношение к ним учителей.

Вообще всякая группировка детей в процессе обучения, если она сопряжена с «навешиванием ярлыков», может служить катализатором формирования у них низкой самооценки, тем более что выделение «полноценных» категорий учащихся является потенциальным инструментом социальной регуляции и контроля. Ярлыки способны унижить и даже погубить человека; нередко они оправдывают пренебрежительное отношение к тому, кто его вовсе не заслуживает. Как утверждает Рист (1970), многие дети обречены влачить жалкое существование и испытывать неприязнь по отношению к себе только потому,

что за ними слишком рано закрепился образ «недоразвитых», «неуравновешенных», «неспособных» или «неадаптивных». Во многих исследованиях показано, что такого рода ярлыки часто служат ориентирами для учителей и определяют их негативное отношение к некоторым детям (Мак-Гинли и Мак-Гинли, 1970; Стивенс, 1971).

Характерным в этом плане является эксперимент Фрерикса (1974), который демонстрировал студентам, будущим педагогам, видеозапись урока, предварительно сообщив, что данные школьники обладают низкими способностями. В контрольной группе при демонстрации той же пленки было сказано, что это — нормальный урок с нормальными учащимися. После просмотра студенты обеих групп заполнили специальный опросник, в котором выявлялось их отношение к только что увиденному на экране. По сравнению со студентами контрольной группы студенты экспериментальной группы усматривали в поведении школьников признаки меньшего самоконтроля, большей безответственности и склонности к грубости, меньшей способности рассуждать абстрактно. Этот результат полностью согласуется и с данными других исследований, которые показывают, что группирование по способностям и «навешивание ярлыков» приводят к заведомо отрицательным последствиям.

Выясняя мнения учителей первых классов об относительных темпах освоения навыков чтения мальчиками и девочками, Паларди (1969) выделил среди них две противоположные группы. В первую вошли учителя, которые считали, что мальчики и девочки осваивают навыки чтения совершенно одинаково; во вторую — те, кто считал, что мальчики учатся читать гораздо медленнее, чем девочки. Предварительный тест на способности к чтению, проведенный среди всех учащихся, показал, что никаких различий между девочками и мальчиками нет. Однако результаты теста, проведенного спустя некоторое время, свидетельствовали о том, что в классах, где преподавали учителя первой группы, никаких различий по половому признаку не возникло, а в классах, где преподавали учителя второй группы, мальчики существенно отстали от девочек. Таким образом, ожидания учителей могут как стимулировать, так и тормозить учебную деятельность школьников. Ведь учи-

телям из обеих групп удалось «доказать» правильность своих убеждений.

Кэллисон (1974) предлагал 28 детям восьмилетнего возраста первую часть опросника на выявление самооценки по шкале Пьера-Харриса. После этого дети выполняли задания по математике. Половине испытуемых сообщили, что они продемонстрировали высокие показатели математических способностей; остальным было сказано, что их показатели оказались неудовлетворительными. Вслед за этим дети отвечали на вопросы второй части опросника. Сравнение данных первой и второй частей опросника показало, что у детей, получивших в ходе эксперимента негативную обратную связь, наблюдалось резкое снижение самооценки. У тех же, кто получил положительное подкрепление, значимых изменений самооценки не наблюдалось. Возможно, это объясняется тем, что они с самого начала были уверены в своих силах и такой результат соответствовал их ожиданиям. Этот эксперимент продемонстрировал, что даже однократная негативная обратная связь может привести к резкому снижению самооценки.

Изучая особенности преподавания французского языка в начальной школе детям с низкими способностями, Берстелл (1970) разработала опросник на выявление отношения учителей к обучению таких детей и получила с его помощью данные для ряда школ. Спустя два года она обнаружила, что наиболее слабые из общей выборки неспособных к французскому языку учащихся сконцентрированы именно в тех школах, где учителя выразили негативное отношение к обучению детей с низкими способностями.

На формирование ожиданий учителя может оказывать влияние даже имя учащегося. Как показал Гарвуд (1976), у детей, носящих имя, которое нравится учителю, Я-концепция является в среднем более позитивной. Выяснилось также, что разные имена связываются с разными ожиданиями.

Влияние стереотипного отношения к именам на процесс обучения было зафиксировано и в исследовании Харари и Мак-Дэвида (1973). Они просили опытных учителей оценить сочинения школьников, которые до этого были признаны эквивалентными по своему уровню. Авторам сочинений были приписаны имена, вызывавшие, как было установлено ранее,

благоприятные или неблагоприятные реакции. Сочинения, отмеченные «благоприятными» именами, получили в среднем значительно более высокие оценки. Это показывает, что имя учащегося определенным образом может влиять на ожидания учителя, связанные с его успехами в учебе.

Харгривс (1972) предпринял попытку теоретического анализа и объяснения противоречивых данных, относящихся к «эффекту Пигмалиона». По мнению этого автора, ожидания учителя срабатывают или не срабатывают как самореализующееся пророчество в зависимости от характера трех факторов: представлений учителя о способностях ученика, собственных представлений школьника о своих способностях и того, насколько значимой фигурой является для школьника учитель. Две категории учащихся реализуют ожидания учителя с наибольшей вероятностью: а) дети, которых он считает одаренными, которые сами придерживаются высокого мнения о своих учебных способностях и относятся к учителю как к значимому другому; б) дети, которых учитель считает не способными к учебе и которые воспринимают учителя как значимую фигуру.

Когда восприятие учителем способностей учащихся не совпадает с их самовосприятием, а также в тех случаях, когда учитель не является для школьников значимым другим, его ожидания, судя по всему, не приводят к эффекту самореализующегося пророчества. Теоретическая схема, предложенная Харгривсом, апеллирует к характеру восприятия учителя и учащихся. Она, безусловно, может служить объяснением как позитивных, так и негативных результатов, полученных при экспериментальном изучении «эффекта Пигмалиона». Вполне возможно, что у детей, которых учитель заведомо считает одаренными, будет улучшаться Я-концепция, но лишь при условии, что он для них — значимая фигура. Если принять данную точку зрения — а она представляется убедительной, — то при проведении дальнейших исследований эффекта ожиданий учителя необходимо учитывать как Я-концепцию учащихся, так и их восприятие учителя. Надо полагать, что важную роль здесь играет возраст учащихся. Для младших школьников ожидания учителя являются, несомненно, более действенным фактором формирования Я-концепции и поведения,

чем для детей старшего возраста. Это означает, что мы должны с большой осторожностью обобщать данные, полученные в начальной школе, для ситуаций, скажем, средней школы или колледжа. Кроме того, учителя начальной школы проводят с детьми гораздо больше времени, чем учителя средней школы, и имеют, следовательно, гораздо больше возможностей воздействовать на их личность и поведение. Ожидания учителя начальной школы играют, по-видимому, очень важную роль в формировании представлений школьника о своих учебных способностях. Ведь учащиеся младших классов практически не в состоянии противостоять мнению учителя так, как это могут сделать многие старшеклассники, которые способны к сомнению и критике. Из этого следует, что в принципе влияние ожиданий учителя на учебную деятельность школьников с возрастом должно уменьшаться.

Реализация ожиданий учителя

Итак, ожидания учителя оказывают воздействие на школьника в том случае, если он воспринимает учителя как значимого другого. Представления учителя об учащемся, его способностях и возможностях могут проявляться в вербальной и невербальной коммуникации.

Конечно, бывают случаи, когда уставший, расстроенный или выведенный из себя учитель прямо заявляет ученику, что тот бездарен и не способен к учебе. Но, как правило, сообщения такого рода не передаются «открытым текстом». Как считают Брофи и Гуд (1974), различия в отношении учителя к учащимся проявляются, во-первых, в частоте, а во-вторых, в содержании вербальных контактов учителя с отдельными школьниками.

Низкий уровень ожиданий учителя проявляется, например, в том, что успевающих школьников он вызывает отвечать на уроке чаще, чем неуспевающих. Даже в тех случаях, когда неуспевающий школьник вызывается отвечать сам, выбор учителя чаще останавливается не на нем, а на его успевающем однокласснике. Результаты исследований свидетельствуют о том, что с возрастанием количества учащихся в классе эта тенденция усугубляется. Естественно предположить, что с течением

времени неуспевающий учащийся привыкает к такому обращению и все реже поднимает руку, даже если он готов ответить на вопросы, которые учитель ставит перед классом.

Данные о содержании вербальных контактов учителя с учениками являются еще более красноречивыми. В реакциях учителя на ответы учащихся на уроке всегда присутствуют похвала или критика. Однако различия в ожиданиях проявляются в том, что по отношению к успевающим и неуспевающим учащимся учитель высказывает одобрительные и критические замечания в совершенно различных пропорциях. По отношению к неуспевающим школьникам зафиксировано два типа устойчивых реакций учителя. Некоторые учителя готовы хвалить любой ответ отстающего школьника, невзирая на его точность. Брофи и Гуд замечают в связи с этим, что хотя действия учителя и продиктованы благими намерениями, тем не менее похвала за слабый ответ может лишь подчеркнуть некомпетентность учащегося. Ведь негативная реакция одноклассников на незаслуженную похвалу способна свести на нет и даже превысить ту позитивную установку, которой учитель руководствуется. Школьники ценят в учителе прежде всего честность, безукоризненную точность и справедливость в оценках. Поэтому, перехваливая неадекватный ответ, учитель, во-первых, не решает задачи повышения самооценки учащегося, а во-вторых, рискует потерять доверие класса.

Вторым распространенным типом реакции учителя на ответы неуспевающих учеников является преувеличенная критика, которая проявляется прежде всего в том, что учитель реже и менее энергично хвалит правильные ответы отстающих школьников, чем ответы успевающих учащихся, или просто игнорирует их. Можно ли найти более эффективный способ внушить учащемуся, что от него не ждут правильных ответов? Другим способом выражения ожиданий учителя по отношению к неуспевающим школьникам являются прямые критические высказывания, которые сопровождают их неверные ответы.

Установлено, что отстающих школьников учителя критикуют значительно чаще и в более резкой форме, чем их успевающих одноклассников. Эта тенденция имеет, несомненно, пагубные последствия, ибо одно дело — поправить школьника, когда он ошибся, и совсем другое — обрушить на него

поток язвительной критики в ответ на его активность на уроке. Неоправданная интенсивность критических реакций учителя по отношению к отстающим ученикам является надежным способом внушить им, что они по натуре своей являются неудачниками.

В некоторых классах складывается вполне определенная ситуация: если неуспевающие ученики вызываются отвечать, то, скорее всего, их ответ будет подвергнут критике; поэтому самая надежная стратегия для них — молчать и надеяться, что учитель спросит другого (Брофи и Гуд, 1974).

Вербальные и невербальные позитивные подкрепления необходимы детям, иначе они перестают реагировать на то, что происходит в школе. Подобно тому как ребенок, не получающий правильного питания, становится подвержен заболеваниям, ребенок, сомневающийся в своих силах, становится особенно восприимчив ко все более и более негативной обратной связи.

Даже самый незначительный комментарий учителя может восприниматься школьником как тотальное отрицание ценности его личности, разрушительно воздействуя на его образ Я. Например, учитель говорит в классе: «Питер, ты будешь играть в нашем спектакле короля, ведь ты всегда держишься свободно и с достоинством. Джон, тебе подойдет роль шута — будешь просто вести себя так, будто, как обычно, валяешь дурака в классе. Стивен, а ты будешь пажом — он все время молчит на сцене, и поэтому не страшно, если ты забудешь свой текст, как это было в прошлый раз».

Кажется, что это — непринужденные, юмористически окрашенные высказывания. Но важно то, что они исходят от значимого другого и являются выражением его ожиданий и представлений о конкретных индивидах. Из этой речи ребенок усваивает, что он «свободный и гордый» или «шут и дурак» или «нерадивый и забывчивый». Скорее всего, эти представления еще отразятся на его поведении, и он даже приложит усилия, чтобы оправдать такую репутацию.

Кэнфилд и Уэллс (1976) вводят в своей работе термин «убийственные реакции» которым они обозначают любые высказывания, жесты и т. п., уничтожающе действующие на чувства и мысли учащегося или на его творческие порывы. Это

может быть едва заметная брезгливая гримаса, которой учитель сопровождает разговор с учащимся, или демонстративное игнорирование учителем активности школьника на уроке. Такого рода реакции могут быть и гораздо более явными, если они сопровождаются словами, отталкивающими ребенка, сообщают ему, что он глуп, неспособен и порочен. Не так уж редко можно услышать, как учителя напрямую заявляют детям: «Такой тупой ученик, как ты, мне встречается впервые»; «Сиди и молчи, пока не придумаешь что-нибудь умное, хотя, впрочем, это маловероятно»; «Тебе верить нельзя»; «Ты не стоишь того, чтобы я тратил на тебя свое время».

Какой ущерб наносят такие суждения самовосприятию ребенка, мы в точности не знаем, но, вероятно, найдется очень мало детей, для которых подобный негативный опыт мог бы послужить стимулом в учении. Трудно себе представить, что ребенок способен по-настоящему принять этот вызов и доказать, что в конечном итоге правда на его стороне.

Вне зависимости от слов, которые произносит учитель, чувства и отношение к ребенку он выражает и своим внешним видом. Тон, поза, выражение лица, дистанция, которую он выбирает в разговоре с учащимся, передают то, что не сказано словами. Очень важным бывает визуальный контакт. Если, например, учитель говорит что-то перед всем классом, но смотрит в глаза конкретному учащемуся, это может означать: «Я обращаюсь именно к тебе». Теплая интонация, дружелюбная улыбка и внимательный взгляд означают, что учитель принимает учащегося, хорошо к нему относится. Равнодушный взгляд, искусственная улыбка, руки, скрещенные на груди могут лучше всяких слов сообщить ему о полном безразличии учителя.

Школьники очень хорошо чувствуют разницу между тем, что учитель говорит, и тем, что он имеет в виду на самом деле. Учитель может на словах проявлять дружелюбие и интерес к ученику, но, если они в действительности отсутствуют, он обязательно выдаст себя — интонацией, жестом, взглядом.

Двумя важными признаками, по которым можно судить о характере взаимоотношений учителя с учащимися, являются временные и пространственные параметры учебной коммуникации. Индивидуальные контакты учителя во внеучебное время со всеми школьниками по длительности примерно оди-

наковы. Однако на уроке многие учителя не склонны ждать, пока неуспевающий ученик даст правильный ответ. Если он ошибся, учитель тут же спрашивает кого-нибудь другого. Успевающие школьники находятся в более выгодном положении: им обычно дается время подумать, предоставляется возможность «второй попытки». Подобная несправедливость учителя не может укрыться от внимания школьников. Время, которое учитель уделяет конкретному учащемуся, является, таким образом, одним из признаков, по которым тот может догадаться об ожиданиях учителя.

Предпочтение, оказываемое учителем успевающим ученикам, проявляется и в пространственных характеристиках учебной коммуникации. Брофи и Гуд (1974) приводят данные ряда исследований, свидетельствующие о том, что, рассаживая учащихся в классе, учитель стремится посадить неуспевающих школьников подальше от себя. Такой подход в психологическом плане для некоторых учащихся символизирует отталкивание их учителем. Ведь возрастание дистанции в общении снижает вероятность того, что учитель будет замечать школьника как личность. Таким образом, здесь действует еще один механизм замыкания «порочного круга». Школьники, которые больше других нуждаются во внимании учителя, находятся в самом невыгодном положении, затрудняющем их контакт с ним.

Мы привели результаты некоторых исследований главным образом для того, чтобы предостеречь учителя от возможных негативных последствий его ожиданий и помочь ему проконтролировать те аспекты своего поведения, в которых эти ожидания могут проявляться. Ибо, как правило, учителя не только проявляют ожидания по отношению к учащимся, но и многократно, различными путями подкрепляют содержащуюся в них оценку школьника, которую он в конечном счете вынужден принимать.

Как избежать негативного влияния эффекта ожиданий

Как мы уже отмечали, ожидания учителя могут влиять на поведение учащегося, когда между его самооценкой и оцен-

кой учителя нет существенных расхождений, а также при условии, что учитель является для школьника значимой фигурой. Если способному и успевающему школьнику учитель говорит, что он неуч, тот вряд ли воспримет эти слова серьезно и, может быть, даже после этого станет относиться к учителю скептически. Следовательно, больше всего подвержен воздействию ожиданий учителя тот школьник, для которого сообщение о его низких способностях является подтверждением его собственных представлений о себе, а учитель является значимым другим. Как указывают многие исследователи, влияние неоправданных ожиданий оказывается отрицательным даже тогда, когда оно состоит в создании положительных подкреплений для учащихся, обладающих весьма позитивной Я-концепцией, поскольку при этом происходит искусственное завышение и без того достаточно высокой самооценки.

Учитель должен опасаться предвзятого мнения о способностях учащихся, так как он не может быть уверен, что это мнение не повлияет на учебную деятельность школьников и что это влияние не будет, по крайней мере для части из них, негативным. Надо полагать, что опытный учитель, который отдает себе отчет в том, на чем основаны его представления о способностях учащихся и каким образом его ожидания могут проявляться, старается предоставить на уроке всем учащимся равные возможности. Мы ни в коем случае не хотим сказать, что большинство учителей поразительно непроницательны, что они только и делают, что ошибаются в оценке возможностей своих учеников. В целом это, конечно, преувеличение. Однако такие случаи встречаются, и естественно предположить, что всякий учитель может в принципе ошибаться в ожиданиях по отношению к некоторым ученикам.

Уделяйте внимание всем учащимся

По-видимому, не всегда отдавая себе в этом отчет, некоторые учителя взаимодействуют с учащимися по-разному: хвалят одних, ругают других и как будто вовсе не замечают третьих. Проблема «любимчиков» обсуждается в работах Хауза и Мора (1974), а также Айнзела и Джекобсон (1975), где показано, что это явление имеет негативные последствия как для Я-концепции, так и для успеваемости учащихся.

Учитель должен придерживаться в своем поведении определенной системы, ибо спонтанный характер взаимодействия с учащимися легко приводит к тому, что с некоторыми детьми он общается чаще и больше, чем с остальными, поскольку хочет слышать правильные ответы на свои вопросы, и вызывает тех, кто, по его мнению, способен их дать. Ориентируясь по списку учащихся в классном журнале, скользя взглядом по партам или используя любую заранее заготовленную систему опроса, учитель призван обеспечить каждому учащемуся равную возможность принять участие в уроке. Он должен быть уверен, что его внимание распределяется равномерно, что он никого не забыл и что его контакты со всеми учащимися занимают более или менее одинаковое время.

Найдите возможность для личного контакта с каждым учащимся

Важность индивидуальных контактов учителя с учащимися трудно переоценить. И хотя в больших классах это может быть не так просто, учитель должен стараться уделить какое-то время для личного общения с каждым учащимся. Этот контакт может длиться всего несколько секунд, но его роль для формирования Я-концепции школьника очень велика. Особое внимание надо обращать на тихих, пассивных учащихся, которые своим поведением как бы провоцируют учителя на то, чтобы он о них забыл.

Учитель должен быть всегда готов выслушать учащегося, с вниманием отнестись к его вопросу, недоумению, инициативе. Для школьника это является признаком того, что учитель принимает его, проявляет к нему интерес. В самом деле, может ли школьник почувствовать свою ценность, значимость, если, разговаривая с ним, учитель, скажем, не поднимает глаз от своих бумаг?

Хвалите учащихся справедливо

Похвалы учителя не должны быть беспочвенными. Они являются важным средством стимулирования учебной деятельности, но если адресуются школьнику часто и незаслуженно, то быстро девальвируются, так как он становится к ним невосприимчивым. Вряд ли учителя, родители и другие взрос-

лые, щедро расточающие похвалы ребенку, стремятся к такому результату, но он не заставляет себя долго ждать.

Похвала, имеющая целью стимулировать школьника к упорным занятиям, может выполнять эту функцию только в том случае, если она основана на реальной и честной оценке его учебной работы. Большинство детей невозможно обмануть с помощью ложной похвалы. Это не означает, что ребенок не стремится к получению хороших оценок или других подтверждений того, что он добросовестно выполняет свои обязанности. Но поверит этому подтверждению он только в том случае, если оно согласуется с опытом его учебной работы в классе и сопоставлением себя с одноклассниками. Учителя, прибегающие к методу незаслуженных похвал, руководствуются, по видимому, ложными представлениями о доброте. Они склонны к разного рода уловкам, которые должны, по их мнению, скрасить существование отстающих учеников. Такие учителя могут, например, разделить класс на три или четыре группы, обозначить их различными цветами или названиями птиц, ни слова не говоря о том, что группы различаются уровнем способностей учащихся. Такая игра забавляет детей, но практически каждый из них может не задумываясь правильно ранжировать группы по способностям. В тех школах, где в основу организации обучения положено подобное разделение учащихся, дети обычно с легкостью определяют уровень способностей в той или иной группе. Поэтому подлинная доброта учителя состоит в том, чтобы быть с учащимися предельно искренним.

Когда ребенок знает, что учитель принимает его таким, какой он есть, и хвалит за то, чем он действительно обладает, нет нужды в ложных похвалах или в попытках приукрасить факты. Позитивное отношение учителя помогает ребенку воспринимать истинную информацию о своих достижениях и рассматривать свои неудачи конструктивно, т. е. с точки зрения того, как их можно преодолеть. Не существует другого пути помочь детям трезво оценивать свои достижения и планировать свою деятельность так, чтобы каждый очередной шаг был направлен на преодоление трудностей и на развитие собственных умений. Столкновение с реальностью в атмосфере,

создаваемой теплым отношением взрослых и их готовностью принять ребенка, является необходимым условием формирования у него трезвого и позитивного представления о себе. Этот вывод можно проиллюстрировать данными, полученными в исследовании Шарпа и Мюллера (1978). Когда они, пытаясь снизить самооценку учащихся, сообщали им ложные сведения об их учебных неудачах, но выражали при этом готовность оказать поддержку, это отнюдь не затрагивало последующей учебной деятельности детей. Но когда такую же информацию экспериментаторы сообщали критическим тоном, уровень учебных достижений детей заметно падал.

Учитывайте индивидуальные особенности учащихся

Учитель не должен упускать возможности индивидуализировать процесс обучения. Конечно, требования к усвоению основного материала, предусмотренного учебной программой, должны предъявляться всем. Важно, однако, чтобы в дополнение к этим требованиям перед каждым учащимся ставились также индивидуальные цели с учетом уровня его способностей и общего развития. Больше того, характер поощрений учащихся за их учебные достижения также должен быть сугубо индивидуальным. Похвалы учителя должны основываться на его знании интересов и потребностей школьника. Нельзя подходить ко всем учащимся с одной меркой, сопоставлять каждого из них со всем классом. Надо уметь находить в учебном процессе возможности (а они появляются практически ежедневно), когда школьнику можно предоставить определенную свободу действий, — так, чтобы направление работы определялось его собственными ожиданиями. При таком подходе к организации учебного процесса особенно важной становится похвала за достигнутые успехи.

Давая каждому учащемуся задания, которые ему по силам, учитель может стимулировать желание учиться. Однако сам факт выполнения школьником задания — это еще не успех. Получение высоких оценок за выполнение легких заданий, не требующих особых усилий, быстро наскучивает школьникам и даже начинает их раздражать, так как они чувствуют, что никакого продвижения вперед не происходит. С другой стороны, слишком сложные учебные задания, для выполнения

которых у школьников не хватает знаний и умений, вызывают у них подавленность и повышают тревожность. Чтобы понять, в чем именно будет заключаться успех того или иного учащегося, надо посмотреть на задание его глазами. Такой подход позволяет выделить две составляющие успеха: это, во-первых, ясно очерченная и достижимая для конкретного учащегося цель, а во-вторых, способ его продвижения к этой цели. Таким образом, учитель должен направлять ребенка к реально достижимым для него познавательным целям, находящимся в пределах изучаемого предмета, и помогать ему постепенно, шаг за шагом приближаться к ним, оценивая свои успехи не столько относительно каких-то внешних стандартов, сколько относительно динамики собственных достижений. Такая организация учебной деятельности может сделать ощущение последовательного успеха доступным не только для одаренных детей, но и для тех, кто не обладает высокими способностями.

Итак, правило, гласящее, что успех порождает успех, вполне может найти применение в школе. Индивидуальный подход при планировании учебной работы школьников, предъявление к ним требований, выполняемых без страха потерпеть неудачу, является надежным средством создания положительных подкреплений для всех учащихся без исключения. Чтобы выполнение учебного задания приносило школьнику удовлетворение, оно не должно быть слишком простым; с другой стороны, чтобы он не испытывал тревожности и чувства безысходности, оно не должно быть и слишком сложным. Всегда должен существовать небольшой разрыв между тем, что учащийся уже умеет делать, и тем, чему ему еще предстоит научиться в ходе выполнения задания. Короче говоря, чтобы оказать ребенку содействие в развитии позитивной Я-концепции в условиях учебного процесса, необходимо помочь ему пройти через опыт таких усилий, которые представляют для него определенную сложность и вместе с тем могут быть им успешно завершены.

Сказать это, безусловно, легче, чем сделать, так как для этого необходимо рассматривать каждого учащегося как самостоятельную единицу и, давая индивидуальные задания каждому, в то же время обеспечивать непрерывность учебного процесса для класса в целом. Отстаивать правомерность существ-

ования общих для всего класса стандартов означает вступать в противоречие с фундаментальным представлением детской психологии, которое заключается в том, что разные дети растут, развиваются и учатся по-разному.

Учитель сможет большего добиться от учащегося и лучше поможет ему в плане саморазвития, если будет поддерживать, воодушевлять его, а не относиться к нему негативно и критически. Особую важность имеет для ребенка успешность выполнения того или иного задания с первой попытки. Конечно, неудачи в учебной деятельности неизбежны; главное, чтобы они встречались в работе ребенка не на первых порах и не слишком часто. Когда ребенок сталкивается с завышенными требованиями или с непосильными для него задачами, он бывает вынужден либо включить представление о преследующих неудачах в образ Я, либо отгородиться от конфликта, прикрывшись маской безразличия. К сожалению, и то и другое весьма часто встречается в современной школе. Учитель является своего рода практическим психологом, ибо все, что он говорит или делает, оказывает на ребенка психологическое воздействие. В частности, задания, которые он предлагает детям, служат для них индикаторами их внутренних возможностей и ограничений. В бесконечной смене ситуаций, которые помогают учащимся понять и принять себя или, наоборот, выступают для них как источник самоуничтожения и разочарования в себе, учитель является центральной фигурой.

Несмотря на то что учитель обладает большими возможностями влияния на становление Я-концепции школьника, в конечном счете ребенок все-таки сам является «автором» собственных представлений о себе. Отношение учителя к ребенку, его надежды и ожидания составляют существенную часть в жизненном опыте школьника и тем самым оказывают непосредственное воздействие на формирование его Я-концепции. Но все дело заключается в том, как ребенок интерпретирует поведение учителя. Пусть даже учитель преисполнен желания создавать для школьника положительные подкрепления, ребенок все равно будет воспринимать свои собственные успехи как ложные, пока не почувствует, что он их действительно заслуживает, иными словами, пока представление о собственной успешности не станет частью его Я-концепции.

Точно так же дети не являются пассивными реципиентами информации. Они как бы фильтруют ее, воспринимая одну и избегая другую. Ребенок не воспринимает информацию, исходящую от тех взрослых, которым он не доверяет или которые отталкивают его своим поведением; но информацию от взрослых, которые внутренне готовы принять его, он впитывает со всей готовностью. Данные о влиянии ожиданий учителя на поведение школьников, полученные в ходе экспериментов и наблюдений, свидетельствуют о том, что определенные личностные характеристики учителя могут с большей вероятностью служить причиной устойчивых неадекватных ожиданий по отношению к учащимся. Эти характеристики учителя связаны в первую очередь с его отношением к себе. Он должен подвергать свое поведение в классе самому тщательному анализу. Ведь ожидания учителя во многом определяют Я-концепции школьников, а в конечном счете и их успеваемость.

Наконец несколько заключительных замечаний. Между ожиданиями учителя, учебой и поведением школьника возникает взаимосвязь, что, как правило, приводит к закреплению имеющихся у ребенка представлений о своих учебных способностях. Тем самым как ожидания учителя, так и Я-концепция учащегося срабатывают как самореализующееся пророчество.

Поступив в школу, ребенок, отличающийся высокой самооценкой и уверенностью в себе, будет пытаться сохранить позитивную Я-концепцию и доказать другим свои достоинства. Понимая, что ожидают от него учителя, он стремится оправдывать их ожидания, получая в ответ положительную обратную связь. Благоклонные суждения о нем учителей могут привести к дальнейшему росту его самооценки. И наоборот, низкая самооценка школьника порождает неблагоприятные реакции учителя, что подтверждает ожидания как учителя, так и самого учащегося относительно его успешности. Если учитель предполагает, что данный ученик будет учиться плохо, он чаще всего получает возможность убедиться в своей правоте. Важным способом выражения ожидания учителя является вербальная коммуникация. Здесь особое значение имеют содержание, частота и продолжительность контактов учителя с отдельными школьниками. Невербальная коммуникация

также позволяет учителю вольно или невольно проявлять свои ожидания по отношению к учащимся. Количество внимания, уделяемого учителем, пространственные характеристики общения с ним и особенности обратной связи служат для школьника источником информации об ожиданиях учителя.

Когда учителя верят в способности учащихся и убеждены в их безусловной ценности, когда они рассматривают преподавание как стимулирование школьников к позитивному самовосприятию, саморазвитию и преодолению трудностей, у детей складываются более благоприятные представления о себе, о своих возможностях и человеческих качествах. Они более реалистично относятся к своим способностям и понимают, чего могут достичь. Но если ребенку не помочь осознать возможности его внутреннего роста, он не использует имеющиеся у него шансы для развития.

Бернс Р.

Я-концепция учителя¹

На всем протяжении этой книги — в теоретических подходах и в результатах эмпирических исследований — до сих пор говорилось о том, что дети, обладающие негативной Я-концепцией, отличаются повышенной тревожностью, ранимостью, склонностью к самоуничтожению и самоотрицанию; для них характерны затруднения, связанные с общением, различные социальные и эмоциональные проблемы. Было бы совершенно естественно предположить, что учителя и студенты педагогических учебных заведений, обладающие негативной Я-концепцией, также испытывают трудности социального и эмоционального порядка, которые вызывают тревожность, порождают стресс и в конечном счете не могут не отражаться на их преподавательской работе. Иными словами, педагогическая деятельность людей с низкой самооценкой должна быть менее эффективной, они должны пользоваться меньшим уважением со

¹ Бернс Р. Я-концепция учителя // Развитие Я-концепции и воспитание М.: Прогресс, 1986. С. 302–333.

стороны коллег в школе, и, безусловно, задача формирования у учащихся позитивной Я-концепции является для них более сложной.

Однако среди множества работ по вопросам эффективности преподавания и педагогического образования практически отсутствуют исследования, посвященные значению Я-концепции учителя для его профессиональной деятельности.

Многие исследования педагогической деятельности страдают упрощенным подходом, в них заметно удивительное нежелание признать сложность человеческого поведения и его мотивации. Тем не менее невозможно по-настоящему понять причины эффективности работы педагога, не принимая во внимание таких факторов, как мотивационные аспекты поведения всех участников учебного процесса; обусловленность поведения учителей и учащихся установками и ценностями, побуждениями и потребностями, которые свойственны им за пределами школы; принципиальная множественность возможных интерпретаций взаимодействия, происходящего в ходе обучения, благодаря которой обучение нельзя рассматривать как механический процесс, организуемый с помощью набора однозначных предписаний.

Иначе говоря, всякое рассмотрение учебного процесса, абстрагированное от фундаментальных механизмов человеческого поведения и взаимодействия, является несостоятельным. Поведение учителя в классе является продолжением его поведения вне стен школы, поскольку отношение к обучению и к учащимся в принципе отражает его подход вообще к людям и к различным жизненным ситуациям.

В предшествующих главах мы имели возможность убедиться, что Я-концепция школьника тесно связана с его успеваемостью, а ожидания учителя способны упрочить, улучшить или же снизить самооценку учащегося. Теперь мы попытаемся более пристально взглянуть на самого учителя.

По-видимому, можно предположить, что учителя, безусловно, уверены в позитивных последствиях своего поведения; в этом смысле все негативные эффекты, которые влечет за собой поведение учителя, следует рассматривать как непроизвольные. Однако для ребенка намерения учителя в определенном смысле безразличны, т. е. он реагирует не на намере-

ния как таковые, а на свою интерпретацию этих намерений. В силу того что Я-концепция по своему генезису имеет социальную природу, для формирования самоустановок учащихся важным является характер межличностных взаимоотношений в классе. Вклад учителя в эти отношения определяется его мировоззрением и жизненной позицией. И подобно тому как до сих пор мы рассматривали Я-концепцию школьника, мы теперь сосредоточимся на Я-концепции учителя и постараемся проследить, как ее характер влияет на его поведение и поведение учащихся, на его способность строить продуктивные отношения с учащимися, на его стиль преподавания и на те представления и ожидания, которые связываются у него с собственной позицией в классе и с позициями учащихся. Наверное, любой взрослый, вспоминая свое детство, может рассказать какую-нибудь историю, начинающуюся словами: «Помню, был у нас один учитель...» Обычно речь идет о том или ином событии из школьной жизни, оказавшем заметное воздействие на становление личности. Это могла быть ситуация, когда учитель поддержал школьника, или проявил о нем заботу, или сделал что-то еще, что привело к повышению его самооценки. И наоборот, учитель мог нанести непоправимый вред самовосприятию школьника, унизив его перед классом, вызвав у него смущение и стыд, неправильно оценив его поступок или разрушив его уверенность в себе каким-то иным путем. Именно учитель, как никто другой, располагает возможностью больно задеть учащегося или же, наоборот, помочь ему, возвысить его в собственных глазах и в глазах одноклассников.

Личностные качества учителя

Боуэрс и Соур (1962), изучавшие влияние личностных качеств учителя на характер взаимодействия в классе, установили, что «хорошими», по общей оценке, считаются учителя, обладающие: а) эмоциональной стабильностью, личностной зрелостью и социальной ответственностью; б) способностью проявлять тепло и заинтересованность в общении; в) адекватностью восприятия.

Исследования, проведенные Хартом (1934), Босфилдом (1940), Уитти (1947), показывают, что отношение учащихся к учителю

как к личности, которое играет не последнюю роль в успеваемости школьников, значимо обусловлено его стилем общения. Самые низкие оценки со стороны школьников получают учителя равнодушные, чрезмерно властные или не умеющие общаться с учащимися. В ряде исследований (Коган, 1958; Рид, 1962) показано, что эффективность работы учителя определяется его умением создать в классе теплую, доброжелательную обстановку, которую следует считать оптимальной для протекания учебного процесса. Более того, поведение учащихся в конечном счете определяется поведением учителя, ибо оно выступает в качестве необходимого (хотя и недостаточного) условия осуществления целенаправленной учебной деятельности.

Как установил Райенс (1961), в начальной школе продуктивное поведение учащихся, т. е. их внимательность, готовность к ответу и уверенность в себе, теснейшим образом связано с пониманием, эмпатией, теплом и дружелюбием учителя. Эта связь была прослежена и в средней школе, хотя здесь она оказалась не столь ярко выраженной.

Одно из важнейших положений теории личности заключается в том, что люди ведут себя в соответствии со своими убеждениями. Из этого можно заключить, что убеждения учителя, относящиеся к его собственным качествам и возможностям, являются решающим фактором эффективности его деятельности. «Сильный» учитель считает себя способным справляться с различными жизненными ситуациями и проблемами. Он убежден, что, столкнувшись с трудностями, одолеет их, не теряя присутствия духа. Он не склонен воспринимать себя как неудачника. Он чувствует, что нужен другим людям, что они его принимают, а его способности, действия и суждения являются ценными в глазах окружающих. Иными словами, он обладает высокой самооценкой (Лембо, 1971).

Измеряя Я-концепцию учащихся четвертых, пятых и шестых классов средней школы, Чеонг и Уодден (1978) исследовали влияние догматического стиля преподавания на образ Я школьников. Выяснилось, что дети, которых обучают учителя, отличающиеся гибкостью и любовью к экспериментированию, обладают существенно более позитивной Я-концепцией, чем дети, учителя которых являются ярко выраженными догматиками.

В исследованиях Каммингса (1960) у учителей, обладающих пониженной самооценкой, были выявлены установки, заключающие в себе очевидный негативный потенциал, способный оказать на личность школьника пагубное влияние. Для характеристики собственного педагогического стиля они выбирали следующие утверждения.

1. Отрицательно реагировать на тех учащихся, которые тебя не любят.
2. Использовать любую возможность, создавая для учащихся трудности, так как это не дает расслабляться.
3. Стимулировать учащихся к учебе, вызывая у них чувство вины за свои промахи.
4. По возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной борьбы.
5. Исходить из вероятности нечестного поведения учащихся на экзаменах.
6. Сталкивать учащихся лицом к лицу с суровой реальностью взрослой жизни.
7. Стремиться к установлению жесткой дисциплины.
8. Увеличивать степень наказания учащегося пропорционально его вине.

В приведенных исследованиях подтверждается общая тенденция, с которой мы уже не раз сталкивались: установки, направленные на себя и на других, оказывают значительное воздействие на характер межличностных отношений. Поэтому, суммируя личностные качества, необходимые учителям для эффективной работы, мы можем выделить следующие.

1. Стремление к максимальной гибкости.
2. Способность к эмпатии, сензитивность к потребностям учащихся.
3. Умение придать личностную окраску преподаванию.
4. Установка на создание позитивных подкреплений для самовосприимчивости учащегося.
5. Владение стилем легкого, неформального, теплого общения с учащимися; предпочтение устных контактов на уроке письменным.
6. Эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

Иными словами, деятельность учителя будет эффективной, если он способен создать в классе атмосферу тепла, естественности, взаимного доверия.

Но какими причинами обусловлены эти личностные различия в стиле работы учителей? Можно ли пытаться формировать тот или иной стиль преподавания в процессе подготовки студентов педагогических учебных заведений? Пожалуй, для ответа на эти вопросы имеется достаточно данных.

Например, Райенс (1961) выяснил, что учителя, обладающие эмоциональной стабильностью, в качестве ведущих своих черт нередко называют уверенность в себе и стремление к активному общению с людьми. Те учителя, у которых показатель эмоциональной стабильности оказывается низким, проявляют меньшую уверенность в себе и склонность избегать активных социальных контактов; стиль их преподавания является более авторитарным.

Рассмотрев результаты целого ряда исследований, Комбс (1965) зафиксировал некоторые особенности, свойственные «хорошему» учителю, в плане восприятия окружающих. Для такого учителя внутренняя, психологическая сторона дела важнее внешней; вначале он пытается понять точку зрения другого человека, а затем уже действовать на основе этого понимания; люди и их реакции являются для него более значимыми, чем вещи и формальные ситуации; он доверяет людям и считает их способными решать свои жизненные проблемы, ждет от них проявления дружелюбия, а не враждебности; человек всегда представляет для него личность, обладающую достоинством.

Итак, позитивное восприятие учителем школьников и самого себя является одним из важнейших факторов эффективности его работы и способствует развитию у школьников позитивной Я-концепции.

Учителя, не любящие свою работу, испытывающие чувство личностной или профессиональной неадекватности, непроизвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям. Нередко они ведут себя чрезмерно жестко, авторитарно, пытаясь защититься от учащихся агрессивностью. В других случаях они, наоборот, чрезмерно пассивны, не руководят деятельностью учащихся, легко отклоняются от цели

урока, безразличны к процессу обучения и его результатам. Экстремальные установки и представления, связанные с самим собой, порождают у учителя и экстремальные формы поведения — от агрессивных и враждебных до пассивных и заискивающе льстивых, от явной невосприимчивости к мыслям и идеям учащихся до привычки идти у них на поводу, от стремления во что бы то ни стало уличить школьника в ошибке до полного равнодушия к знаниям учащихся.

Исследование Розенберга (1955), направленное на изучение ценностных установок, показало, что 57% учителей, проявивших ценностную ориентацию, так или иначе связанную с людьми, не оставили своей профессии в течение двух лет, пока шло исследование. В то же время из учителей, ценностная ориентация которых не была связана с людьми, только 2% остались работать в школе.

Изучая детей с эмоциональными нарушениями, Ла Бенне (1965) показал, что между Я-концепцией учителя и непосредственным самовосприятием учащегося в классе существует тесная связь. Аналогичные выводы содержатся в работе Эдеберна и Лэндри (1974), где установлено, что у учителей, имеющих положительное самовосприятие, школьники имеют более позитивные Я-концепции, чем у учителей с противоположной тенденцией. Шуер (1971) обнаружил, что у детей с различными нарушениями и отклонениями в развитии существенно повышается успеваемость, если они видят со стороны учителя безусловно позитивное к себе отношение.

Таким образом, результаты исследований свидетельствуют о том, что наличие у учителя позитивной Я-концепции благотворно сказывается не только на его поведении в классе, но и на успеваемости учащихся, которые, общаясь с человеком, уверенным в их возможностях, начинают проявлять свои способности в полной мере и приобретают ощущение собственной ценности. Благоприятные качества учителя придают всему процессу обучения продуктивный импульс.

Как свидетельствует клинический опыт, всякий человек — независимо от профессии — при условии позитивного самовосприятия чувствует себя более удовлетворенным; повышается его уверенность в себе, продуктивность и эффективность его работы.

Многие позитивные характеристики учителей, выявленные исследователями, ассоциируются с предложенным в свое время Маслоу (1954) понятием самоактуализующейся личности. Имеется в виду человек, в полной мере реализующий свои возможности, обладающий психическим здоровьем, принимающий вещи такими, какие они есть; его поведение отличается спонтанностью, автономностью, творческим подходом и демократизмом. Развивая это представление, Маслоу, в частности, замечает, что наиболее эффективными являются те учителя, которых отличает тенденция к самоактуализации. Это подтверждается данными по крайней мере двух исследований (Маррей, 1972; Дандес, 1966), где прямо показано, что учителя с тенденцией к самоактуализации являются наиболее эффективными преподавателями.

Взгляды одного из лидеров «гуманистической психологии», А. Маслоу, отчетливо отражают особенности абстрактно-антропологического подхода в сфере воспитания. Согласно А. Маслоу, человек обладает изначально заданной сущностью, заложенной в нем с момента рождения как бы в «свернутом» виде. Главное предназначение человека характеризуется как «открытие своей идентичности, своего подлинного Я» (*Maslow A. Some educational implications of the humanistic psychology // Harvard Educational Review. 1968. V. 38. № 4. P. 688*). С этих позиций личность рассматривается как психобиологически обусловленная «изнутри», первичная по отношению к обществу, которое определяет лишь, до какой отметки на шкале своих изначальных потребностей («базовые нужды» физиологического характера, потребность в безопасности, в человеческой общности, уважении, любви), включая самоактуализацию, сможет подняться личность. Из этого выводится и сущность воспитания. По А. Маслоу, главная задача педагога состоит в том, чтобы «помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено, а не обучать его, “отливая” в определенную форму, придуманную кем-то другим заранее, априори» (*Maslow A. Some educational implications of the humanistic psychology // Harvard Educational Review. 1968. V. 38. № 4. P. 688*). Учение, направляемое «извне», должно уступить место учению, направляемому «изнутри», благодаря чему открывается путь к самоактуализации личности. В конечном счете А. Маслоу отстаивает

вает буржуазно-индивидуалистическую направленность личности. Однако сама идея изучения феномена самоактуализации личности заслуживает большого внимания. Под этим углом зрения могут перспективно исследоваться субъективные предпосылки профессионализма в педагогической работе: «самоактуализирующийся» учитель, как творчески настроенный человек, потенциально обладает огромным влиянием на воспитанников. Исследования «потенциала эффективности» учителей, проведенные в США, действительно показывают, что «эффективные» учителя характеризуются общей направленностью к самоактуализации. Они ориентируются на дружескую коммуникацию с людьми, позитивно оценивая себя как способных людей, достойных уважения, которые скорее приятны другим, чем неприятны. Они отличаются энтузиазмом по отношению к преподаваемому предмету, могут пробудить к нему живой интерес, верят в способности своих учеников и подбадривают их. Им свойственно теплое отношение к людям, юмор, подлинность эмоциональных проявлений, искреннее сопереживание ученикам, умение укреплять у них чувство самоуважения. На противоположном полюсе находятся «неэффективные» учителя, которым не свойственна тенденция к самоактуализации. Их отличает равнодушие, язвительность, насмешки над другими людьми, нарушающие у тех чувство безопасности. Такие преподаватели в силу своих характерологических черт подрывают творческие силы учащихся (*Clark B. Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school. Columbus, 1979*).

Ценность процесса обучения в восприятии учащихся во многом обусловлена характером их межличностных отношений с учителями. Поэтому позитивное отношение учителя к самому себе помогает ему наилучшим образом организовывать учебные ситуации.

Связь эффективного обучения с Я-концепцией учителей очевидна. Роль учителя предполагает углубление знания о себе и о других, ибо обучение — это передача другим частиц своего Я. Поэтому отношение к себе и к другим является важнейшим фактором, определяющим характер межличностных взаимодействий в классе и соответственно стиль преподавания, который избирает учитель.

Принятие себя и других

В идеале события, происходящие в классе, по своей сущности имеют психотерапевтическую направленность. Учитель, выступая по отношению к школьнику как значимый другой, должен испытывать и демонстрировать готовность к его безусловному внутреннему принятию, аналогичную тем установкам, с которыми подходит к пациенту психотерапевт. Необходимым условием этого является ощущение учителем убежденности в своей личностной и профессиональной компетентности.

Чувствуя себя в классе уверенно, не испытывая необходимости прибегать к психологической защите, учитель легко примет определенную ограниченность собственных возможностей, а также ограниченность возможностей учащихся. Он сможет быть благожелательным и в то же время в нужных случаях прибегать к оправданной критике. Роль значимого другого наделяет учителя большим влиянием на школьников, которое надо использовать для формирования у них позитивной личностной ориентации.

Нельзя забывать, что взаимоотношения между учителем и учащимся подвержены различным внешним воздействиям, которые ни тот ни другой не в состоянии контролировать. Поэтому на практике мы не можем возлагать на учителя всю полноту ответственности как за позитивные, так и негативные последствия развития Я-концепции у учащихся.

Человек, обладающий низкой самооценкой, не без трудностей вступает в свободное общение с другими людьми. В принципе он склонен принижать значение личности другого человека, точно так же как и своей. Как известно, лучший вид обороны — это нападение. В соответствии с этим принципом обычно и действует тот, для кого негативные реакции других совпадают с собственным негативным представлением о себе. Такой человек стремится повысить свою самооценку, доказывая, что другие ниже и хуже, чем он сам. Поэтому нет ничего удивительного в том, что низкая самооценка в большинстве случаев сопровождается установкой на негативное восприятие окружающих. Именно это делает ущербную Я-концепцию главным звеном в процессе возникновения предубеждений и пред-

рассудков. Понимание этих связей, которые выявляются в психологической теории и в эксперименте, крайне важно, когда речь идет о взаимодействии учителя и учащихся в школе. В отношениях между учителем и учащимися необходимо взаимное уважение и взаимное принятие; ничто не должно угрожать в школе человеческому достоинству, ранить его. Только тогда процесс обучения будет по-настоящему эффективным.

Именно учителя, обладающие низкой самооценкой, нередко проявляют неприязнь по отношению к детям, которые отличаются от своих одноклассников цветом кожи, способностями, физическими данными или социальной принадлежностью. Отношение детей друг к другу также, как правило, зависит от их Я-концепции.

Если доминантным психологическим состоянием учителя в классе является чувство незащищенности, у него повышается тревожность, он становится подозрительным в отношении не только с учащимися, но и с их родителями, с коллегами. Причины такого недоверия часто коренятся в условиях детства индивида, имевшего не в меру авторитарных родителей. Поэтому учитель, склонный испытывать чувство незащищенности, нередко идентифицируется с авторитарными ролями, что влечет за собой как чрезмерную жестокость и властность в поведении, так и желание любой ценой утвердиться в глазах своих подчиненных, т. е. учащихся.

Если в задачи учителя входит формирование у детей позитивной Я-концепции, он должен представлять собой модель соответствующего поведения. Тогда на уроке ребенок будет не только осваивать школьную программу, но и активно развиваться в социальном плане.

Доверие

Доверие детей определяется тем, что они думают об учителе. Мак-Кроски, Ларсон и Кнапп (1971) считают, что в установках учащихся по отношению к учителю можно выделить по крайней мере три содержательных аспекта. Во-первых, это компетентность учителя. Оценивая ее, дети решают, насколько высока его квалификация, насколько он знает свой предмет и вообще «знает, о чем говорит». Во-вторых, учащиеся оценивают честность и справедливость учителя. Наконец, третьим моментом оценки является личностная ориентация учителя,

т. е. насколько он заинтересован в детях, а насколько лишь в самом себе. Если учитель получает у детей высокие оценки по всем трем пунктам, они вознаграждают его доверительным и доброжелательным отношением.

Это важно, в частности, потому, что для изменения Я-концепции учащихся в позитивном направлении учитель должен переубеждать тех из них, у кого уже сформировалось негативное самовосприятие. Но, как показывает анализ процесса убеждения, его может осуществлять только тот, кто пользуется доверием лиц, на которых направлено его влияние. Если они относятся к нему негативно, не доверяют ему, усилия его будут тщетными.

Личные отношения

Когда ребенок чувствует, что отношение к нему в школе является формальным, это вызывает у него состояние подавленности. Порой школьник ощущает себя «винтиком» большой бюрократической машины, где его имя не более чем условное обозначение. Если учитель невосприимчив к индивидуальным различиям школьников, если он не дает себе труда запомнить имя учащегося или содержание своих бесед с ним, это служит для ребенка явным признаком того, что его не воспринимают как личность. И даже если от такого учителя в целом исходит положительная обратная связь, она может оказывать лишь незначительное воздействие на Я-концепцию ребенка. В самом деле, почему он должен верить суждению о нем человека, которому он безразличен и который даже, быть может, не помнит его имени?

И совершенно иначе воспринимается ребенком учитель, проявляющий к нему неподдельный интерес.

Такой учитель всегда помнит подробности жизни ребенка, его учебы и своих с ним взаимоотношений, чувствует изменения его настроения и тактично учитывает это при общении с ним. Как же ребенок может не прислушаться к оценкам, которые дает ему этот человек?

Психологическое консультирование учителей

Мы знаем, что, обладая эмпатией, искренностью, ощущением собственной ценности и готовностью относиться к уча-

щимся на позитивной основе, учителя могут эффективно влиять на самосознание школьников в становление их личности, иными словами, могут научить их верить в себя, справляться с трудностями и в полной мере реализовывать свои возможности в учебе. Однако данные различных исследований (Эспи, 1975; Вулф, 1971) показывают, что у многих учителей уровень развития таких важных для их профессиональной деятельности характеристик, как эмпатия, уважение к личности другого человека и искренность, является крайне низким.

Исследование, проведенное Шульцем (1972), продемонстрировало, что средний показатель готовности учителей к оказанию поддержки является гораздо ниже соответствующего среднего стандартного показателя по шкале Каркхуфа для произвольной выборки взрослых. Сходные результаты были получены ранее и самим Каркхуфом (1969). Все эти данные свидетельствуют о необходимости организации специальной подготовки, направленной на развитие у учителей способности к позитивному и плодотворному общению с учащимися. Необходимо приложить все усилия к тому, чтобы в результате такой подготовки учитель приобрел бы восприимчивость, необходимую для взаимодействия с людьми, научился воспринимать учебный процесс как полноценное человеческое общение, наполненное глубоким смыслом для всех его участников. Учителям прежде всего необходимо понимание особенностей и разнообразия личностных структур, умение ориентироваться на эти структуры в общении. Представления о процессах группового взаимодействия входят сегодня в программы педагогической подготовки, однако, как правило, эти знания сообщаются в абстрактной теоретической форме, в отрыве от практики преподавания в школе. Интенсивная групповая терапия и консультации могут изменить уровень самовосприятия педагогов явно в лучшую сторону. Такие занятия можно проводить как со студентами педагогических факультетов, так и в ходе повышения квалификации и переподготовки учителей. Поскольку самоустановки формируются в процессе обучения, социальной коммуникации, они вполне подвержены благоприятным изменениям. Создание атмосферы, способствующей улучшению Я-концепции, одновременно способствует также и возникновению у индивида готовности к приня-

тию других, что особенно важно для учителей, вся работа которых основывается на межличностных взаимодействиях. Таким образом, групповая терапия и консультации призваны оказывать на индивида, обладающего пониженной самооценкой, двойное воздействие — они помогут ему, во-первых, чувствовать себя более компетентным, уверенным в себе, а во-вторых, улучшить его отношения с другими, что не может не сказаться положительно как на личности самого учителя, так и на развитии детей, которых он обучает. Несмотря на очевидную важность повышения самооценки учителей, на сегодняшний день было предпринято мало исследований и организовано мало практических мероприятий, направленных на решение этой задачи.

В течение двух последних десятилетий в американской системе педагогического образования постепенно утвердилось представление о том, что наряду с когнитивным развитием учителя важным требованием, которое необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки, является его общий психологический тонус и адекватность личностной регуляции.

Заметной вехой на пути осознания этого требования явилась книга Джерсилда «Когда учителя смотрят на себя» (1955), в которой речь шла о необходимости для учителей обращаться к своим глубинным личностным потребностям и искать средства для их удовлетворения.

Внимание к личности учителя возросло благодаря идеям об укреплении психического здоровья и стремлению к самоактуализации, которые развивались в работах Маслоу, Роджерса, Комбса, Снигга, Журарда и некоторых других психологов. Под влиянием этих взглядов распространились и приобрели популярность курсы психического здоровья, многие из которых были специально предназначены для учителей и студентов педагогических колледжей. Однако функция их была и остается односторонне информационной. Учителя и студенты-педагоги получают здесь теоретические знания о самоактуализации, но не практическую помощь в решении задач личностного саморазвития. Практические программы психологического тренинга, направленные на развитие личности учителей, являются дорогостоящими, и далеко не каждый учи-

тель может себе позволить участие в них. Таким образом, задача организации в системе подготовки и переподготовки учителей курсов, где практика самоактуализации была бы доступна для всех, все еще не решена и продолжает быть злободневной.

Изучая индивидов с ярко выраженной тенденцией самоактуализации, Маслоу (1968) обнаружил, что они отличаются от остальных людей более адекватным восприятием реальности и испытывают более комфортное состояние в окружающем их мире. И поскольку Я человека составляет неотъемлемую и важную часть той реальности, которую он воспринимает, самоактуализующиеся личности лучше знают себя и легче принимают себя такими, какие они есть. Они менее зависимы от механизмов психологической защиты, в частности, им несвойственна искаженность восприятия, которая часто снижает эффективность деятельности людей с менее устойчивым психическим складом.

Мак-Клейн (1970) описывает разработанный им курс психологического тренинга, предназначенный для включения в программу подготовки учителей. В нем предусмотрена возможность не только усвоения знаний в этой области, но и в определенной мере практического, личностного развития студентов в направлении самоактуализации. По замыслу Мак-Клейна, в группе студентов наряду с лекционным курсом, где душевное здоровье рассматривается как необходимая основа достижения самопонимания и принятия себя, необходимо также предпринимать попытки вовлечь слушателей в практическое освоение этой темы и, быть может, также добиться определенных результатов в плане их реального личностного развития. С этой целью он предлагает практиковать такую форму работы, как письменный анализ каждым студентом собственных данных личностных тестов.

Курс Мак-Клейна построен на предположении о том, что анализ большого количества данных тестов, относящихся к собственной личности, способствует постижению индивидом своего Я более чем простая интроспекция. В соответствии с идеей Журарда (1958) о том, что индивид углубляет самопонимание лишь раскрываясь перед другим человеком, Мак-Клейн ввел в свой проект процедуру письменного самоанализа,

которая, в сущности, является формой самораскрытия студента перед преподавателем. Данные личностного теста индивида могут способствовать углублению его самопонимания только при условии, что он имеет возможность обсудить их с кем-то, выявить их значение. Количество студентов в группах современных колледжей делает невозможным обсуждение с каждым данных его личностных тестов, но предложенная Мак-Клейном процедура письменного самоанализа позволяет студентам по крайней мере выразить свою реакцию на данные тестов. Однако роль этого задания не сводится только к усвоению информации о себе. Необходимость умственной работы, направленной на выявление значения данных тестов и разъяснения этого значения другому человеку, должна, по мнению автора, приводить также к своего рода всплескам самопонимания.

Мак-Клейн установил, что в результате обсуждения самоощущений и самоустановок, предусмотренного его курсом, у студентов по данным тестов заметно возросли показатели самоактуализации и уменьшился разрыв между идеальным и реальным Я.

Высокая степень совпадения трех независимых измерений самоактуализации показала, что курс, предложенный Мак-Клейном, принес ощутимые практические результаты в плане личностного развития студентов. Об этом же свидетельствовали письменные и устные отзывы самих студентов. Они утверждали, что психологически стали чувствовать себя гораздо более комфортно, приобрели уверенность в том, что смогут совладать со своими жизненными проблемами.

Для учителей и студентов педагогических колледжей такие занятия могут, пожалуй, заменить общепринятые групповые формы психотерапии, ибо и то и другое приносит один результат — позитивное изменение отношения к себе и к другим. Ведь те учителя, которые способствуют не только умственному, но и личностному развитию школьников, отличаются в основном тем, что имеют более позитивные самоустановки.

Перкинс (1958), обследовав детей в возрасте 9–11 лет и их учителей, выяснил, что учителя в целом адекватно оценивают Я-концепции школьников, однако точность этой оценки у разных учителей неодинакова. Он установил, что учителя, кото-

рые, помимо выполнения своих основных обязанностей, участвовали еще в течение трех лет в исследовании по детской психологии, проводившемся в той же школе, были способны точнее воспринимать Я-концепции учащихся, чем их коллеги. Перкинс объясняет это тем, что участие в исследовании повышает восприимчивость учителей и их внимание к детским потребностям.

Тот, кто берет на себя обязанность учить детей, должен чувствовать себя уверенно. Вряд ли возможно понимать других, а тем более пытаться помочь им, если не стремиться при этом понять и самого себя. Индивид, обладающий низкой самооценкой, воспринимает других сквозь призму собственных тревог, страхов и неудовлетворенных потребностей. Высокая самооценка и уверенность в себе предоставляют человеку возможность преодолеть желание самоутвердиться, демонстрируя свою власть или важность своей персоны, и сделать ориентиром своей деятельности потребности других. Неформальный стиль преподавания освобождает учителя от утомительной роли всезнайки, но заставляет его принять не менее трудную роль человека, который может ошибаться. Так, например, он не должен испытывать неловкости, если ему приходится признаться перед классом: «Я не слишком знаком с этой сложной проблемой. Давайте попробуем разобраться вместе».

Результаты данного исследования свидетельствуют и о том, что опыт активного совместного группового взаимодействия учителей и учащихся положительно отражается на их взаимоотношениях. Безусловно, это не единственный способ улучшения взаимоотношений такого рода, но верно и то, что та или иная его основа должна неизбежно лежать за пределами традиционной школьной организации и ролевого распределения в процессе обучения.

Улучшение взаимоотношений между учителем и учащимися приводит в свою очередь к созданию более благоприятных условий для обучения. Как установили Мейсон и Бламберг (1969), старшекласники, которые по независимым оценкам попадают в число наиболее сильных учеников, интерпретируют направленные на них межличностные реакции учителей гораздо более позитивно, чем те, кто относится к числу слабых.

Хэннум (1974) провел исследование, в котором была осуществлена попытка помочь двум учителям, склонным к чрезмерной самокритике, избавиться от негативных мыслей о себе, иными словами, обрести более высокую самооценку. Для этого был разработан детальный сценарий, включавший четыре стадии — вхождение, фиксация мыслей, переориентация и закрепление, — каждая из которых длилась около двух недель. На протяжении всех четырех стадий эксперимента учителя осуществляли самонаблюдение на уроках с целью фиксации всех позитивных и негативных мыслей о себе, которые появлялись в их сознании. Для этого они использовали специально сконструированные счетчики, надетые на запястье. Присутствовавшие на уроках наблюдатели фиксировали также все внешние проявления поведения учителей. Переориентация заключалась в стимулировании позитивных мыслей учителей о себе. В результате применения этой методики у одного из учителей было зафиксировано улучшение самовосприятия. Методика фиксации мыслей предполагала произнесение учителем про себя слова «стоп» всякий раз, когда в его сознании появлялась негативная мысль о себе. В целом учителя отмечали благотворное влияние попыток сделать свои мысли более позитивными; возможно, важным фактором, обеспечившим эффективную обратную связь, была необходимость пользоваться счетчиком позитивных и негативных мыслей. Данное исследование дало основания для следующих выводов.

1. Как методика фиксации мыслей, так и методика переориентации приводят к изменениям в частоте позитивных и негативных мыслей о себе.
2. Изменения в частоте мыслей того и другого рода по данным, полученным с помощью разных способов измерения, совпадают.
3. Относительное увеличение числа позитивных мыслей о себе сопровождается также улучшением во внешних проявлениях поведения.
4. Используемые в этом исследовании приемы самонаблюдения могут без особого труда применяться учителями на уроках в школе.

Может возникнуть вопрос, почему для повышения самооценки учителей надо изменять характер их мыслей о себе,

а не совершенствовать их умения и навыки, необходимые для более эффективного осуществления их профессиональной деятельности. Дело в том, что причины формирования низкой самооценки в принципе неоднозначны и соответственно неоднозначны пути ее устранения. Здесь может быть два момента. Если самокритика возникает в результате адекватного отражения своих проблем учителем, который испытывает затруднения в профессиональной деятельности, она является в определенном смысле оправданной и для ее устранения требуется совершенствование индивидуальных умений и мастерства. В этом случае самооценка учителя будет расти соответственно росту его способности преодолевать реальные затруднения в своей работе.

Однако самокритика может возникнуть и в ситуации, когда учитель вполне справляется с трудностями в своей деятельности, но при этом судит себя чересчур строго, ориентируясь на завышенные стандарты. В этом случае для повышения самооценки нет необходимости совершенствовать квалификацию; более оправданным является другой путь — сосредоточиться на самом содержании мыслей, определяющих негативное самовосприятие. Именно этот инструментальный подход был избран в данном исследовании. Выбор этих двух учителей в качестве испытуемых был продиктован тем, что они проявляли не профессиональную некомпетентность, а склонность к повышенной самокритике, которую осознавали и выражали желание от нее избавиться. По сравнению с обычной групповой психотерапией методы, использованные в этом эксперименте, имеют определенные преимущества, так как они, во-первых, являются менее дорогостоящими, а во-вторых, осуществляются прямо на уроках и не требуют дополнительного времени.

Однако, как считает Джерсилд (1955), учитель во многих случаях может обойтись и без специализированной программы такого рода, ибо для углубления самопонимания и осознания своей Я-концепции он должен просто научиться задавать себе, например, такие вопросы и, главное, отвечать на них с предельной откровенностью.

1. Считаю ли я себя завершенной, полностью сформировавшейся личностью или у меня есть резервы внутреннего роста и развития?

Последнее предполагает, что учитель психологически открыт для усвоения нового опыта, в частности готов перестраивать свои социальные отношения и перестраиваться интеллектуально в результате реальной оценки проблем, которые возникают в его педагогической деятельности. Как отмечает Роджерс (1956), непрерывное развитие индивида предполагает в первую очередь его готовность принимать изменения окружающего мира и внутренне меняться самому. В жизни каждого неизбежны ошибки, но развивающаяся личность способна на них многому научиться.

2. Достаточно ли я уверен в себе?

Как показывают исследования, эффективность преподавания во многом зависит от эмоциональной зрелости и степени уверенности в себе учителя. Поведение уверенного в себе педагога отличается большей спонтанностью, инициативой, эмпатией; оно не располагает к конфликтам, не отличается эмоциональной холодностью и скованностью, которые столь неблагоприятны для общения с учащимися. Уверенность в себе помогает учителю справиться со страхом и тревожностью, радоваться удачам и не унывать, встречаясь с трудностями, позволяет ему оставаться эмоционально ровным и достаточно гибким, чтобы ежедневно на протяжении нескольких часов активно взаимодействовать с десятками энергичных и пытливых юных созданий.

3. Способен ли я терпимо воспринимать различные точки зрения? Достаточно ли у меня интеллектуальной гибкости, чтобы избегать догматизма и не утверждать, скажем, что есть только один метод решения подобной задачи, только один учебник, где данная тема изложена правильно, только один способ научиться чему-то и т. д.?

Неадекватное восприятие разнообразия, нетерпимость к альтернативным точкам зрения проявляется обычно в раздражении при обсуждении чужих мнений, в желании оборвать дискуссию и быстро сформулировать нужный ответ вместо того, чтобы выявить разные позиции учащихся, их интеллектуальные возможности и способность аргументированно отстаивать свое мнение. В идеале учитель должен создать в классе такую атмосферу, чтобы каждый учащийся был уверен, что его не унижат, если он выскажет необыч-

ную мысль, даже если она резко расходится с точкой зрения учителя.

4. Считаю ли я себя способным принимать в свой адрес критику, необходимую для моего личностного и профессионального развития? Могу ли я открыто обсуждать с другими свои личные и профессиональные проблемы?

Пытаясь взглянуть на себя со стороны, учитель неизбежно обнаружит, что некоторые ценности и представления о преподавательской деятельности, которых он всегда придерживался, могут быть поставлены под сомнение. Как свидетельствуют данные, приводимые Джерсилдом, чрезмерная личностная напряженность учителя проявляется в ранимом самолюбии и мелочных обидах, в неуверенности в себе, в склонности к соперничеству, в постоянном опасении оказаться несостоятельным.

Вот еще несколько вопросов, которые учитель может задавать себе для того, чтобы проконтролировать адекватность своего восприятия учащихся.

1. Знаю ли я в действительности, как мои ученики воспринимают мир; в частности, каким кажусь им я сам? Могу ли я взглянуть на себя их глазами?
2. Что служит для меня преимущественным ориентиром — люди или объекты? Нравятся ли мне тесные контакты с учениками или, быть может, я предпочитаю безличное, отчужденное общение с ними? Что для меня важнее — содержание учебного предмета или потребности и особенности восприятия учащихся?
3. Стараюсь ли я установить причину затруднений, которые возникают перед ребенком в учебе, или я всегда готов отнести их на счет его неспособности? Пытаюсь ли я изменить характер учебных заданий отстающих учеников, чтобы дать им почувствовать успех, понимание, уверенность в себе? Верю ли я в необходимость учитывать индивидуальные различия; построены ли мои уроки таким образом, чтобы каждый учащийся мог продемонстрировать свои возможности? Пробуждает ли мой стиль преподавания у школьников любовь к учебе и интерес к предмету?

Задавая себе подобные вопросы, учитель сможет глубже разобраться в собственном поведении. Он научится размыш-

лять об особенностях и последствиях своей преподавательской деятельности, что является необходимой предпосылкой как самопознания, так и понимания других.

Все, кому по роду занятий приходится взаимодействовать с людьми, призваны углублять самопознание, но, как замечает Джерсилд (1955), для этого нужно обладать немалой смелостью, а также достаточной объективностью, позволяющей принять результаты подобной саморефлексии, какими бы они ни были. Если бы люди не стремились к самопознанию, человечество имело бы немало эрудитов, но ни одного мудреца. Нельзя оставлять на произвол судьбы этот важнейший аспект познавательной деятельности человека. Самопознание учителя должно получить в системе образования статус одной из ведущих целей.

Задача позитивного преобразования Я-концепции учителя и учащихся является сегодня признанным ориентиром гуманистического подхода в педагогике, основным средством обеспечения саморазвития всех, кто вовлечен в сферу обучения и воспитания.

Феноменалистическая психология и гуманистическая педагогика

В последнее время в сфере образования все большее признание получает гуманистический подход, для которого характерно внимание к эмоциональным аспектам взаимодействия учителя и учащихся и соответственно перенесение центра тяжести с процесса обучения на процесс учения. Источники гуманистического подхода в педагогике весьма разнообразны.

Роджерс (1969) в качестве центрального понятия выдвигает «свободу учения» и рассматривает целый ряд личностных качеств и особенностей поведения учителей с точки зрения того, насколько они способны обеспечивать учащимся эту свободу. При этом он не дает никаких рецептов преподавания, ибо считает, подобно Комбсу (1965), что каждый учитель призван самостоятельно отыскать путь наиболее эффективного применения своих возможностей. Такой взгляд на обучение основывается на принципе развития в противоположность механистическому подходу и жестко структурированному процессу обучения.

Пожалуй, наиболее ясные постулаты, фиксирующие сущность антимеханистического подхода в педагогике, принадлежат основоположнику гуманистической психологии Маслоу (1968). Он вводит различие внутреннего и внешнего обучения. Внутреннее обучение влияет на личность человека в целом и направлено на раскрытие его уникального потенциала. Внешнее обучение — это процесс, являющийся самоцелью. Мы уже говорили о том, что дети, учитель которых стремится к самоактуализации, воспринимают процесс обучения как стимуляцию внутреннего роста. Естественно предположить, что такие учителя избрали эту профессию сознательно, поскольку в ней они находят возможности для своего дальнейшего развития. К такому выводу и приходит Маслоу. Он считает, что у самоактуализирующейся личности всегда имеется потребность в деятельности определенного рода, которую следует рассматривать не как недостаток чего-либо, требующий восполнения, но как необходимое условие для духовного развития личности. Учителя с тенденцией к самоактуализации делают процесс учения притягательным и в силу этого не только создают на уроке позитивный климат, но и обеспечивают условия для внутреннего развития детей. Впрочем, учителя, не склонные к самоактуализации, также могут создавать атмосферу, благоприятную для учения, но, как правило, лишь для отдельных учащихся.

С точки зрения феноменалистической психологии подлинное учение захватывает всю личность человека целиком и не может быть сведено просто к сообщению сведений, которые необходимо запомнить. Опыт учения помогает человеку, во-первых, установить свои личностные особенности, те качества, которые отличают его от других, делают уникальным, а во-вторых, обнаружить в себе мысли, действия и переживания, носящие общечеловеческий характер и тем самым как бы размыкающие его индивидуальность, связывающие его со всем человечеством. В таком понимании учение, в сущности, приравнивается к становлению человека. Только внутреннее движение к подлинно человеческой сущности рассматривается в этой традиции как истинное учение.

Западные неогуманисты, взгляды которых выражает феноменалистическая психология и основанная на ней педагоги-

ческая теория, считают, что система общественного воспитания, проводящая в жизнь этот принцип, способна преобразовать общество путем преобразования личности. В этой теории традициям авторитарного воспитания и механистической бихевиористской трактовке обучения противопоставляется идея предоставления личности как можно большего эмоционального комфорта и свободы самовыражения в стенах школы. Но «гуманистическая школа», как ее понимают представители данного направления, предлагает молодым людям довольно иллюзорную перспективу ухода в мир «внутренней гармонии» и межличностного взаимопонимания. Едва ли можно говорить о гармонизации духовно-эмоциональной жизни человека и перестройке межличностных отношений на гуманистических началах, абстрагируясь от социальной действительности.

Реализация идей этого направления осуществляется в стенах так называемых открытых и альтернативных школ и классов, получивших широкое распространение в США, а также в системе начального образования Англии начиная с 60-х гг.

Сторонники «гуманистической школы» возражают против структурно очерченного, систематического обучения с регулярным контролем и оценкой знаний. Это, по их мнению, скрывает инициативу учащихся и учителя, навязывая ему конформизм, исключающий возможность оригинального подхода к стоящим перед ним задачам по стимулированию творческих сил учащихся. Теоретики спонтанного учебного процесса учитывают тот факт, что молодежи глубоко импонируют учителя, привносящие свой личный опыт и эмоциональные переживания в преподавание и в повседневное общение с учащимися. Но верные в психологическом плане наблюдения становятся отправной точкой для неоправданной общепедагогической позиции. Провозглашается необходимость поиска каждым индивидом своего подлинного Я как некоей внесоциальной сущности, обусловленной не реальностью общественной жизни, а лишь индивидуально-природными особенностями. Спонтанное осуществление такого поиска в индивидуалистическом направлении рассматривается как подлинная основа воспитательно-образовательного процесса, что вызывает самые серьезные возражения.

Роли, предусматриваемые для учителей и учащихся в рамках такого подхода, резко отличаются от ролей, задаваемых им традиционной организацией школьного обучения. Учащемуся на всем протяжении учебного процесса отводится предельно активная роль, которая предполагает самостоятельность в выборе того, чему, как и сколько он будет учиться. Теряет свое значение при таком подходе то, что всегда считалось главными ролевыми характеристиками учителя, — его властный абсолютизм и способность быть источником информации. Роль учителя предполагает оказание учащимся помощи и создание особой атмосферы, способствующей их свободному эмоциональному и интеллектуальному развитию.

В теории неформального учебного процесса ролевое поведение учителя не отождествляется с пассивно-созерцательной позицией. Как консультант и организатор среды обучения педагог активно взаимодействует с учащимися и оказывает им психологическую поддержку, пробуждая познавательные интересы. Но рассматриваемая в качестве основной цели спонтанная самоактуализация личности вступает в острое противоречие с систематическим усвоением знаний. Побеждает нигилистическая точка зрения, согласно которой преподавание в устойчивых формах следует отвергнуть как атрибут авторитарной школы. Активно направляемое извне обучение отклоняется как «невротизирующий» фактор, чем и обосновывается неоправданная трактовка воспитания как спонтанного процесса «оздоровляющей» самореализации личности.

Роджерс (1969) постоянно подчеркивает, что процесс преподавания представляет гораздо меньшую важность и меньший интерес, чем процесс учения, важность которого трудно переоценить. При этом ценным и осмысленным он считает только учение, основанное на самостоятельности, саморегуляции и самопознании. Исходя из этого, Роджерс вводит представление о двух типах учения, которые, как он считает, являются диаметрально противоположными с точки зрения того значения, которое они имеют для развития личности. В его концепции они получили наименования «когнитивное учение» и «опытное учение». К когнитивному типу он относит все процессы учения, описываемые в традиционных теориях обучения, в том числе и во многих когнитивных теориях, в рам-

ках которых учение трактуется как усвоение индивидом определенного объема знаний.

Следует отметить, что Роджерс критически оценивает не только теории, проповедующие механическое овладение фактическим материалом, но и весьма широкий круг представлений, в основу которых положено понятие «усвоение знаний». Этим представлениям, на которых основан первый тип учения, Роджерс противопоставляет идею учения на собственном опыте, которое он описывает прежде всего как значимое для личностного развития учащегося и его эмоциональной сферы, но в то же время и как когнитивно развивающее. Человек, по Роджерсу, должен быть самим собой, испытывая не чувство неполноценности и потребность в психологической защите, а чувство собственной адекватности, которое позволяет ему быть восприимчивым к окружающему его миру. Условием, необходимым для осуществления учения в опыте, является внимание человека как к собственным убеждениям и переживаниям, так и к убеждениям и переживаниям людей, с которыми он сталкивается. Иначе говоря, личный опыт каждого человека является для него самоценным и заслуживающим доверия, ибо он выступает в конечном счете как единственный критерий оценки жизненных событий. Учение, в ходе которого индивид взаимодействует с реальными людьми и сам учится быть реальным, адекватным, приносит огромное удовлетворение.

Перед учителем и психотерапевтом Роджерс ставит одну и ту же цель — помочь индивидам достичь полноты своего самоосуществления. Он считает, что главной проблемой в сфере образования является разработка методов, способных поддерживать у всех школьников без исключения здоровую любознательность (свойственную всем детям, но так редко встречающуюся у взрослых) и жажду учения, которая могла бы заменить любые «кнуты и пряники» искусственной мотивации. Роджерс, как и большинство гуманистических психологов, настаивает на необходимости изменения системы образования. Для этого нужно, по его мнению, высвободить любопытство учащихся, позволить им поиск, т. е. свободный выбор направления учения, продиктованный их собственными интересами, дать пищу их пытливости, стимулировать дух открытий. Для

этого нужно прежде всего признать, что все в мире пребывает в непрерывном становлении.

Данный подход К. Роджерс и его последователи абсолютизируют. В практической педагогике важен выбор такого механизма интеллектуального развития личности, который наилучшим образом отвечал бы индивидуально-природным предпосылкам этого развития. Они явно порой «сопротивляются» учению на основе автономной, спонтанной деятельности учащихся. Приведем в этой связи интересную типологию индивидуальных познавательных особенностей в обучении, которую на основе практического опыта предложили американские педагоги Дж. Фраймиер и Ч. Гэллоуэй: «Одни дети учатся наилучшим образом, когда в ходе усвоения учебного материала им предоставляют возможность самим открывать основные законы и фундаментальные обобщения. Другие дети лучше успевают, когда учебный материал структурирован дедуктивно, а не индуктивно, когда они переходят от общего к частному, а не наоборот. Некоторые школьники учатся лучше в ходе приобретения прямого и конкретного опыта приобщения к различным вещам, а некоторые — предпочитают опосредованный опыт или вербальный метод обучения. Одни школьники учатся лучше, когда их познавательный опыт разбит на короткие блоки, усваиваемые за определенный продолжительный промежуток времени. Другие — в условиях полного погружения в опыт познавательного учения без каких-либо кратковременных интервалов. Кто-то предпочитает учиться под прямым руководством и контролем со стороны более зрелого человека, такого, как учитель, а кто-то — будучи предоставлен сам себе... Не существует раз и навсегда заданного оптимального подхода в процессе обучения в силу того, что сами дети отличаются друг от друга» (*Frymier J., Galloway Ch. Individualized learning in a school of tomorrow // Theory into practice 1974. V. XIII. № 2. P. 66*).

Стремление к учению Роджерс рассматривает как естественную потребность личности. Более того, он считает, что эта потребность могла бы сохранять свою актуальность на протяжении всей жизни человека, не будь она подавлена условиями его существования. Но люди готовы учиться только тому, что является для них значимым. Поэтому решающим являет-

ся в процессе учения тот опыт, который делает возможным восприятие и внутреннее принятие индивидом новой для него информации, новых идей. Роджерс считает, что на уроках следует избегать ситуаций, чреватых резкой перестройкой самовосприятия индивида, поскольку такая перестройка требует атмосферы психологической поддержки, создающей у индивида чувство безопасности и отсутствия внешних угроз, а в классе такая атмосфера существует далеко не всегда. Роджерс критикует распространенное мнение, что все главные истины об устройстве мира в принципе известны и поэтому задача образования заключается в сообщении фактических деталей, требующих пассивного усвоения.

Подлинный процесс учения, по Роджерсу, предполагает сознательное, ответственное включение в него учащегося, его готовность быть постоянно открытым к восприятию нового опыта и постоянно меняться самому по мере изменений окружающей действительности. Всякая оценка в ходе учения должна быть связана прежде всего с опытом учащегося, поэтому главными основаниями для оценки являются самокритика и самооценка. Через все работы Роджерса, посвященные образованию, проходит мысль, что учение в опыте может стать реальностью только в том случае, если в него удастся вовлечь самих учащихся.

Если принять взгляды Роджерса на природу и важность учения на основе субъективного опыта, то остается признать, что в традиционной педагогике роли учителя в сравнении с ролью учащегося придается преувеличенно большое значение. С точки зрения Роджерса, главной задачей учителя является облегчение процесса учения для учащегося; поэтому его рекомендации учителям сводятся к тому, каким образом они могут создавать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку в классе, которая характеризуется атмосферой психологической поддержки. Нет ничего удивительного в том, что эти рекомендации как в целом, так и во многих деталях повторяют рекомендации, сформулированные Роджерсом для психотерапевтической практики.

Роджерс считает, что обучение должно строиться и планироваться таким образом, чтобы оно соответствовало той последовательности, в которой перед детьми возникают те или

иные проблемы. Когда школьник уяснил для себя смысл проблемы, роль учителя сводится к созданию свободной и неприужденной атмосферы, которая будет стимулировать учащегося к ее решению.

Роджерс считает, что учитель сможет создать в классе нужную атмосферу, если он будет руководствоваться следующими принципами.

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.
2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.
3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.
4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.
5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.
6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.
7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.
8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.
9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника.
10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя.

Роджерс выделяет семь практических методик, способных, по его мнению, облегчить процесс опытного обучения.

1. Предоставление школьникам выбора учебной деятельности в условиях свободной и открытой организации обучения или в более традиционных его формах.
2. Совместное принятие учителем и учеником решений, связанных с определением объема и содержания учебной работы, с выделением конкретной учебной задачи, а в неко-

- торых случаях — с оценкой работы, проделанной ребенком на каком-либо отрезке процесса учения.
3. В качестве альтернативы механическому заучиванию фактов Роджерс предлагает метод обучения путем открытий, целью которого является углубление понимания материала и развитие самой способности к учению.
 4. Личностная значимость классной работы учащихся может быть достигнута путем имитации на уроке реальных жизненных ситуаций. Имитационные методики показали свою эффективность, например, при изучении различных экономических вопросов, деятельности общественных и государственных организаций и т. д. Такой подход, по мнению Роджерса, хорош не только тем, что пробуждает у школьников интерес к изучаемым предметам, но и тем, что они начинают относиться к самому процессу учения с большей ответственностью.
 5. Широкое применение могут найти в школе различные формы группового тренинга, созданные для общих целей самопознания и личностного совершенствования индивидов, — группы развития сензитивности, группы освоения основных форм общения и т. д. Работа такого рода групп всегда строится на развитии человеческих чувств по отношению к себе и к другим. Группы обычно организуются как автономные образования, не имеющие изначально заданной формальной структуры. Цели и процедуры групповой работы определяются самими ее участниками в ходе взаимодействия. Общей целью группового тренинга является помощь индивидам в анализе своей эмоциональной жизни и в освоении техники межличностного общения. Роджерс описывает опыт работы с группами, различными по своему возрастному составу, — от учащихся начальной школы до взрослых. Как правило, в результате такой работы повышается способность индивидов к свободному и ответственному поведению.
 6. Специальные группы, создаваемые для облегчения процесса учения, обычно включают семь — десять человек. Их организация оправдывает себя в больших классах, где в противном случае трудно достичь включенности каждого учащегося в общее обсуждение.

7. Несмотря на то что Роджерс резко критикует обучение, сводящееся к внешнему инструктированию, он тем не менее оставляет в своей системе место для программированного обучения и даже отстаивает его полезность. При этом он указывает на неоднозначность и разнообразие возможных способов его применения. По его убеждению, когда учащийся сталкивается с пробелами в знаниях или с нехваткой средств для решения конкретной задачи, гибкое программированное обучение может оказать неоценимую помощь. Роджерс предостерегает лишь от тотального, недифференцированного использования программированного обучения, которое нередко приводит к вытеснению из процессов учения мышления как такового. Он признает, что правильно использованное программированное обучение повышает гибкость процесса учения и является одним из наиболее эффективных инструментов, которые на сегодняшний день психология смогла предоставить в распоряжение педагогики.

Таким образом, в феноменалистической психологии мы обнаруживаем совершенно иной по сравнению с традиционным подход к процессу обучения. Это предполагает весьма существенную перестройку системы образования, переоценку связанных с ней традиционных ценностей и переосмысление ее роли в обществе.

Человек может стать по-настоящему свободной и творческой личностью только в том случае, если он чувствовал себя свободным в годы обучения, считает Роджерс и последователи его педагогической системы. Это положение звучит правдоподобно. Но оно явно нуждается в эмпирической проверке, так же как и распространенное среди представителей данного направления мнение, что их подход является универсальным и не зависит ни от содержания обучения, ни от возраста учащихся. Нельзя не отметить, что если человека и можно рассматривать как «эксперта» по вопросам собственных потребностей, чувств, убеждений, когда речь идет о психотерапевтической практике, и предоставлять ему инициативу во взаимодействии с психотерапевтом, то мысль о том, что школьник может выступать в качестве более компетентного «эксперта»,

чем педагог, по вопросам учебной деятельности, вызывает скептическую реакцию.

Результаты большого числа исследований говорят о том, что «эффективные» учителя по сравнению с «неэффективными» отличаются высокой самооценкой, позитивным отношением к себе, свободой от чрезмерной тревожности и самокритики. Они обладают способностью оказывать позитивное воздействие на Я-концепцию и успеваемость учащихся. Учителя, которые внутренне себя принимают, с большей легкостью принимают и других, в то время как учителя, склонные к самоотрицанию, чаще отталкивают других. Поэтому самовосприятие учителя является одним из важнейших факторов, определяющих характер воздействия на Я-концепции школьников, которые находятся с ним в постоянном контакте. Учителя, обладающие позитивным самовосприятием, уверенностью в себе, в своих педагогических способностях, вступают в общение с другими с большей легкостью и поэтому более эффективно решают задачи, стоящие перед ними на уроке. Иными словами, решающую роль в процессе обучения играют межличностные взаимоотношения, а они, в свою очередь, в огромной степени зависят от личностных качеств учителя.

Планомерную и систематическую помощь учителям с целью улучшения их самопознания и понимания ими межличностных отношений оказывать пока не удастся. Но отдельные исследования и практические мероприятия, направленные на решение этой задачи, приносят весьма обнадеживающие результаты. В частности, уже существуют методы, во многих отношениях эквивалентные традиционным формам группового психотренинга, но более удобные в практическом смысле.

Роджерс, один из ведущих представителей феноменалистической психологии, считает, что центральное место в сфере образования должно быть отведено понятию «свобода учения». Особенности личности и поведения учителя он рассматривает с точки зрения того, насколько они обеспечивают учащемуся эту свободу. Мысль, что подлинное учение возможно лишь в том случае, если оно захватывает всю личность учащегося целиком, является краеугольным камнем этого подхода и основанием для многочисленных предложений по перестройке системы образования.

Бернс Р.

Школьная организация и стиль преподавания¹

Организация учебной деятельности, принятая сегодня в большинстве школ, строится на основе соперничества и оценки. По мнению Перки (1970), использование этих принципов приводит к формированию у значительной части школьников негативного самовосприятия. Описывая традиционную школьную организацию, Руэди и Вест (1973) подчеркивают, что главным требованием является здесь одновременное изучение детьми в классе одинакового для всех учебного материала под руководством учителя. При этом школьники взаимодействуют с учителем не индивидуально, а все вместе, как группа. Этот организационный принцип выражен и в расстановке парт в классе: они располагаются ровными рядами так, чтобы ученики сидели лицом к учителю и к доске. Иногда учитель рассаживает детей в соответствии со способностями и уровнем успеваемости. После изучения какой-либо темы всем детям одновременно дается контрольная работа. Таковы основные черты «структурированной» школьной системы.

На совершенно иных организационных принципах строится обучение в «открытой» школе, которая характеризуется гораздо большей гибкостью. Обучение проводится на индивидуальной основе или ориентировано на небольшие группы учащихся. Каждый школьник учится в том темпе, который является для него оптимальным. Контрольные задания также носят индивидуальный характер и даются ребенку в тот момент, когда он завершил определенную учебную тему. Парты располагаются в классной комнате свободно, под разными углами к доске. Детям разрешается вставать, передвигаться по классу, разговаривать, выходить и входить в любое время. Поэтому уровень шума в таких классах выше, чем на уроках в традиционной школе. В ходе обучения учитель не ставит детям оценок, но регулярно проводит родительские собрания,

¹ Бернс Р. Школьная организация и стиль преподавания // Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. С. 352–365.

где высказывает свое мнение об успеваемости каждого ребенка. Отличительной чертой такого обучения является главным образом его индивидуализация.

Исходя в основном из интуитивных соображений, сторонники открытой или неформальной школьной организации считают, что по сравнению с традиционной она позволяет:

- а) индивидуализировать программу обучения;
- б) использовать резервы внутренней мотивации;
- в) стимулировать развитие форм кооперированного учения;
- г) придать взаимодействиям учителя с учащимися личностный характер;
- д) предоставить учителю роль помощника и советчика, который каждому школьнику может дать нужную информацию;
- е) использовать в обучении игровые методы. Успеваемость рассматривается в данном случае не как самоцель, а как естественное следствие указанных преобразований.

Если все, что говорится о преимуществах открытой школьной организации по сравнению с традиционной, верно, то у учащихся таких классов должны наблюдаться следующие особенности:

- а) более позитивное отношение к школе, к учителям, к учению в целом;
- б) большая готовность принимать роль учащегося и опыт школьной жизни;
- в) более позитивные ожидания, связанные с успехами в учебе;
- г) более высокая самооценка;
- д) более успешное выполнение традиционных школьных заданий, что выражается, в частности, в свободном чтении, грамотности и творческом характере сочинений.

Сопоставляя самооценку, ожидания и учебные достижения учащихся традиционных и неформальных школ, Грубмэн, Форвард и Питерсон (1976) обнаружили, что ни одна из приведенных гипотез не подтверждается. Единственным исключением оказалось более благоприятное отношение учащихся открытых классов к школе. Но, как выяснилось, оно не влечет за собой непосредственного улучшения показателей по всем

остальным переменным. Возможно, чтобы этот фактор оказал какое-то воздействие, требуются достаточно большие отрезки времени. Как показало исследование Руэди и Веста (1973), у учащихся традиционных и неформальных школ отсутствуют значимые различия в характере Я-концепций, в межличностной адекватности, в развитии навыков учения и способности учиться самостоятельно. В этом исследовании более благоприятное отношение учащихся открытых классов к школе также оказалось единственным, что отличает их от учащихся традиционных классов.

По данным Фрэнкса, Мароллы и Дильона (1974), учащиеся неформальных школ обладают более высокой самооценкой, чем школьники, обучающиеся по традиционным программам. Однако Райту (1975) такого различия обнаружить не удалось. Не смогли этого сделать Клаус и Ходж (1978). Вообще, анализируя результаты американских исследований, направленных на выявление сравнительных характеристик учащихся традиционных и неформальных школ, можно прийти к выводу, что если в открытом классе Я-концепция ребенка и становится более позитивной, то весьма незначительно.

Противопоставление принципов школьной организации является в действительности результатом искусственной поляризации теоретических позиций. Эти два организационных типа школы отражают два экстремальных подхода к преподаванию, между которыми существует еще множество индивидуальных стилей, присущих конкретным учителям и не поддающихся однозначной классификации. Это многообразие стилей преподавания, порождаемое сочетаниями различных целей, приемов, ролей, и является подлинной организационной реальностью обучения.

На сегодняшний день исследователям удалось описать лишь экстремальные его варианты. Следующим шагом на этом пути должно стать описание и изучение всего многообразия организационных принципов, которые располагаются между этими полюсами, в частности, многообразия целей и ожиданий учителей и соответственно типов обратной связи, предоставляемой ими в классе, тех последствий, которые эта обратная связь может иметь, для развития Я-концепции у учащихся.

То, что учителя, имеющие разный стиль преподавания, стремятся сформулировать у учащихся разные качества, показано в исследовании Беннета (1976). И хотя этому автору на протяжении года, пока шел эксперимент, не удалось выявить никаких изменений Я-концепций школьников, связанных с изменением стиля преподавания, он установил, что для детей с повышенной тревожностью неформальная школьная среда чревата стрессовыми ситуациями.

Судя по всему, в условиях формального обучения самооценка прочно связана с успеваемостью, так как именно этот фактор является для учащихся преимущественным каналом позитивной обратной связи. С другой стороны, в открытых классах высокая самооценка может в принципе достигаться вне зависимости от успехов школьника в учебе, поскольку здесь вступают в силу иные критерии оценки себя и других.

Разделение учащихся на потоки

Во многих школах учащихся разделяют на потоки по способностям. Насколько это целесообразно? В обзоре исследований, посвященных анализу последствий такой практики в начальной школе, Эклэнд (1973) указывает, что, по мнению ее противников, неоднородное группирование учащихся приводит к формированию у всех детей более высокой самооценки. Те же, кто настаивает на необходимости разделения на потоки, утверждают, что наличие в смешанных классах способных учащихся служит для менее способных каждодневным напоминанием об их учебной неадекватности. Сравнивая свои скромные учебные достижения с успехами «одаренных» одноклассников, эти дети теряют уверенность в себе. На это их оппоненты возражают, что разделение на потоки приводит к автоматическому снижению стандартов учебной деятельности и соответственно уровня притязаний у всех учащихся, кроме тех, которые попадают в класс для наиболее способных. Это приводит к снижению у них оценки собственных учебных способностей, а зачастую и самооценки вообще.

Внимательное рассмотрение этой проблемы показывает также, что сама идея однородного группирования детей оказывается по сути своей педагогически несостоятельной. Ведь

в любой «однородной» группе так или иначе происходит расчленение учащихся на «сильных», «средних» и «слабых», и учитель в той или иной форме должен учитывать эти различия.

Баркер-Ланн (1970), на исследование которого мы уже ссылались, отмечает, что, по его наблюдениям, многим учителям не нравится учить малоспособных детей. Как показало это исследование, английские школьники имеют вполне определенные представления о своих учебных способностях. Было также установлено, что разделение школьников на потоки по способностям оказывает непосредственное влияние на их Я-концепцию. Самооценка учащихся элитарных потоков значительно отличается от самооценки учащихся потоков для «неспособных»; последние постоянно стыдятся своего положения.

Опираясь на полученные результаты, можно прийти к выводу, что в вопросе о преимуществах и недостатках разделения на потоки решающим фактором является не организационный принцип сам по себе, а установки и ожидания учителей. Так, если учитель предпочитает учить раздельно детей с разными способностями, он будет и в обычном, смешанном, классе создавать определенные условия обучения. Уайзмэн (1973) считает, что установки и ожидания учителей — фактор гораздо более важный, чем наличие или отсутствие разделения на потоки в организационной структуре школы. Томас (1974) показал, что в школе, где общая атмосфера является демократичной и теплой, где учителя готовы оказывать поддержку каждому школьнику, учащиеся всех трех потоков обладают совершенно одинаковым средним уровнем самооценки.

Но мы можем с уверенностью утверждать, что разделение учащихся на потоки по способностям усугубляет эффекты, связанные с влиянием ожиданий учителя на учебную деятельность школьника. На детей, попавших в класс для самых способных, возлагаются большие надежды. Они буквально сияют в лучах бесконечных похвал, которые щедро расточают в их адрес учителя. Что касается не столь удачливых детей, то от них учителя заведомо не ожидают успехов в учебе. Здесь вступает в действие описанный нами ранее порочный круг, который заставляет школьников оправдывать ожидания учителей, какими бы они ни были. Поэтому основная опасность при раз-

делении учащихся на потоки заключается, на наш взгляд, в том, что негативные представления о своих учебных способностях у школьников, не попавших в класс для одаренных, будут почти неизбежно закрепляться и усугубляться.

Прежде чем перейти к анализу различных методов преподавания, остановимся еще на некоторых особенностях школьной организации, которые могут влиять на Я-концепцию учащихся. Ряд авторов указывают на то, что участие ребенка в различных видах внеклассной деятельности, в мероприятиях, которые проводятся школой, но прямо не связаны с учебной, улучшает принятие ребенка сверстниками, принятие им самим собственной роли (Коулмэн, 1961), повышает его самооценку (Розенберг, 1965).

Исследование Грабе (1976) было направлено на установление соответствия между участием ребенка во внеклассной деятельности, его самооценкой и размером школы. Выяснилось, что степень влияния внеучебной деятельности на самооценку школьника зависит от размеров школы. Если, например, в небольшой школе ребенок хочет войти в состав школьной баскетбольной команды, а его по какой-то причине туда не берут, он может испытать при этом чувство унижения. Но в большой школе очень многие дети не входят в баскетбольную сборную, и поэтому у подростка гораздо меньше оснований чувствовать себя уязвленным.

Стиль преподавания

Подход к преподаванию, в основу которого положены индивидуализированные, личностные отношения с учащимися, является безусловно более прогрессивным. Однако он неприемлем для учителя, обладающего негативной Я-концепцией, который стремится свести к минимуму межличностное взаимодействие с учащимися. В результате стиль его преподавания приближается к традиционному и предполагает однозначность ролевого поведения учителя. Его взаимодействие с учащимся носит безличный характер, задания даются всему классу, без учета индивидуальных различий учащихся. Такому учителю нужна система строгих, единообразных методов преподавания, которые способствовали бы сохранению и упрочению его ста-

туса, создавали бы у него чувство защищенности и безопасности. Учитель, обладающий позитивной Я-концепцией в разнообразии индивидуализированных межличностных взаимоотношений с учащимися, не видит для себя никакой субъективной угрозы. Он проявляет готовность общаться с любым учащимся и принимать его таким, какой он есть. Это не означает, что он прощает учащемуся любое поведение или одобряет все его личностные качества, но он тем не менее не станет отвергать ребенка в целом как личность в силу тех или иных его отличительных черт.

Берне (1976) показал, что студенты педагогических факультетов, предпочитающие методы неформального преподавания, обладают в среднем существенно более позитивной Я-концепцией, чем те, кто отдает предпочтение традиционным методам, для которых характерны прежде всего опора на оценку и соперничество среди учащихся, а также своего рода запрет на дружественные межличностные контакты с учащимися в ходе обучения. Поэтому можно предположить, что учителя, обладающие негативной Я-концепцией, будут способствовать формированию низкой самооценки у большинства школьников. Мы можем с уверенностью сказать, что выбор учителем того или иного стиля преподавания находится в непосредственной взаимосвязи с его Я-концепцией.

Возможность выразить свои чувства и эмоции сближает детей с окружающими и является, судя по всему, эффективным средством развития у них позитивного и реалистического самовосприятия.

Дети высказываются на уроках тем больше, чем меньше говорит учитель. Как показал Тробриндж (1973), количественное соотношение речи учителя и речи учащихся на уроке находится в прямой зависимости от характера Я-концепции учителя. Учителя с негативной самооценкой говорят больше сами, а учителя, обладающие позитивной Я-концепцией, предоставляют такую возможность школьникам.

Выяснилось также, что учителя с позитивной Я-концепцией тратят на уроке меньше времени на разного рода вспомогательные действия — раздачу учебных пособий, сбор контрольных работ, заполнение классного журнала и т. п. Кроме того, значимая позитивная связь была установлена между Я-кон-

цепцией учителя и стилем его мышления: если учителя с позитивной Я-концепцией проявляли склонность к гибкости и поиску альтернатив в процессе обучения, то учителя с негативной Я-концепцией руководствовались скорее шаблонными методами. В целом результаты исследования Тробрюбриджа свидетельствуют о том, что Я-концепция учителя определяет очень многое в стиле и методах преподавательской деятельности. Чем более позитивной является Я-концепция учителя, тем большую гибкость проявляет он в свободном обсуждении с учащимися темы урока, тем больше вероятность того, что он сможет и у учащихся воспитать стиль творческого учения, основанного на самостоятельном мышлении, а не на механическом заучивании фактов и положений учебника. С другой стороны, чем меньше учитель уверен в себе, тем больше он склонен к стереотипному, формальному мышлению и соответственно к догматическому стилю преподавания, основанному на постановке вопросов, требующих однозначного ответа, на изложении фактов с целью одного только запоминания, на стремлении не допустить возникновения дискуссий, нестандартных проблем и альтернатив в процессе обучения.

Таким образом, учителя, обладающие позитивной самооценкой, имеют больше шансов содействовать ее развитию и у своих учеников. Если учитель приветствует в ответах учащихся не только правильное изложение заученного материала, но и самостоятельные рассуждения, стремление к неформальному усвоению знаний, он добивается выигрыша как в когнитивном, так и в эмоциональном развитии ребенка.

Учитель задает вопрос — учащийся на него отвечает; эта привычная школьная процедура завершается, как правило, тем, что учитель дает оценку ответу ребенка и, если этот ответ верен, хвалит его. Роль школьника в этом процессе сводится к тому, чтобы дать ответ. Однако можно попытаться включить учащегося и в последнюю стадию взаимодействия — в стадию оценки, состоящую из двух моментов: оценки правильности ответа и похвалы учащегося, если он ответил правильно. Представим себе теперь, что учитель дает оценку не сам, а спрашивает учащегося: «Как ты думаешь, твой ответ верен?» или «Как ты считаешь, ведь ты неплохо ответил на этот вопрос?» Первая форма вопроса предполагает вовлечение учащегося

в оценку правильности своего ответа как бы с отстраненной позиции другого человека; вторая рассчитана на то, что ученик не только оценит свой ответ как правильный, но и выразит эмоциональное отношение по этому поводу.

Несколько исследований были специально направлены на изучение влияния «самопохвалы» на развитие самооценки у учащихся. Фелкер и Томас (1971) просили детей ранжировать девять утверждений в зависимости от того, насколько часто они используют их, обращаясь к самим себе в ходе оценки каких-либо результатов своей учебной деятельности. Одни утверждения были позитивными («Я сообразительнее, чем другие ребята»), другие — негативными («У меня никогда ничего не получается»). Выяснилось, что дети, которые ставили на первые места больше позитивных утверждений, отличались и значительно более высокой самооценкой. Больше того, по данным Фелкера и Стэнвика (1971), дети с высокой самооценкой после выполнения учебного задания оценивают свои действия в среднем выше, чем дети с более низкой самооценкой. Таким образом, вербальная оценка школьником своих учебных действий служит одним из проявлений его самооценки. Однако еще большее значение для обучения имеет такой факт: побуждая детей положительно высказываться в свой адрес, учитель может рассчитывать на более эффективную позитивную трансформацию Я-концепций учащихся, чем в случае, когда хвалит ребенка он сам. Это было экспериментально доказано в исследованиях (Куне и Мак-Ичерн, 1967; Фелкер, 1972).

Оценка самими учащимися правильности своего ответа позволяет снять целый ряд негативных последствий, вызываемых оценочными суждениями других. Брэди и др. (1975) сделали попытку сопоставить влияние на Я-концепцию школьника, с одной стороны, собственных оценок своей деятельности, а с другой — оценок, даваемых другими. Из 74 мальчиков, учащихся четвертых классов, были произвольно сформированы две группы, в которых испытуемым предлагались вопросы по пройденному ими школьному материалу. В первой группе дети сами оценивали правильность своих ответов, во второй это делал учитель. Те, кто оценивал свои ответы сам, в ходе эксперимента проявляли снижение уровня тревожности, мень-

шую склонность ко лжи, а уровень самооценки оказался у них в конечном итоге более высоким, чем у детей другой группы.

Рассматривая педагогические выводы этих исследований, нельзя не остановиться на изучении стиля педагогического руководства классом. По стилю руководства учителя делятся на авторитарных и демократичных. Авторитарные учителя во главу угла ставят выполнение школьниками обезличенных учебных заданий и предпочитают сами оценивать ответы учащихся. Демократичные учителя ориентируются в основном на тесные контакты с детьми и чаще вовлекают их в процесс оценки собственных ответов. Проведенные в этой области исследования показывают, что различия между авторитарным и демократичным стилями руководства классом формально не сказываются на результатах учебной деятельности как таковой, однако весьма отчетливо влияют на характер эмоциональных процессов, протекающих на уроке. Как отмечают Брофи и Гуд (1974), в классах, где преподают демократичные учителя, наблюдается более активное взаимодействие и кооперация учащихся при решении учебных задач, меньшее значение имеет дух соперничества и процесс учения в целом воспринимается школьниками более позитивно.

Сопоставление данных этих исследований показывает, таким образом, что демократический стиль преподавания вызывает в эмоциональной сфере учащихся благоприятные последствия.

Для детей с низкой самооценкой авторитарная система преподавания, характерными чертами которой являются внешняя оценка и сравнение с другими, чаще всего является источником стресса. Как показали Коэн и Коэн (1974), по сравнению с детьми, обладающими высокой самооценкой, дети, не уверенные в себе, не любят, например, выполнять контрольную работу, заниматься математикой, работать совместно с другими детьми. В то же время этим детям гораздо больше нравится смотреть телевизор, слушать учителя, заниматься искусством или делать что-то своими руками.

Чем объясняются эти различия? Если мы отвергнем мысль, что дети с низкой самооценкой — это просто лентяи, предпочитающие сидеть у телевизора или слушать рассказ учителя, лишь бы не заниматься активной деятельностью, то следую-

щее объяснение будет весьма вероятным. По сравнению со своими одноклассниками, имеющими высокую самооценку, ребенок, обладающий негативными представлениями о своих учебных способностях, оказывается в незавидном положении, когда результаты учебной работы публично оцениваются учителем. Кроме того, при любом варианте группировки детей по способностям ему будет отведено место в группе для неспособных, к тому же и сам он ощущает себя таковым. Единственным прибежищем для такого ребенка являются ситуации, в которых он может сохранить анонимность или избежать оценки. Психологически он ощущает себя в безопасности, сидя перед телевизором или слушая рассказ учителя, поскольку в этих ситуациях ему не грозит унижение. Естественно, что их он предпочитает активной учебной работе.

Данные, полученные в этом исследовании, свидетельствуют о том, что для развития позитивной Я-концепции ребенка, который по сравнению со своими одноклассниками хорошо читает, пишет и считает, держится достаточно самостоятельно и не испытывает повышенной тревожности, атмосфера формального соревновательного обучения, когда вся учебная работа четко регламентирована, а результаты учения строго контролируются, является благоприятной. И поскольку на уроках рисования, музыки или ручного труда оценка учебной деятельности носит в целом более аморфный характер, успехи по этим предметам для такого школьника не очень важны. Иначе обстоит дело для ребенка, который читает, пишет и считает хуже, чем его одноклассники, и испытывает высокую тревожность в стрессовых ситуациях. Для него уроки рисования, музыки и труда могут стать поистине спасительным прибежищем. Формальный стиль преподавания оказывается губительным для представлений такого школьника о своих учебных способностях.

Штерн (1942) проанализировал выводы исследований, посвященных сопоставлению методов руководства процессом обучения с точки зрения воздействия, которое они оказывают, во-первых, на изменение отношения индивида к себе и к другим, а во-вторых, на усвоение знаний. Он установил, что эффективность результатов обучения не зависит от того, какого стиля придерживается преподаватель — демократического

или авторитарного. Однако демократичное обучение способствует в целом повышению готовности индивида принимать себя и других. Остается добавить, что такой стиль преподавания избирают, как правило, те учителя, которые обладают позитивной Я-концепцией, и поэтому только они являются людьми, способными осуществлять позитивную трансформацию Я-концепций учащихся.

Представления учителя о принципах преподавания, вся его, что называется, личная педагогическая философия неизбежно связаны с его самооценкой. В систему профессионального отбора учителей, по-видимому, необходимо включать тестирование их Я-концепции. Это требует в первую очередь дальнейшей разработки надежного и валидного инструментария, который позволял бы измерять и оценивать Я-концепцию с полной достоверностью. Если то, что происходит в стенах школы, строится на неформальных принципах, если ведущая роль отводится в ней индивидуализации обучения и личным взаимоотношениям педагога с учащимися, то для успешного функционирования такой системы необходимы учителя с безусловно высокой самооценкой.

Низкая самооценка не позволяет учителю перестроиться, сменить однажды выбранную роль. Ему не хватает для этого смелости и уверенности в себе. Смена формального стиля преподавания на неформальный создает особенную угрозу для Я-концепции учителя, ибо такой стиль требует от него большого интеллектуального и эмоционального напряжения, делает явными все моменты его личностной неадекватности и незащищенности.

Интересный принцип анализа школьной системы предлагают Льюис и Перки (1978). Они вводят понятия «школа-семья» и «школа-фабрика», противопоставляя их как в плане общей атмосферы и организации, так и в плане образа жизни и характера Я-концепции их «обитателей». По мнению этих авторов, школы сегодня слишком часто функционируют наподобие фабрик. При этом роль школы сводится к поточному производству некоего продукта, необходимого обществу. Учащиеся находятся в таких школах на правах рабочих, т. е. практически лишены возможности контролировать ту систему деятельности, в которую они включены. От них требуется послу-

шание и работа в поте лица. Они разбиты на большие группы, где должны все одновременно по строгому графику осуществлять различные виды работ. Оценивается их работа на основе стандартной системы тестирования. Контроль за ее исполнением осуществляется с помощью постоянного надзора.

Принцип «школы-фабрики» в своем крайнем выражении создает для учащихся такую жизненную среду, которая вынуждает их: а) демонстрировать послушание и постоянную занятость; б) подчинять свои дела и интересы общему графику работы и распоряжениям других людей; в) подвергаться обезличивающей обработке в группах; г) быть предметом постоянного надзора и оценки, принимать поощрения и наказания в зависимости от качества выполненной ими работы, т. е. успеваемости; д) стремиться к выполнению заданий во имя определенных и официально установленных наград. Нет нужды говорить, что образ жизни «школы-фабрики» может быть охарактеризован только в терминах дегуманизации, отчуждения и психологической несостоятельности всех людей, включенных в эти процессы.

Этой удручающей картине Льюис и Перки противопоставляют модель «школы-семьи», которую отличает теплая, позитивная атмосфера сотрудничества и безусловного взаимного принятия. Главным принципом является забота о каждом, стремление оказать поддержку всякому члену группы, который в ней нуждается. Здесь всячески поощряется приветливость, рождающая у каждого ощущение собственной ценности. В то же время вся организационная структура и правила поведения устанавливаются таким образом, чтобы обеспечить как можно большую индивидуальную свободу в рамках ограничений, принимаемых всеми членами этого сообщества. Позитивные ожидания наряду с царящим здесь духом благожелательности способствует не только хорошей успеваемости, но и формированию у каждого учащегося позитивной самооценки.

В заключение еще раз обратим внимание читателя на то, что нигде в этой книге мы не ратуем за идеал «свободной» школы. Полная спонтанность и отсутствие организации так же губительны в школе, как и в семье, ибо они лишают ребенка ориентиров, необходимых для позитивного развития лично-

сти, в частности для подлинного учения. Поэтому, руководствуясь принципами теплого, дружелюбного общения, сотрудничества и безусловного позитивного отношения, учитель должен предъявлять ребенку совершенно определенные требования и устанавливать для его поведения границы, которые тем не менее оставляли бы место для личной ответственности и инициативы учащегося. Создание в школе такой атмосферы служило бы для ребенка знаком того, что взрослые заботятся о нем, что они убеждены в его способностях и ясно представляют себе меру ответственности, которую на него можно возложить.

Реальные установки учителей имеют большее значение, чем те или иные принципы, положенные в основу организации учебного процесса. Если установки учителя противостоят организационной структуре школы (например, в случае, когда учитель убежден в необходимости разделения школьников по способностям, а работает в школе, где такое разделение не практикуется), это оказывает негативное воздействие на самооценку большей части учащихся. Характер Я-концепции учителя накладывает отчетливый отпечаток на выбор им того или иного стиля преподавания. Учителя с низкой самооценкой склонны к применению традиционных, формальных методов обучения.

Учителя, обладающие позитивной Я-концепцией, отличаются творческим, недогматическим мышлением и способны создавать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учащимися в тесные контакты и стремясь оказывать им психологическую поддержку. Благодаря этому становится возможным эмоциональное развитие школьников, а их представления о самих себе приобретают реалистический характер.

В небольших школах учащиеся испытывают более сильное социальное давление, принуждающее их участвовать в учебной и внеклассной деятельности на началах соперничества, в силу чего самооценка неуспевающих снижается более интенсивно, чем в больших, где это давление легче преодолеть.

Данные исследований, посвященных проблемам школьной организации, свидетельствуют о том, что на самооценки учащихся влияют Я-концепции учителей, которые определяют выбор конкретных методов преподавания.

Маркова А. К.

Психологический анализ труда учителя¹

Профессиональная компетентность учителя

Вопрос о профессионализме учителя часто возникает в ряде ситуаций жизни школы. Первой и наиболее распространенной из них является текущая аттестация, особо эмоционально окрашенная в связи с возможным присвоением учителям категорий для дифференцированной оплаты их труда; аттестация связана также с выдвижением и расстановкой кадров в школе. Другая ситуация: обоснованное планирование индивидуального и коллективного профессионального самообразования учителей школы; здесь оказывается нужным возможно более точно определить уже достигнутые уровни и недостатки работы отдельных учителей, над которыми им предстоит работать. Еще одна ситуация: консультация учителям по поводу затруднений в их работе, определение причин и оказание квалифицированной помощи. Следующая ситуация: оценка работы передовых учителей, где возникает необходимость установить эффективность педагогического поиска учителя, его новизну. Новая ситуация: проведение конкурсов «Учитель года», также требующая анализа и сопоставления профессионализма учителей. В педагогическом институте также желательно показать студентам возможную перспективу их профессионального развития как будущих учителей.

Во всех ситуациях жизненно нужны показатели, критерии для сопоставления эффективности, результативности учителей и в конечном счете оценки их компетентности. Объективная оценка труда учителя способствует установлению обстановки социальной справедливости в школе, предупреждает конфликты.

При анализе такой многомерной реальности, какой является труд учителя, мы будем использовать три базовые категории советской психологии — деятельность, общение, лич-

¹ Маркова А. К. Профессиональная компетентность учителя // Психология труда учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. С. 6–11.

ность. Педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность — три основные стороны труда учителя.

Личность учителя является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении. В ходе труда учителя три его стороны вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, когда каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой (например, вначале личность является условием, приспосабливается к требованиям профессиональной деятельности и педагогического общения, а затем сама строит и развивает их). Несколько упрощая, можно сказать, что педагогическая деятельность — это «технология» труда учителя, педагогическое общение — климат и атмосфера этого труда, а личность — ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя. Профессиональная компетентность предполагает сформированность в труде учителя всех этих трех сторон.

Соотношение рассмотренных сторон может быть представлено таким образом (рис. 3.1).

Осуществление педагогической деятельности, педагогического общения, самореализация личности учителя составляет процесс его труда. Но труд учителя определяется и его результатами: теми изменениями в психическом развитии учащихся, которые возникают под влиянием его труда. Таким образом, обученность (и обучаемость), воспитанность (и воспитуемость) школьников составляют еще две стороны труда учителя.

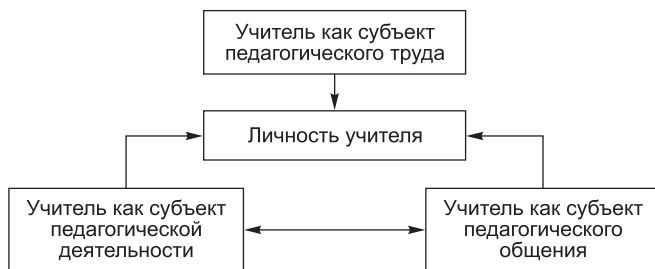


Рис. 3.1

Эти пять сторон труда учителя будут выступать в нашем анализе основой пяти блоков профессиональной компетентности учителя.

В каждой из сторон труда учителя мы будем вычленять следующие составляющие:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Эти качества являются как психологическими предпосылками (без них трудно начать работать учителем), так и новообразованиями (они сами развиваются и обогащаются в ходе работы) труда учителя.

Таким образом, знания и умения — это объективные характеристики труда учителя, а позиции и личностные особенности — субъективные характеристики учителя, необходимые для его соответствия требованиям профессии. Соотношение тех и других можно назвать психологическим модулем профессии учителя. В каждом из блоков профессиональной компетентности могут быть вычленены эти модули. Сведем сказанное в одну таблицу (с. 367).

Итак, профессионально компетентным является с этой точки зрения такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков профессиональной компетентности). При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества — с другой. Таким образом, складывается целостная картина профессиональной компетентности, которая может лечь в основу решения многих практических вопросов.

Стороны труда учителя		Психологический модуль для каждой стороны труда			
		Объективно необходимые для труда учителя		Психологические характеристики труда учителя	
		профессиональные знания	профессиональные педагогические умения	профессиональные позиции	профессиональные психологические особенности (качества)
Процесс труда	1. Педагогическая деятельность учителя				
	2. Педагогическое общение учителя				
	3. Личность учителя				
Результат труда	4. Обученность школьников				
	5. Воспитанность школьников				

Раскроем подробнее содержание характеристик внутри модулей.

Профессиональные знания учителя — это сведения педагогики и психологии о сущности труда учителя, об особенностях педагогической деятельности и общения, личности учителя, о психическом развитии учащихся, их возрастных особенностях и др. В профессиональных знаниях учитель черпает эталоны для своего индивидуального профессионального развития. Педагогические умения — это педагогические действия (воздействия) учителя. Как и всякие другие умения, педаго-

гические умения — это действия, выполненные на достаточно высоком уровне. Педагогические умения образуют «техники» в труде учителя.

Профессиональные психологические позиции — это устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение. Профессиональная позиция выражает также профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний учителя, его отношение к тому месту в системе общественных отношений в школе, которое он занимает, и то, на которое он претендует. Профессиональная позиция тесно связана с мотивацией учителя, с осознанием смысла своего труда. Будем различать общую профессиональную позицию учителя (стремление быть и оставаться учителем) и конкретные профессиональные позиции в зависимости от видов предпочитаемой педагогической деятельности. Например, у учителя может преобладать позиция предметника либо позиция воспитателя и т. д.

Психологические особенности (качества) касаются как познавательной сферы учителя (его педагогического мышления, наблюдательности, рефлексии и самооценивания), так и мотивационной сферы (целеполагание, мотивационная направленность личности и др.).

Удельный вес отдельных составляющих профессиональной компетентности неодинаков. Одни из них являются приоритетными: к ним относятся результаты труда учителя с точки зрения психологического развития учащихся (главное не то, что дал учитель, а что взял ученик). Процессуальные характеристики труда учителя являются в этом плане средством достижения результата. Внутри процесса труда учителя приоритетная роль принадлежит личности учителя, его ценностным ориентациям, идеалам.

Внутри модулей (профессиональные знания, педагогические умения, профессиональные позиции, психологические качества) наиболее значимыми для анализа компетентности являются профессиональные позиции и психологические качества, которые дополняются, реализуются умениями, «техниками»: вначале необходимо для освоения профессии постигнуть ее предназначение, и лишь на этой основе возможно продуктивное овладение средствами их реализации.

Результативные показатели тоже не равноценны: среди них более важными являются обучаемость (способность к самообучению), воспитуемость (способность к саморазвитию) и лишь их предпосылкой, основанием являются обученность и воспитанность школьников. Внутри обученности, как мы покажем ниже, приоритетными являются умение учиться, сформированная учебная деятельность, способность к самостоятельному добыванию знаний и меньшее значение имеют знания как таковые. Иными словами, психологическая цена, значимость отдельных сторон труда учителя не одинаковы. При анализе профессиональной компетентности важно обращать внимание прежде всего на основные, приоритетные характеристики.

У конкретного учителя характеристики профессиональной компетентности складываются также неравномерно в течение профессиональной жизни. Видеть эту внутреннюю динамику — это и означает оценить профессиональную компетентность учителя, сделать прогноз его профессионального роста.

Изложенные составляющие профессиональной компетентности позволяют наметить как пути их диагностики, так и развития. Становление учителя как субъекта педагогического труда осуществляется и в направлении развития его психических качеств с приближением к требованиям профессии, и как усложнение его субъективного мира — мотивации, самосознания, позиции и т. д. При оценке компетентности важно учитывать поэтому как степень приближения учителя к требованиям профессии (к стандартам), так и уникальность, неповторимость данного учителя как профессионала.

Карандашев В. Н.

Стиль педагогического общения¹

Стиль педагогического общения представляет собой синтетическую характеристику взаимодействия учителя и уча-

¹ Карандашев В. Н. Стиль педагогического общения // Основы психологии общения. Челябинск, 1990. С. 4–16.

щихся, обобщенное описание типичных коммуникативных приемов, способов, тактик, применяемых учителем в общении с учащимися.

В современной педагогической психологии известны разные классификации стилей педагогического общения. Мы не будем на них останавливаться, поскольку они достаточно хорошо рассмотрены в работе А. А. Леонтьева «Педагогическое общение». За основу возьмем одну, с нашей точки зрения, наиболее четкую и универсальную. Еще в 30-х гг. немецким психологом Куртом Левиным была предложена классификация стилей воспитания, при которой выделяют три стиля: «автократический», «демократический» и «свободный». А. А. Бодалев выделил такие стили, как «автократический», «либеральный» и «демократический». Н. Ф. Маслова рассматривает два основных стиля руководства учителя: «демократический» и «авторитарный».

Мы возьмем за основу характеристику трех стилей общения: авторитарного, демократического и либерального. Будем при этом иметь в виду, что в чистом виде описанные типы встречаются редко. Последовательно рассмотрим отличающие их признаки. Многие из них в качестве характеристик процесса общения будут раскрыты в последующих главах. Поэтому будем считать данную главу вводной.

Разделение функций между учителем и учащимися

Авторитар. Берет на себя слишком много функций, даже те, с которыми должны справляться учащиеся. Например, классный руководитель, записав в плане учебно-воспитательной работы: «помочь в проведении комсомольского собрания», нередко подменяет собой комсорга и комсомольское бюро как в подготовке, так и в проведении комсомольского собрания. Определяет повестку дня, что, когда и как нужно подготовить, на самом собрании следит за дисциплиной и ходом собрания. На долю комсорга и комсомольского бюро остаются только исполнительские функции. То же самое нередко проявляется у авторитара при подготовке и проведении других мероприятий, особенно в средних классах. Классный руково-

дитель подбирает материал для выступления учащихся, проверяет их готовность.

Причем опять учащимся доверяются только исполнительские функции. И это типично для учителя авторитарного стиля: сам выполняет руководящие и организаторские функции, а учащимся доверяются только исполнительские. Учащиеся могут получить только минимум организаторских функций, да и то не всегда.

Такой характер отношений педагога и учащихся в учебной работе Ш. А. Амонашвили назвал императивным обучением. «Учитель объясняет, рассказывает, показывает, доказывает, диктует, упражняет, спрашивает, требует, проверяет и оценивает. Ученики обязаны внимательно слушать, наблюдать, запоминать, выполнять, отвечать. А если ученик не захочет действовать подобным образом? Тогда педагог может сразу пустить в ход многообразные санкции, специальные меры принуждения, среди которых особо важную роль будут играть отметки, этот “кнут и пряник” процесса обучения».

В основе этого — недоверие к возможностям учеников. В то же время учитель авторитарного типа не замечает, что инфантилизм учащихся, их безынициативность и несамостоятельность в значительной степени следствие его авторитарных тенденций к гиперопеке. Именно гиперопека учителей и родителей, их стремление все проверить, все проконтролировать, не доверяя слабо пробуждающимся силам и возможностям детей, приводит к формированию безответственности, безынициативности, инфантилизма.

Демократ. Для учителя с демократическим стилем общения характерно оптимальное разделение функций между собой и учащимися. Оптимальное — это значит учитывающее особенности возраста, уровень развития коллектива, признаки взросления детей.

Общая закономерность здесь такова: чем старше возраст учащихся, чем выше уровень развития коллектива, чем больше признаков взрослости у ребенка, тем большее число функций, в том числе функций руководства и организации, должно передаваться учащимся. Учитель-демократ понимает, что для формирования у детей ответственности на них нужно возлагать ответственность. Чтобы развить инициативность, нуж-

но уважать даже не вполне разумную инициативу детей или, по крайней мере, не подавлять ее. Чтобы предотвратить инфантилизм, важно уважать ростки взросления ребенка и всячески их питать. Учитель-демократ в отличие от авторитара умеет замечать эти ростки взросления и не боится доверять детям.

Либерал. Даже часть своих функций передает учащимся, т. е. по существу уходит от руководства детским коллективом. Для него характерны безынициативность, низкая активность и недостаточно развитая ответственность в выполнении своих функций. В связи с этим наблюдается склонность пустить дела на самотек. Проявляется также переоценка возможностей ребенка.

Соотношение требовательности и уважения к личности

Авторитар. При высоком уровне требований, предъявляемых к учащимся, при повышенной строгости и даже жесткости в воздействии на них у учителя такого типа недостает уважения и доверия к личности растущего человека. Живет по принципу: «Доверяй, но проверяй» в его крайней интерпретации с акцентом на контроль, т. е. любое доверие должно быть проверено. А это лишает доверие его сути, т. е. превращает в недоверие.

Демократ. Суть демократизма в этом отношении хорошо выражается известной педагогической формулой: «Максимум требований к личности и максимум уважения к ней». Кратко и ясно. Но когда дело доходит до конкретной реализации этой формулы в поведении учителя, возникает множество вопросов. В чем проявляется требовательность? В чем проявляется уважение? То есть поведенческая реализация этой формулы представляет собой простую задачу.

Либерал. Выполнение предъявляемых требований учащимся не проверяется. Если же учитель узнает, что его требование не выполнено, то на выполнении больше не настаивает, т. е. требовательности у такого учителя явно недостает. В то же время уважение к ученикам, умение их понять не приводит к успеху вследствие неуважения к учителю со стороны учеников.

Соотношение прямых и обратных связей

Авторитар. Основные формы его связи с учащимися — объяснение, разъяснение, указание, инструктирование, выговор, благодарность и т. п., т. е. достаточно очевиден директивный характер этих связей. Такой учитель ориентирован на доминирование, «дирижирование», «командование» во всех ситуациях педагогического общения, ожидает беспрекословного послушания и повиновения. Прямые связи явно преобладают над обратными. Учитель авторитарного типа не испытывает потребности в обратной связи. Действует обычно самостоятельно, не считаясь с мнением окружающих. Мнение учеников для него мало значит. Гораздо важнее мнение вышестоящего руководства, на которое он прежде всего и ориентируется. Явно преобладает формальный подход к обучению и воспитанию.

Вольно или невольно подавляет инициативу или, по крайней мере, не исползует ее. Почему? Потому что считает, что «все знает сам». Интересы воспитания по сравнению с «интересами дела» отходят на второй план.

Демократ. Проявляется оптимальное сочетание прямых и обратных связей. Испытывает явную потребность в обратной связи от учеников о том, как ими воспринимаются те или иные формы совместной деятельности. Охотно принимает инициативу, если она целесообразна. Но способен принять даже нереальную инициативу (если, конечно, ее нереальность не очевидна) ради интересов воспитания, ради привития любви к инициативе.

Либерал. Обратные связи (от учеников к учителю) явно преобладают над прямыми (от учителя к ученикам). Учитель находится полностью во власти ученических мнений, постоянно пытается их учесть, но это ему далеко не всегда удается, поскольку мнения самих учащихся могут быть противоречивыми. В связи с этим часто ситуативен, непоследователен в принимаемых решениях и действиях. Недостаточно решителен в трудных ситуациях. Слишком редко прибегает к директивным воздействиям (даже если этого требует стечение обстоятельств). Любит инициативу, охотно ее принимает, но не критичен в ее оценке. Нередко вынужден идти на поводу у учащихся, поскольку ему часто не хватает собственного мнения.

Учет межличностных отношений, сложившихся в коллективе

Авторитар. При организации работы в классе не учитывает межличностные отношения, сложившиеся в коллективе. Для него отношения симпатии—антипатии между отдельными учащимися или группами не имеют никакого значения. Вследствие этого нередко произвольно усиливает отношения напряженности, неприязни между отдельными детьми. «Интересы дела» он ставит гораздо выше учета межличностных симпатий—антипатий, межличностных тяготений. Правда, при внимательном наблюдении и анализе нередко оказывается, что за «интересами дела», «интересами коллектива» кроются эгоцентрические мотивы типа «чести мундира», ложно понимаемого авторитета и т. п.

Демократ. При организации учебной и воспитательной работы в классе старается по возможности учитывать межличностные отношения, сложившиеся в коллективе. Использование знаний о симпатиях—антипатиях между детьми, межличностных тяготениях в группе считает важным условием успешной организации работы в классе. Но при этом, как правило, не жертвует интересами общего дела, интересами коллектива. Умеет прибегнуть к директивному решению (его необходимость учащимся объясняется), если дальнейший учет отдельных симпатий пойдет во вред общему делу.

Либерал. Учитель с либеральным стилем руководства в учебной и воспитательной работе старается учитывать взаимоотношения в группе, но при этом нередко вынужден жертвовать интересами дела. В обсуждении проблем того, кто с кем хочет работать, кто что хочет делать, часто уходит слишком далеко от сути и цели групповой работы. Все это является следствием неумения педагога-либерала даже в случае необходимости прибегнуть к директивному решению.

Отношение к неформальному лидеру в классе

Авторитар. Не любит неформальных лидеров. В этом отношении любопытны следующие данные. Оказывается, учитель склонен лучше относиться к более «интеллектуальным»,

более дисциплинированным, исполнительным ученикам. На втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные. На третьем — «растяпы», поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. Самые нелюбимые — независимые, активные и уверенные в себе школьники. Хотя эти результаты получены при обследовании американских учителей, такие тенденции, видимо, характерны и для наших педагогов. На наш взгляд, такое отношение к независимым, активным, уверенным школьникам типично именно для учителя-авторитара. А давайте подумаем: не такого ли типа школьники часто становятся неформальными лидерами? Нелюбовь учителя-авторитара к таким ученикам, видимо, объясняется его тревогой за свой авторитет. В связи с этим он пользуется любой ситуацией, которая может дискредитировать ученика в глазах товарищей. В ряде случаев может и преднамеренно создавать такие ситуации. Однако чем старше школьники, тем меньше вероятность «успеха» в применении этого приема. Подростки и старшие школьники чаще всего замечают истинные мотивы такого поступка педагога. «Успех» может быть достигнут только в том случае, если класс разделен на противоборствующие (соперничающие) группировки. Если ироническое, едкое, издевательское или ехидное замечание будет адресовано лидеру одной из группировок, то оно будет поддержано соперничающей группировкой в классе. То есть учитель своей попыткой дискредитировать авторитет одного из неформальных лидеров в классе еще более ухудшит психологический климат в классе.

Демократ. Совсем другую тактику взаимоотношений с неформальным лидером избирает педагог с демократическим стилем. Своей первой задачей он ставит установление позитивных отношений с этим лидером. А потом использует эти отношения для укрепления дисциплины и сплоченности в классе. Например, если учитель хочет в чем-то убедить класс, то он прежде всего старается убедить в этом неформального лидера, а потом совместно с ним убеждает класс. Как видим, вместо отношений неприязни и соперничества, характерных для педагога-авторитара, педагог-демократ в отношении неформального лидера использует тактику сотрудничества.

Либерал. Отношения учителя-либерала к неформальному лидеру можно охарактеризовать как отношения заигрывания,

сопряженные с некоторым страхом потерять власть над классом. С одной стороны, такой педагог любит лидеров, поскольку они подают инициативы, активны в организаторской работе, т. е. проявляют те качества, которых недостает самому учителю. Но в то же время побаивается неформального лидера, поскольку его активность при пассивности учителя может составить угрозу учительскому авторитету. Поэтому их отношения непоследовательны и противоречивы.

Характер постановки задач перед группой

Авторитар. Задачи, которые ставятся группе, чаще всего не обосновываются. Мотивы необходимости выполнения задания не объясняются. Если же объясняются, то их не предлагается обсудить, т. е. объяснение используется просто как формальная процедура. Но в ряде случаев (псевдодемократизм) предлагается обсудить, как лучше выполнить задание. Однако характерной чертой псевдодемократизма остается то, что высказанные предложения в заключительном решении не используются и при этом обходятся молчанием. Используются только те предложения, которые соответствуют мнению педагога.

Демократ. Задачи, которые он ставит перед группой, как правило, объясняются и обосновываются. Предлагается обсудить целесообразность и программу выполнения задания. Если высказываются дельные предложения, то они с благодарностью принимаются. Если предложение неосуществимо, то приводятся мотивы отказа в его осуществлении. При этом даже к такому мнению проявляется уважение и высказывается благодарность за инициативность в обсуждении проблемы. Педагог не торопится давать оценку высказанному предложению, а предлагает обсудить и высказаться всем. Анализ предложений и инициатив чаще всего дается в конце дискуссии. При этом не обходится молчанием ни одно предложение.

Либерал. Не придает большого значения необходимости обоснования поставленной перед группой задачи. Но часто объясняет, «зачем это нужно». Но поскольку у педагога с либеральным стилем недостает дискуссионных способностей, он нередко вынужден идти на поводу у группы, или переходить на стереотипную, неубедительную аргументацию, или перехо-

дить на аргументы типа: «так положено»; «мне так сказал зауч»; «не мне это нужно, а вам», что также явно неубедительно.

Отношение к своим ошибкам

Авторитар. Не любит и не умеет признавать свои ошибки. Услышать от авторитара: «Извините, я был не прав» — почти невероятно. В любом случае он пытается «спустить дело на тормозах», замаскировать допущенные ошибки. При этом проявляет чрезвычайную наивность, полагая, что если он не признает ошибку, то она перестанет существовать. Недооценивает учащихся, надеясь, что они не заметят допущенный им промах. На самом деле, если ученики видят ошибку учителя и при этом видят, что он боится признать ее, — авторитет педагога падает вдвойне. При неумении признавать свои ошибки проявляется ярко выраженная нетерпимость к несущественным недостаткам, «несовершенству» других, недопущение для детей права на ошибку.

Демократ. Умеет признавать перед учениками допущенные ошибки, несмотря на то что это трудно.

Либерал. Не боится признавать перед учениками свои ошибки, не придает этому особого значения. Но допускает их слишком часто, и потому авторитет его в глазах учащихся падает. Поэтому важно помнить, что признание своих ошибок не панацея для сохранения авторитета, а всего лишь средство не усугублять их последствия. Для поднятия и поддержания авторитета нужно стараться не допускать ошибок в работе, совершенствоваться на своем педагогическом поприще.

Количество и качество воспитательных воздействий

Авторитар. Для учителя этого типа характерно большое количество воспитательных воздействий при их однообразии. «Иванов, не крутись!», «Иванов, не вертись!», «Иванов, положи руки на место!», «Иванов, сколько можно повторять!». Частота и стереотипность таких воспитательных воздействий приводит в действие известную психологическую закономерность — эффект пресыщения (или эффект адаптации): если

на ребенка постоянно падает одно и то же воспитательное воздействие, то первоначально он его еще может воспринять. Затем возникает «непроизвольная глухота»: ребенок слушает и не слышит. И винить его в этом несправедливо. И потому, когда иногда сетуют учителя: «Ему твердишь одно и то же по нескольку раз, ничего не понимает!», — так и хочется спросить: «А может быть, товарищ педагог, в этом непонимании вы сами виноваты?» Однообразие — враг воспитания.

Демократ. Количество воспитательных воздействий меньше, чем у авторитара, но они более разнообразны, т. е. педагог с демократическим стилем общения действует по принципу: «Лучше меньше, да лучше». Очень хорошо эту мысль выразил В. Леви в своей книге «Нестандартный ребенок»: «Лучше ничего не сказать, чем сказать “ничего”».

Он утверждает, что избыточность учительских и родительских воздействий на ребенка чрезвычайно велика. Он пишет, что 70% того, что мы говорим ребенку, и 50% того, что делаем, можно вообще не говорить, не делать и ничего при этом не изменится. Смелая мысль! Может быть несколько излишне категоричная. Но доля истины в ней очень большая. Может быть, действительно полезно уменьшить количество воспитательных воздействий, но подумать об их разнообразии?

Либерал. Количество воспитательных воздействий ситуативно. Разнообразие значения не придает.

Соотношение дисциплинирующих и организующих воздействий

Авторитар. Дисциплинирующие воздействия преобладают над организующими.

Демократ. Организующие воздействия преобладают над дисциплинирующими.

Либерал. Организующим воздействиям значения не придает, количество дисциплинирующих воздействий ситуативно (в зависимости от настроения и других ситуативных причин).

Что эффективнее: дисциплинирующие или организующие воздействия? Разберемся на примере «Ситуации со скрипом», описанной в третьей главе в качестве ролевой ситуации. Теперь развернем ее полностью.

Урок математики шел как обычно. Наталья Кирилловна начертила на доске схемы цветными мелками, достала карточки и приступила к объяснению. И вдруг она услышала слева от себя отчетливый скрип. По выражению лица она сразу определила — скрипел Сергеев и, не задумываясь, строго сказала:

– Сергеев, прекрати скрипеть, иначе я удалю тебя с урока. Она и не подозревала, что провал ее тщательно подготовленного урока начался, потому что она поддалась на провокацию.

– Что Сергеев-то, что Сергеев-то?! — громко зашумел семиклассник. – Вы сначала разберитесь, кто скрипит, а потом говорите. А то: «Сергеев, Сергеев!»

Учительница продолжила объяснение, и скрип тут же возобновился. Тогда Наталья Кирилловна подошла к Сергееву, взяла у него с парты дневник и записала туда замечание.

Далее произошло следующее. Поскольку замечание было уже записано, Сергеев принялся скрипеть еще громче, откровенно издеваясь над учителем. Наталья Кирилловна, еле сдерживаясь:

– Сергеев, я последний раз предупреждаю, если ты сейчас же не прекратишь скрипеть, я удалю тебя с урока!

Сергеев не прекратил скрипеть, и Наталья Кирилловна громко произнесла:

– Немедленно выйди за дверь!

Сергеев не вышел, пустился в длинные, унижающие пререкания:

– А почему это я должен выходить? Вы сначала докажите, что это я скрипел. А то: «Уходи!» Другие учителя вот никогда не выгоняют с уроков...

Обстановка накалялась. Раздраженная учительница увязала в трясине конфликта все больше и больше. В итоге урок был сорван.

Одной из причин этого был неправильный выбор учительницей средств воздействия. Она использовала дисциплинирующее воздействие, и причем прямое и публичное. В этом была ее основная ошибка. Гораздо более эффективным могло оказаться организующее воздействие. Например, не обращая внимания на нарушения (скрип), через некоторое время вызвать Сергеева к доске решать задачу (но ни в коем случае не

в качестве реакции на скрип). И ученик был бы лишен возможности продолжать нарушения дисциплины.

Или другой пример. Шел урок географии. По ходу урока должен был демонстрироваться фильм о флоре и фауне тропиков. В начале фильма учитель, обращаясь к классу, сказал:

– Ребята! Только давайте договоримся: смеяться будем тихо.

И это организующее воздействие было очень своевременное, поскольку потом во время демонстрации фильма, когда на экране стали появляться обезьяны (неизменно вызывающие смех у зрителей) ученики старались сдерживать порывы смеха, не смеяться слишком громко.

Гораздо хуже было бы, если бы учитель не сделал этого организующего воздействия и ему пришлось бы во время фильма прибегать к дисциплинированию:

– Ребята потише, не мешайте остальным смотреть фильм! Слабость второй позиции достаточно очевидна.

Общий смысл использования организующих воздействий состоит в том, чтобы организовать дело так, чтобы не возникали нарушения порядка и таким образом не возникало необходимости в дисциплинирующих воздействиях. Чем более четко и доступно дадите задание ученикам, тем меньше будет отвлечений, обращений за разъяснениями к товарищам.

Соотношение позитивных и негативных оценочных воздействий

Авторитар. Учитель этого типа низко оценивает возможности и способности членов группы. Негативные оценочные воздействия преобладают над позитивными. Считает их более эффективным средством обучения и воспитания. В оценочных высказываниях учителя-авторитара преобладают замечания, порицания. При оценке работы ученика или ответа на вопрос обращает внимание прежде всего на недостатки. Для такого учителя характерна устойчивая негативная позиция по отношению к учащимся. Причем «нынешним» ученикам, как правило, приписывается большая лень, беспомощность и бездарность, чем «прежним».

Демократ. Позитивные оценочные воздействия преобладают над негативными. Оценивая работу учащегося или его

ответ на поставленный вопрос, учитель-демократ старается поставить акцент на положительных сторонах, на успехах ученика. Для такого учителя характерна устойчивая позитивная позиция по отношению к учащимся независимо от их успехов. Относится к личности ребенка как к самостоятельной ценности, независимой от положительных или отрицательных проявлений.

Либерал. Ситуативен в оценочных высказываниях в адрес учеников. Если учитель в хорошем настроении — у него преобладают позитивные оценки, если в плохом настроении — преобладают негативные оценки. Позитивная или негативная оценочная установка зависит и от того, хороший или плохой ответ продемонстрировал ученик сегодня. Общая перспектива развития ребенка учитывается слабо.

В то же время нередко проявляет неоправданную, необъективную переоценку возможностей учащихся. И позитивная оценка лишается, таким образом, своего стимулирующего качества.

(Подробнее о позитивных и негативных оценочных воздействиях см. в книге: *Карандашев В. Н.* Психология педагогической оценки. Вологда, 1985).

Наличие и отсутствие склонности к косвенным средствам воздействия (замечаниям, порицаниям, наказаниям)

Авторитар. Не испытывает склонности к использованию косвенных средств воздействия на учащегося. Считает более предпочтительным прямое и публичное указание ученику на его ошибки, недостатки в поведении. Публичное замечание, наказание усиливает силу этого замечания, наказания, но, будучи чрезмерно сильным, порождает в школьнике разнообразные защитные реакции в виде бравады, демонстрации независимости и т. п.

Демократ. Явно выражена склонность к косвенным средствам воздействия на ученика. Считает более предпочтительным косвенное замечание (по крайней мере, когда замечание делается в первый раз). Полагает более плодотворным разговор с учащимися наедине, чем публичное порицание. В. Леви

в книге «Нестандартный ребенок» писал: «Ребенка старше семи лет нежелательно наказывать в присутствии сверстников, а ребенка старше десяти лет вообще в присутствии посторонних людей». Опытные учителя знают, что разговор с учеником наедине дает больше, поскольку снимает необходимость для него думать о том, как он в этой ситуации выглядит. Необходимость защиты самолюбия становится меньше. Примерами косвенных замечаний могут быть замечания взглядом, простым называнием фамилии (или имени) ученика.

Либерал. Не обращает внимания на необходимость использования косвенных замечаний и порицаний.

Характер педагогических установок

Авторитар. Для такого учителя характерны жесткие, фиксированные педагогические установки: наличие «любимых», «гордости класса», тех, на кого «возлагаются особые надежды», с одной стороны, «нелюбимых», «тянущих показатели класса вниз», «безнадежных» — с другой, и безликая масса, «серость» — с третьей стороны. Причем «гордость класса» и «двоечник» обречены таким учителем нести свой «груз» чаще всего несколько лет. В понимании учащихся проявляется чрезмерная рационализация их поведения, объяснение причины большинства проступков неким злонамеренным замыслом ученика.

Демократ. Для педагога с демократическим стилем характерно наличие динамических педагогических установок. Да, он знает, кто у него хорошо учится, кто плохо, и учитывает это. Знает, кто более способный ученик, кто менее способный. Но это знание не переносится им на личность ребенка в целом и не демонстрируется. Кроме того, это мнение всегда готово измениться при появлении первых, еще малозаметных признаков изменения в ученике. В этом и проявляется динамичность педагогических установок учителя демократического стиля. Если ученик, которого он вызвал отвечать, встал и молчит, то для педагога-демократа это еще не означает неподготовленности его к уроку.

Либерал. Учитель либерального стиля непоследователен в своих установках. Они в значительной мере ситуативны,

неоправданно быстро меняются, нередко иллюзорны. Мнение о себе такого учителя ученики чаще всего не ценят.

Вот далеко не полный, но, надеюсь, достаточно представительный перечень особенностей стиля педагогического общения. Почему неполный? Потому что всю психологию общения в принципе можно рассматривать сквозь призму стиля общения. И данную главу я рассматриваю как резюмирующую все сказанное в этой книге.

Практикум. Тренинг анализа

«Диагностика стиля педагогического общения». Посетите урок или понаблюдайте за системой работы кого-либо из учителей вашей школы. И опишите стиль его общения с учащимися по вышеперечисленным признакам. Какой стиль общения преобладает у этого педагога? С каким другим стилем сочетается? Выполнив это относительно простое задание несколько раз, можете приступить к следующему упражнению.

«Самодиагностика стиля общения». Понаблюдайте как бы со стороны и проанализируйте по описанным выше признакам свой стиль педагогического общения. Постарайтесь не обольщаться и быть объективными в этом самоанализе. Результаты самоанализа лучше оформить в письменном виде. Это придаст самооценке большую четкость и станет более реальной основой для самовоспитания.

А теперь давайте посмотрим, какой стиль педагогического общения лучше.

Нередко приходится слышать, что демократический. Но есть немало сторонников и авторитарного стиля, причем часто неявных. Интересно отметить такую деталь самовосприятия: многие авторитары считают себя демократами, но твердыми демократами. Каковы же следствия авторитарности и псевдодемократии?

Как показывают исследования, авторитарный подход к воспитанию и обучению задерживает становление коллективистских тенденций, прививает культ силы, формирует невротиков и, если смотреть дальше, то таких же авторитарных лидеров в классе. В классах, где занятия ведут учителя авторитарного стиля, у учащихся очень медленно идет формирование ответ-

ственности, самостоятельности, инициативы. В последнее время часто сетуют на инфантильность нашей молодежи. А не является ли это следствием авторитарности в подходе к ней со стороны взрослых?

Известно, что в классах, где преподают учителя с преобладанием авторитарных методов руководства, обычно бывает неплохая дисциплина и успеваемость. Однако за внешним благополучием могут скрываться значительные изъяны работы учителя по нравственному формированию личности школьника. Это проявляется, например, в том, что дисциплина в таких классах чаще всего неосознанная. Это скорее «дисциплина страха», которая держится в присутствии учителя, причем учителя-авторитара. В его отсутствие она превращается в вопиющие формы анархии и культа силы.

Успеваемость в таких классах действительно нередко бывает хорошей. Это составляет наибольшую гордость учителей-авторитаров («Может, и есть недостатки в нашей системе работы, но зато мы выучиваем»). Можно согласиться с тем, что в плане передачи знаний, «дрессировки» учащихся такие учителя преуспевают. Но при этом не следует забывать психологическую закономерность преимущественного вытеснения из нашего сознания того, что связано с отрицательными эмоциями. Как метко заметил В. Леви, «знание, усвоенное без радости, — не усвоено». А могут ли с радостью усваиваться знания, получаемые от учителя-авторитара по принуждению? Таким образом, непрочность знаний еще одно следствие авторитарного стиля обучения.

Теперь давайте посмотрим, как влияет стиль педагогического общения на познавательную активность учащихся?

Показательные результаты в этом отношении получены в исследовании А. А. Андреева на примере IV классов. Это влияние проявилось прежде всего в том, что на уроках с авторитарным стилем общения у учащихся преобладают реактивные формы, в которых участие учащихся «ответно-исполнительское», значительно уменьшающее возможности проявления ими встречной учебной инициативы. В отличие от этого при демократическом стиле педагогического общения познавательная активность учащихся на уроке более разнообразна. На уроках с демократическим стилем общения ученики проявляли

инициативу, выступали по собственной инициативе в 3 раза чаще, чем на уроках с авторитарным стилем. Причем на уроках авторитаров инициативные высказывания учащихся носили характер указаний на разного рода ошибки в ответах других учащихся. При демократическом стиле в 4 раза чаще проявлялись неформальные контакты с учителем.

На уроках учителей демократического стиля общения учащиеся чаще поднимают руки, реже отказываются отвечать необоснованным молчанием, больше говорят по собственной почину, вступая в дидактический диалог, чаще проявляют инициативу в речевом общении.

У учителей-авторитаров речевое взаимодействие более ограничено учебно-предметной сферой, у них более постоянный и более узкий круг учащихся, с которыми они вступают в контакт, их диалоги с учащимися более бедны по форме.

А теперь давайте посмотрим, за счет каких же приемов общения учителя-авторитары тормозят активность учащихся IV классов.

1. Сопровождение учебной деятельности ограничениями и запретами, необязательными для плодотворной работы.
2. Запрещение учащемуся участвовать в общем обсуждении учебного вопроса как способ дисциплинирования.
3. Реагирование на индивидуальные просьбы о помощи как на помеху «ходу урока», нередко сопровождаемое интонациями недовольства и раздраженности.
4. Чрезмерно строгая критика попыток проявления инициативы в общении со стороны учащихся, в особенности дополняемая ироническими, недовольными или насмешливыми комментариями.
5. Игнорирование, неуважение незрелых самостоятельных высказываний учащихся.
6. Частые возражения учащихся по учебным вопросам расцениваются как «непослушание», «недисциплинированность». Реплики такого рода подавляются негативными педагогическими санкциями.
7. Подчеркнутое (властное, высокомерное или снисходительное) демонстрирование учителем своего превосходства в уровне знаний.

Демократический стиль общения мобилизует познавательную активность учащихся на уроке за счет следующих средств.

Во-первых, профилактикой и снятием у учащихся коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, неуверенности в общении. Это достигается за счет следующих коммуникативных приемов:

- 1) создание для учащихся атмосферы защищенности при общении с учителем на уроке;
- 2) ободрение, поддержка самой попытки ответа, самого факта участия в работе на уроке;
- 3) одобрение обращений учащихся за действительно, необходимой помощью к учителю или с его разрешения к товарищам;
- 4) авансирующая похвала за устные ответы по собственной инициативе;
- 5) создание щадящих условий при ответе учащихся скованных в общении;
- 6) предупреждение поведения учащихся, подавляющего коммуникативную активность товарищей на уроке.

Во-вторых, мобилизация познавательной активности учащихся достигается за счет приемов оказания коммуникативной поддержки в самом процессе общения:

- 1) своевременная помощь ученику в подборе слов для выражения мысли, в правильном построении высказываний;
- 2) сообщение и разъяснение того, почему в данной ситуации лучше так сказать, а не иначе;
- 3) прямое или попутное обучение коммуникативным приемам, способам вступления в диалог, правильному поведению в ситуации беседы;
- 4) подчеркнуто позитивная критика коммуникативного поведения учащегося в диалоге с учителем;
- 5) речевое и неречевое демонстрирование заинтересованного внимания к учащимся, сочувственного, понимающего, одобрительного отношения к их участию в диалоге;
- 6) предоставление учащимся возможности сориентироваться в ситуации, например, выделение времени подумать, «собраться с мыслями» при ответе на вопрос учителя.

Педагогическая эффективность перечисленных приемов в значительной мере определяется совершенством коммуникативной техники учителя, арсеналом речевых и неречевых средств, которыми он владеет, его коммуникативной изобретательностью.

Следует обратить внимание также на то, что при демократическом стиле педагогического общения учащиеся более позитивно оценивают учебную деятельность и более удовлетворены ею. Уроки в условиях авторитарного общения характеризуются более низкой удовлетворенностью учащихся учебной деятельностью на них.

Как видим, у авторитара есть плюсы, но есть и свои минусы.

А можно ли выделить в авторитарном общении что-то безусловно положительное?

1. Авторитарный стиль лучше в экстремальных условиях, в ситуациях опасности, когда нужно в минимальный промежуток времени принять ответственное решение. Типичным примером в этом отношении является армия, где доминанта авторитарности неизбежна. Но вряд ли приемлемо перенесение в школу армейских способов руководства.
2. Нет необходимости в демократичности и в условиях четко регламентированной деятельности, когда ясно, кто и что должен делать, кто и кому подчиняется, каковы взаимосвязи членов группы в процессе деятельности, т. е. авторитарность возможна как способ реализации уже принятого решения, если оно четкое, как способ (а не стиль) поведения на отдельных этапах деятельности.
3. Авторитарный стиль руководства лучше на начальных этапах развития коллектива (в первом классе в этом еще нет необходимости) или когда учитель впервые приходит в класс. Ошибку допускают те молодые учителя, которые, придя в класс впервые, начинают общение излишне демократично, на грани либеральности. Это может привести к слишком короткой психологической дистанции в отношениях с учениками и появлению фамильярности в отношениях с учителем у некоторых учащихся. С самого начала работы с классом важно поставить себя в роль учителя. Но даже в этом

случае речь идет не о жесткой авторитарности, не о чопорной заносчивости, а об относительном преобладании авторитарности в методах руководства. Это знают многие учителя. Но нередко забывают демократизировать взаимоотношения с учащимися по мере укрепления доверия в отношениях с ними, по мере развития коллектива.

Важно помнить, что авторитарный стиль имеет тенденцию упрочения с возрастанием стажа работы. Поэтому культивированию демократизма нужно уделять особое внимание в плане самосовершенствования.

В заключение следует указать на некоторые трудности перехода от одного стиля педагогического общения к другому.

Сначала о переходе от авторитарного стиля к демократическому. Демократический стиль по контрасту с авторитарным может восприниматься как либеральный, по крайней мере вначале. Но так или иначе либеральное брожение в коллективе возникает. К этому нужно быть готовым в том случае, когда в класс, где работал педагог авторитарного склада, приходит учитель-демократ. Эта же трудность возникает перед любым учителем с демократическим стилем общения в условиях авторитарного духа школы. Какой же выход?

Во-первых, переход от авторитарности к демократичности не должен быть слишком резкий. А во-вторых, демократичность, если это действительно демократичность, а не либеральность, в конце концов, завоевывает симпатии учащихся и их уважение.

Труден и процесс перехода от демократичности к авторитарности в стиле педагогического общения. Труден он прежде всего для нервной системы учащихся, поскольку порождает нервно-психические перегрузки. Типичный пример этого — переход от либерально-демократического воспитания в семье к воспитанию в «ежовых рукавицах». Показателен в этом плане факт, что наибольшее количество детских неврозов приходится на конец дошкольного возраста. Это как раз тот возраст, когда многие родители «понимают», что пора воспитывать, имея под этим в виду жесткую регламентацию жизни, более строгие требования (ведь ребенку скоро идти в школу, а это «не шутка»).

Наиболее печальную картину представляет собой либеральный стиль педагогического общения. Не случайно его часто называют либерально-ситуативным, поскольку общение в значительной мере определяется ситуацией, настроением. Учителей такого стиля больше всего не любят учащиеся, поскольку к их стилю общения трудно приспособиться. То они очень мягкие, потакающие учащимся. То, когда чувствуют, что власть от них уходит, очень жесткие. Резкие переходы от либеральности к авторитарности и обратно типичны для учителей-либералов.

Практикум. Ролевой тренинг

Стиль педагогического общения проявляется не только в вышеописанных признаках, но и в тоне педагогического обращения, в голосе учителя. В этой связи предлагается два упражнения для тренинга.

«*Вызов ученика*». Вы — учитель. Вам нужно вызвать ученика к доске.

- ◆ Вызовите ученика спокойно.
- ◆ Вызовите ученика весело, жизнерадостно.
- ◆ Вызовите ученика равнодушно.
- ◆ Вызовите ученика доброжелательно.
- ◆ Вызовите ученика недоброжелательно.
- ◆ Вызовите ученика с иронией и т. п. (методика В. А. Кан-Качика).

«*Стиль педагогического обращения*» (упражнение построено на основе методики В. Леви). Для начала познакомимся с системой координат, по которой может быть разложено обращение учителя к ученику.

Один из членов группы играет роль учителя, другой — ребенка. Остальные выступают в качестве экспертов. Задача «учителя» — обратиться к ребенку с какой-либо фразой, например:

- Ну как дела?
- Иди к доске и т. п.

Можно разыграть и всю ситуацию начала урока, начинающегося с опроса, т. е. вызвать ученика к доске.

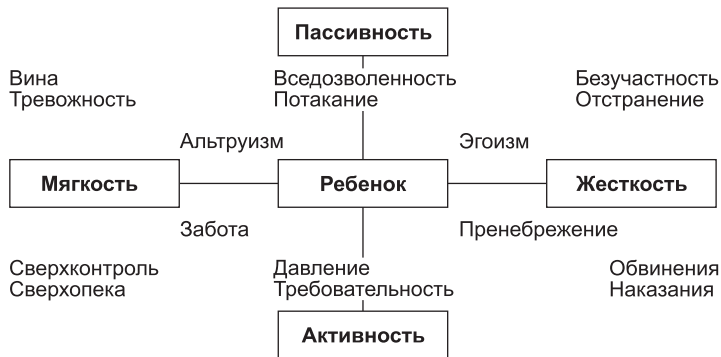


Рис. 3.2

Каждому участнику предлагается продемонстрировать два-три «чужих» способа обращения, например, пассивно с мягкостью, активно с мягкостью, пассивно с жесткостью и др. А затем предложить свой личный вариант обращения.

Эксперты оценивают манеру поведения и интонацию по приведенной выше схеме (рис. 3.2), указывая точку в системе координат. «Учителю» в конечном счете желательно найти оптимальный тон обращения, который находится на пересечении системы координат в точке «ребенок».

Итак, мы приходим к выводу, что оптимальным стилем педагогического общения является демократический с возможностью в случае необходимости перехода к некоторым методам авторитарности или либеральности.

Что такое школьная психологическая служба¹

1.1.1. *Нужен ли школе психолог?* Нами была проведена специальная работа в школах по изучению вопроса о том, нужен ли там психолог и если нужен, то какую помощь от него ждут учителя, учащиеся и их родители.

¹ Из кн.: Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. С. 6–21.

Администрация школы и учителя считают, что психолог может им помочь в выявлении причин неуспеваемости и недисциплинированности отдельных учащихся, в составлении программы работы с «трудными» классами, прежде всего с подростковыми, в определении уровня подготовленности к обучению в школе детей при наборе в первые классы. Они хотели бы помощи в выборе средств и методов работы с детьми из неблагополучных семей, в преодолении конфликтов отдельных учащихся с родителями, в налаживании взаимодействия между школой и семьей, в организации продленного дня в средних классах школы, в развитии ответственности учащихся, их интереса к учебной и иной деятельности и др. Начинаящие учителя хотели бы, чтобы психолог помог им приобрести профессиональные умения и навыки, сформировать личностные качества, необходимые для педагога.

Родителей беспокоит плохая успеваемость ребенка, формирование негативных личностных особенностей, состояние психического здоровья, его жизненные перспективы. Они ждут помощи от психолога в установлении нарушенного контакта с собственным ребенком, в налаживании внутрисемейных отношений между взрослыми членами семьи, в установлении взаимопонимания с учителями и пр.

Учащиеся ждут от психолога ответов на вопросы о том, как овладеть определенными учебными умениями и навыками, как преодолеть сложности в общении со сверстниками, во взаимоотношениях с учителями и родителями, как развивать те или иные личностные качества, как составить программу самовоспитания, какую профессию выбрать в будущем и др.

Анализ многочисленных проблем, выдвигаемых перед психологами учителями, учащимися и родителями, показывает, что при всем их многообразии они сводятся в основном к трем моментам: 1) выявлению причин различного рода трудностей в учебно-воспитательной работе с учащимися разного возраста; 2) преодолению и профилактике отклонений в интеллектуальном и личностном развитии школьников; 3) помощи в решении сложных вопросов, конфликтных ситуаций.

1.1.2. Современное состояние школьной психологической службы за рубежом и в нашей стране. Школьная психологическая служба возникла не сегодня, во многих странах она давно

и успешно развивается. Наиболее представлена эта служба в США, где она в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных дисциплин современной психологии.

В 1960-х гг. в США была создана профессиональная организация школьных психологов, которая стала изучать цели и роль школьной психологической службы, ее этические и юридические основания, проблемы профессионализации школьного психолога, содержание программ обучения школьного психолога и т. д. В 1980-х гг. в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов.

Центральными и исторически сложившимися функциями школьной психологической службы являются функции измерения и оценки качеств и способностей, а сферой приложения сил школьного психолога традиционно считается измерение с применением стандартизованных тестов. Описание исследований в этом направлении доминирует в литературе по психологической службе.

Введение в широких масштабах практики тестирования в американских школах, прежде всего тестов на определение коэффициента умственной одаренности (*IQ*), основанных на концепции о врожденном характере умственных способностей, способствовало, в частности, возникновению и развитию службы «гайденс».

Измерение и тестирование в наибольшей степени применяются в практике в настоящее время не только в США, но и в других странах. Так, анализируя педагогические проблемы современной Франции, Б. Л. Вульфсон отмечает, что до недавнего времени в школах Франции тестирование, в отличие от США и Англии, не получало массового распространения. Основой распределения детей по разным направлениям учебы формально являлись результаты экзаменов, текущие оценки успеваемости, а также так называемое школьное досье, в котором концентрировались разнообразные сведения о каждом учащемся. Французская система учебной ориентации имела известные преимущества по сравнению с интеллектуальным тестированием. Но с начала 70-х гг. тесты на определение умственной одаренности стали шире применяться и во французской школе. Эта тенденция нашла отражение в специальных

циркулярах Министерства образования. И в то время как в США и Англии тестирование учащихся начало обнаруживать в последнее время тенденцию к сокращению, во Франции, напротив, участились призывы к тому, чтобы именно тесты на определение умственной одаренности лежали в основе учебной и профессиональной ориентации школы. Прогрессивный французский психолог М. Торт приходит к выводу о том, что тесты не являются нейтральными инструментами нейтральной психологии, а выполняют функцию идеологического оружия, используемого правящими классами. Школьные психологи, разделяющие демократические взгляды, в своей деятельности оказывают отстающим учащимся индивидуальную помощь, что объективно работает против селекции, способствует в какой-то мере сокращению разрыва в уровне общей культуры между детьми трудящихся и детьми из более состоятельных семей. Но такая деятельность наталкивается на огромные трудности.

В последнее время многие зарубежные психологи начали пересматривать свои взгляды на измерение способностей и качеств как на то основное, что они могут сделать в целях психологической помощи детям. Отмечается, что тестирование не позволяет определить перспективы развития учащихся, оно дает неверные результаты при обследовании подростков из низших социальных слоев и из культурно отсталых районов. Кроме того, эта методика ставит основной акцент лишь на один вид одаренности — интеллектуальный. А для того чтобы овладеть современной профессией и преуспеть в жизни, требуются и другие способности и качества. Сейчас нельзя ценить человека только со стороны его интеллектуальных способностей, надо оценивать его всесторонне, как становящуюся личность.

Глубокую неудовлетворенность формальными психометрическими тестами выражают английские психологи, например Б. Саймон, Э. Хейссерман и др. Одним из существенных недостатков тестового материала они, в частности, считают полное игнорирование эмоциональных моментов, которые в реальных жизненных ситуациях являются существенной частью поведения. Э. Стоуне пишет, что, к сожалению, методы распределения учеников по категориям и основанное на таком

распределении отношение к ним все еще сохраняется во многих школах и колледжах Великобритании. Использование тестов приводит к разделению людей на тех, у кого высокий показатель *IQ*, и на тех, у кого он низкий. Однако, отмечает он, в последнее время растет число исследований, в которых вместо распределения людей по группам, обозначаемым как слабоумные, тупые или плохо обучаемые и рассматриваемым как состоящие из приблизительно одинаковых по психологическим характеристикам людей, внимание фиксируется на конкретных трудностях обучения конкретных учеников, с тем чтобы выявить природу этих трудностей.

Американские психологи Бардон и Беннет выделяют уже несколько уровней функционирования психологической службы. На первом производится главным образом тестирование с целью выделения и классификации учащихся для специального обучения, на втором работа направлена как на тех учащихся, которым необходимо специальное обучение, так и на тех, кто имеет умеренно выраженные учебные и поведенческие проблемы, третий уровень предполагает прямую психологическую помощь всем нуждающимся в ней учащимся и консультацию персонала школы по вопросам психологии развития.

По мнению Ж. Л. Бардона, собственно психологическая служба осуществляется начиная со второго уровня, когда психолог переходит от подсчета и интерпретации баллов теста к психолого-педагогическому, клиническому обследованию учащихся.

Многие специалисты в настоящее время рассматривают измерение, тестирование лишь как один из компонентов более широкого поля деятельности психологической службы, в частности психологической консультации. А саму консультацию склонны рассматривать как основную профессиональную функцию школьного психолога.

Значительная информация о том, что сделано в области школьной психологической службы в США и каковы перспективы ее развития содержится в книге К. Р. Рейнолдса, Т. Б. Гуткина и др. (44). Авторы отмечают, что основная цель школьной психологической службы — способствовать психическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает: а) психологическое и психолого-педагогическое

ческое измерение и оценку «школьного функционирования» детей и юношества; б) возможности активного вмешательства психолога, направленного на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное (познавательное), аффективное (эмоциональное) и социальное развитие детей; в) помощь педагогическому персоналу и родителям прежде всего в плане заботы о ребенке (специальные программы обучения персонала школы и родителей и пр.), консультирование и совместную работу с персоналом школы и (или) родителями по разрешению личных проблем учащихся, связанных со школой, консультирование педагогов по разрешению их профессиональных проблем.

Определенный опыт организации и деятельности школьной психологической службы накоплен и в странах Восточной Европы — в Чехословакии, Венгрии, Югославии, Польше, Болгарии.

Психологическая служба школы в большинстве этих стран функционирует в форме районных или областных психолого-педагогических Центров или Консультаций и является неотъемлемой частью системы народного образования. Так, в ЧСФР в 1980 г. разработано Положение о консультациях по вопросам воспитания, которое вошло в Закон о школе. В Венгрии издана инструкция для консультации по вопросам воспитания, утвержденная руководящими органами народного образования.

Основным содержанием психологической службы являются помощь в обеспечении развития здоровой личности, коррекция разного рода затруднений в развитии личности, проблемы профессиональной ориентации. Основная функция психолога-консультанта, например в ЧСФР, заключается в психодиагностической деятельности. Ее результатом является диагностическое заключение, из которого вытекают последующие рекомендации. Психолог может рекомендовать и организационные меры — зачисление ребенка в специальную или вспомогательную школу, в специальные классы в рамках начальной школы, специальный детский сад и т. д. Он может предложить наиболее подходящий тип обучения, оптимальную область для выбора профессии. Психолог может рекомендовать применение подходящих методов воспитания и обуче-

ния в семье и школе, различные формы психотерапии, врачебное обследование (например, психоневрологическое, логопедическое и пр.).

Большое место занимает определение у всех детей за год до их поступления в школу готовности к обучению в школе, так называемой школьной зрелости (в ЧСФР дети начинают учиться с 6 лет). В зависимости от уровня развития ребенка даются соответствующие рекомендации: начать посещение школы до достижения 6-летнего возраста, поступать в I класс в обычные сроки, начать учение в выравнивающем I классе, отложить поступление ребенка в школу на один год, направить в особую школу (например, для плохо говорящих и пр.). Родителям и воспитателям детских садов даются рекомендации по развитию тех учащихся, у которых обнаружена недостаточная готовность к обучению в школе. Через год, перед самым поступлением в школу, этих детей обследуют еще раз. Чехословацкие психологи считают, что приблизительно 16% детей, которые по закону должны были бы начать посещение школы, в психическом отношении оказываются еще не полностью к нему готовыми. Поэтому своевременная оценка психологической готовности детей к обучению в школе является одним из основных видов деятельности по предупреждению трудностей в обучении.

В Консультациях или Центрах диагностируют различного типа трудности, связанные с учебой в школе. Среди детей, испытывающих трудности в обучении, оказываются и дети с первичными отклонениями в развитии на основе легких форм задержки умственного развития. Оптимальное развитие этих детей во многом зависит от результатов психологического обследования, содержащего соответствующие рекомендации. Психологи работают и с теми учащимися, у которых имеются личностные проблемы, трудности в поведении. Работники Центров считают, что таких «проблемных» учащихся в основных школах около 30%.

Следует подчеркнуть, что психологические консультационные центры в основном занимаются решением конкретных проблем, с которыми к ним обращаются родители или учителя. Это особенно наглядно представлено в инструкции для венгерских психологов, которая вменяет им в обязанности зани-

маться проблемами, которые не могут быть исправлены обычными педагогическими средствами (например, агрессивное поведение, продолжительное беспокойство, невнимательность, наблюдаемая долгое время, и т. д.); проявлениями в поведении ребенка чрезмерной чувствительности, робости, замкнутости, боязни школы, ответов на уроке и пр.; систематическими кражами, ложью ребенка дома или в школе; побегам ребенка из дома или из школы; внезапными изменениями в поведении ребенка (например, хороший ученик начинает плохо учиться); низкими результатами учения, которые значительно хуже тех, каких ученик мог бы добиться при своих способностях; затруднениями по усвоению одного из учебных предметов; отсутствием интереса к учебе в школе; нарушениями речи нервного характера (например, заикание, скороговорка); жалобами ребенка или родителей на систематические головные боли, бессонницу, беспричинную утомляемость и пр.

Таким образом, можно сказать, что психологическая служба системы народного образования в социалистических странах находится на весьма высоком уровне развития и имеет большое значение в деле воспитания и обучения детей, подростков и юношей.

Научное обоснование и организация школьной психологической службы в каждой стране реализуются по-своему. Психологическая служба, с одной стороны, определяется принятыми в стране психологическими концепциями, а с другой стороны — потребностями народного образования, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от культурных, политических, экономических и других особенностей той или иной страны.

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX–XX вв. и связаны с так называемой педологией, которую И. А. Арямов определяет как науку о развивающемся, растущем человеке, охватывающую все его социально-биологические особенности, и в которой М. Я. Басов видел «научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека».

Огульная и резкая критика педологии в постановлении ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936) повлекла за собой отрицание всего положительного, что было сделано советскими учеными, так или иначе связанными с педологией. Ряд исследований П. П. Блонского, работы Л. С. Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современного научного знания о психическом развитии ребенка. Тенденциозное толкование постановления о педологии, недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся «педологическими» (многие из них по своим принципиальным установкам таковыми не были), причинили значительный ущерб развитию детской психологии, на многие годы затормозили развитие таких ее разделов, как психодиагностика, практическая психология, закономерности возрастного развития и др.

И только с конца 1960-х гг. у нас возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы.

Впервые в нашей стране школьная психологическая служба начала создаваться в Эстонии (руководители — Х. Й. Лийметс и Ю. Л. Сызэрд). Подобная работа ведется и в других регионах страны, однако она не получила еще своего организационного оформления, противоречива в определении задач, целей, методов и форм своей деятельности.

Определенным этапом развития школьной психологической службы стал проведенный в Москве (1982–1987) эксперимент по введению в школу должности психолога. Целью эксперимента являлись разработка теоретических и организационных вопросов, связанных с работой психолога в школе, создание модели школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования. В эксперименте участвовали сотрудники лаборатории психологической службы школы НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР и группа практических психологов, работающих непосредственно в школах или в кабинетах психологической службы при районных отделах народного образования.

Научный анализ проблем и способов организации школьной психологической службы за рубежом и в нашей стране, обобщение результатов работы школьных психологов позволили сформулировать цели и задачи школьной психологиче-

ской службы, решить ряд вопросов, связанных с ее научно-методическим обеспечением, определить содержание и формы работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности, разработать систему психологической службы в народном образовании. На основе результатов эксперимента разработано Положение о психологической службе в системе народного образования.

1.1.3. Предмет и задачи школьной психологической службы.

Существует много разных определений предмета школьной психологической службы, но единого, общепризнанного нет. Это свидетельствует о сложности самого явления школьной психологической службы, которая, несмотря на свою историю, представляет собой молодую и интенсивно развивающуюся за последнее время отрасль психологической науки. Причины неоднозначности определения предмета школьной психологической службы состоят, в том, что происходит смешение явлений совершенно разного порядка:

- а) научной психологической проблематики, так или иначе выходящей на проблемы школы,
- б) деятельности самого практического психолога,
- в) организации и структуры школьной психологической службы.

Мы понимаем школьную психологическую службу как интегральное образование и рассматриваем ее в трех аспектах:

- ◆ как одно из направлений педагогической и возрастной психологии, а именно ее теоретико-прикладное направление, изучающее закономерности психического развития и формирования личности школьника с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы (научный аспект);
- ◆ как психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания, включая составление учебных программ, создание учебников, разработку психологических оснований дидактических и методических материалов (прикладной аспект);
- ◆ как непосредственную работу психологов с детьми и взрослыми в школе (практический аспект).

Только единство этих трех аспектов и составляет предмет школьной психологической службы. Каждый из них имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей определенной профессиональной подготовки.

Научный аспект предполагает разработку методологических проблем школьной психологической службы. Основная задача состоит здесь в проведении научных исследований, теоретическом обосновании и разработке психодиагностических, психокоррекционных, развивающих методов и программ школьной психологической службы. Отличие этих исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности, но и определяют психологические условия становления этих механизмов и закономерностей в контексте целостного формирования личности конкретного ребенка. Научный сотрудник, выполняющий эти исследования, должен ориентироваться на практического психолога как основного своего заказчика.

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний работниками народного образования. Главными действующими лицами этого направления являются педагоги, методисты, дидакты, которые или самостоятельно, или в сотрудничестве с психологами используют и ассимилируют новейшие психологические данные при составлении учебных программ и планов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении программ обучения и воспитания.

Практический аспект службы обеспечивают школьные психологи, задача которых — работа с детьми, коллективом класса, учителями, родителями для решения конкретных проблем. В задачу школьных психологов не входит создание новых методов, исследование психических закономерностей и пр. Этими данными их должна снабжать наука. Но они обязаны профессионально использовать все то, чем располагает наука на сегодняшний день.

Следует подчеркнуть, что развитие прикладного и практического аспектов психологической службы целиком и полностью зависит от развития научного аспекта. Этот научный аспект формирует теоретическую концепцию, которая и опреде-

ляет содержание, функции и модель школьной психологической службы.

Основой такой концепции могут быть разрабатываемые в советской психологии фундаментальные положения о том, что личность — это целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в общении со взрослыми и происходят прежде всего в той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей. Эта концепция предполагает, что при определенных условиях все здоровые дети обладают способностью к развитию. И учитель не имеет права объяснять неудачи своих учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его организации. Можно напомнить мысль К. Маркса: «Какова жизнедеятельность индивидов, таковы и они сами» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. С. 19). Школьное образование имеет смысл только тогда, когда развивает способности каждого ребенка в различных областях знаний и деятельности.

Настоящая книга освещает главным образом третий, практический аспект школьной психологической службы и поэтому адресована прежде всего школьным психологам. Но еще раз подчеркнем, что суть предмета этой службы — в единстве всех трех аспектов, и выделение их является условным.

На современном этапе существуют два направления деятельности школьной психологической службы — актуальное и перспективное.

Актуальное направление ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в обучении и воспитании школьников, нарушениями в их поведении, общении, формировании личности.

Перспективное направление нацелено на развитие индивидуальности каждого ребенка, на формирование его психологической готовности к созидательной жизни в обществе. Психолог вносит в деятельность педагогического коллектива

основную психологическую идею — возможность гармонического развития личности каждого школьника — и содействует ее реализации в практической работе. При этом его основная задача — создание психологических условий для развития способностей всех и каждого. Конечно, уровень развития способностей у детей будет различным, различными будут и задачи, которые решает психолог по отношению к каждому ребенку.

Эти два направления неразрывно связаны между собою: психолог, решая перспективные задачи, оказывает конкретную помощь нуждающимся в ней ученикам, их родителям, учителям. И все-таки главная цель школьной психологической службы связана с перспективным направлением ее деятельности. Причем эта цель реализуется только тогда, когда практическими психологами достигается стыковка начальной и конечной целей деятельности по отношению к ребенку.

Начальная цель взаимодействия психолога с ребенком — это определение (и в случае необходимости формирование) его готовности к школе (ее интеллектуальных, мотивационных, поведенческих характеристик), выявление индивидуальных особенностей на любом уровне их развития как основы поиска оптимальных для данного ребенка способов обучения и воспитания.

Конечная цель взаимодействия психолога со школьником — формирование его психологической готовности к жизненному самоопределению, включающему личностное, социальное и профессиональное самоопределение.

Наши последние исследования (см.: *Формирование личности старшекласника*. М., 1989) показали, что в старшем школьном возрасте формируется не самоопределение (как принято считать), а психологическая готовность к нему, включающая 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 старшекласником.

О самоопределении же как таковом пока нельзя говорить потому, что мы имеем дело только с намерениями, желаниями, планами на будущее, не реализованными еще в действительности, в самостоятельной взрослой жизни. Позволим себе провести условную параллель между выпускниками школы и детьми, поступающими в первый класс. В последнем случае мы говорим о психологической готовности детей к школе. Эта психологическая готовность формируется постепенно с момента рождения ребенка — в общении со взрослыми и сверстниками, в игре, в посильном труде и дошкольном обучении. Про поступающего в школу первоклассника мы не говорим, что он уже «готовый» ученик, мы говорим о его психологической готовности или неготовности к новой жизни в школе (конечно, готовность должна быть не только психологическая, но нас интересует именно этот аспект). Затем ребенок поступает в школу, чтобы там в течение 10 лет готовиться к вступлению во взрослую жизнь (получить достаточные знания, научиться думать, работать, дружить, сформироваться как личность и др.) в общении со взрослыми и сверстниками, в учении, труде, общественной жизни и пр.

Особо следует подчеркнуть, что психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место не предполагает завершенных в своем формировании психологических структур и качеств, она предполагает лишь определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность (психологическую готовность) непрерывного процесса роста его личности — сейчас и в будущем. Именно за обеспечение этой возможности ответственна школьная психологическая служба.

Таким образом, научный аспект школьной психологической службы задает главную цель ее деятельности, которую мы сформулировали как максимальное содействие психическому, личностному и индивидуальному развитию школьников, обеспечивающее им к моменту окончания школы психологическую готовность к самоопределению в самостоятельной взрослой жизни.

1.1.4. Место школьной психологической службы в системе народного образования. Наиболее распространенными явля-

ются две модели (или два типа организации) школьной психологической службы, принципиальное отличие которых заключается в том, где работает школьный психолог — в школе или вне школы (в консультации, психологическом кабинете при районных или городских отделах народного образования и пр.).

Каждая из этих моделей имеет свои особенности.

Первая модель предполагает работу группы психологов при районном (городском) отделе народного образования. Такая форма организации школьной психологической службы наиболее распространена и в ряде стран Восточной Европы (Венгрии, Чехословакии).

Опыт работы наших практических психологов при роно также позволяет говорить об этой форме психологической службы как о весьма полезной. Психологи организуют циклы лекций для учителей и родителей района с целью повышения их психологических знаний, проводят для них консультации по вопросам обучения и воспитания детей, диагностируют психическое развитие отдельных учащихся и дают на основании этого рекомендации учителю или родителям по дальнейшей работе с ними, организуют постоянно действующие семинары по проблемам возрастной, педагогической, социальной психологии, психологии личности и межличностных отношений и пр.

Однако эта модель адекватна решению лишь актуальных, конкретных задач, стоящих перед школьной психологической службой. Эта модель является узкой, ограниченной и не отвечает в полной мере современному уровню психологической практики.

Почему это происходит? Во-первых, здесь налицо оторванность психологической службы от учебно-воспитательного процесса, от реальной жизни учащихся в школе. Это приводит к тому, что основная работа происходит по запросам учителей и родителей, которые, не являясь, естественно, психологами, обращаются преимущественно по поводу тех учащихся, у которых ярко выражены отклонения в поведении, развитии. Основная же масса учеников остается вне поля зрения психолога.

Здесь уместно привести рассуждения А. С. Макаренко: «У меня было 500 личностей... В первый год я как начина-

ющий педагог совершил обычную ошибку. Я обращал внимание на личность, выпадающую из коллектива... моим особым вниманием пользовался тот, кто украл, тот, кто хулиганил, кто идет против коллектива, кто хочет убежать, т. е. то, что выбрасывалось из коллектива, выпадающее. Естественно, что я на этих людей направлял свое особое внимание... В последние годы я изменил такой тон. Я увидел, что наиболее опасным элементом в моей работе является не тот, который обращает на себя особое внимание, а тот, кто от меня прячется... Я пришел к глубокому убеждению, что именно тот, кто от меня прячется и старается не попадаться на глаза, тот является самым опасным объектом, на того я должен обратить особое внимание... Я понял, что цель моей воспитательной работы не заключалась в том, чтобы привести в порядок двух-трех воров и хулиганов, а положительная цель моей работы в том, чтобы воспитать определенный тип гражданина, выпустить боевой, активный, жизненный характер, и эта цель может быть достигнута только в том случае, если я воспитаю каждого, а не только приведу в порядок отдельную личность».

Во-вторых, эта модель провоцирует ожидания немедленных позитивных сдвигов в решении конкретной проблемы, с которой пришли к психологу. Школьная психологическая служба выступает тогда как подобие «оперативного вмешательства», «скорой помощи», после которых школа (или семья, или класс) смогли бы обходиться и без психолога.

Между тем школьная психологическая служба должна стать органической частью системы народного образования, и практического психолога не следует превращать в «стол заказов», который только выполняет диагностические и другие задания. Он имеет свое постоянное поле деятельности и может по собственной инициативе выбирать проблемы, для решения которых требуется диагностическое или иное вмешательство.

Вторая модель школьной психологической службы предполагает работу практического психолога непосредственно в школе. Это позволяет психологу более основательно вникнуть в воспитательную ситуацию школы, узнать как учителей, так и учащихся, их взаимоотношения, вступить в контакт с родителями. Он имеет возможность сочетать изучение личности

и поведения ребенка в реальных жизненных условиях с углубленным анализом его индивидуальных особенностей. Анализируя «систему всех влияний» (А. С. Макаренко) на ребенка, психолог получает оценку результативности своей деятельности (как претворяются в жизнь его советы и рекомендации, основывающиеся на применении диагностики, какие изменения произошли в школьной жизни в результате его консультативной или профилактической деятельности и пр.).

Эта модель в большей степени отвечает решению перспективной задачи школьной психологической службы — максимальному содействию развитию каждого учащегося — и предусматривает более активные формы деятельности практического психолога: психопрофилактику, специальную работу по развитию способностей, интересов, формированию определенных личностных качеств, психокоррекцию, психологический тренинг и пр.

Однако для развития школьной психологической службы целесообразно сочетание обеих этих моделей, т. е. взаимодействие психолога школы с психологами из районных (городских) психологических кабинетов или консультаций. Тогда психологи при роно могут основной акцент своей работы делать на просвещении и тем самым способствовать развитию психологической культуры прежде всего руководящих работников народного образования, затем — учителей и широкой общественности. Психолог же в школе может больше непосредственно заниматься с детьми.

1.1.5. Какие задачи может решать практический психолог, работая в школе? Таких задач очень много. Очередность и глубина их решения зависят от конкретной ситуации в каждой школе, уровня профессиональной подготовки психолога. В целом психолог призван:

- ◆ выявлять психологическую готовность детей к школьному обучению, совместно с учителем намечать программу индивидуальной работы с ними с целью лучшей адаптации младших школьников к школе; разрабатывать и осуществлять совместно с учителями или родителями развивающие программы с учетом индивидуальных особенностей школьников и задач их развития на каждом возрастном этапе; дер-

- жать под особым контролем переходные, переломные моменты в жизни школьников; осуществлять диагностико-коррекционную работу с неуспевающими и недисциплинированными школьниками; диагностировать интеллектуальные, личностные и эмоционально-волевые особенности учащихся, препятствующие нормальному протеканию процесса обучения и воспитания, и осуществлять их коррекцию; выявлять и устранять психологические причины нарушений межличностных отношений учащихся с учителем, со сверстниками, с родителями и другими людьми;
- ◆ консультировать администрацию школы, учителей, родителей по психологическим проблемам обучения и воспитания детей, развития их внимания, памяти, мышления, характера и пр.; проводить индивидуальные и групповые консультирования учащихся по вопросам обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения, самовоспитания, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками; вести профориентационную работу, которая не может быть приурочена только к выпускным классам. В рамках школьной психологической службы профориентация выступает как итог длительной постоянной работы с учащимися по выявлению и развитию их способностей, интересов, формированию адекватной самооценки, ценностных ориентаций, жизненных перспектив и пр. Вся эта работа должна подводить учащихся к самопрофориентации, т. е. к их осознанному, самостоятельному и желанному выбору будущей профессии или сферы профессиональной деятельности.

Из такого объемного, но все-таки еще неполного перечня задач ясно, что только постоянные профессиональные наблюдения за детьми и взрослыми, глубокое знание школьной ситуации, в которой находится ребенок (или группа детей, класс, параллель и пр.), возможность длительного контакта и проведения неоднократных, в случае надобности, обследований одного и того же ребенка, изучение результатов собственных рекомендаций делают работу практического психолога эффективной.

Каждая школа, каждое детское учреждение имеют свои особенности, которые так или иначе оказывают влияние на

развитие ребенка. Специфика задач и форм работы школьного психолога зависит от типа детского учреждения: средняя общеобразовательная школа, специальная средняя общеобразовательная школа (математическая, языковая, спортивная и пр.), школа-интернат, интернат и пр.

Так, выявлена специфика работы практического психолога в учреждениях интернатного типа для детей, лишенных попечения родителей (домах ребенка, детских домах, школах-интернатах). Психическое развитие этих детей характеризуется замедленным темпом и имеет ряд качественных негативных особенностей: у них ниже уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера и воображение, значительно позднее и хуже формируются умение управлять своим поведением, навыки самоконтроля и т. п. Эти особенности отмечаются на всех ступенях детства, от младенчества до подросткового возраста и дальше. Они по-разному и в разной степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе развития ребенка. Но все они чреваты серьезными последствиями для формирования личности.

Для всех детей, воспитывающихся в домах ребенка, детских домах и интернатах, характерным являются нарушения в их общении со взрослыми. С одной стороны, у этих детей гипертрофирована потребность во внимании и доброжелательности взрослых, имеется острая нужда в человеческом тепле, ласке и положительных эмоциональных контактах. С другой стороны — полная неудовлетворенность (фрустрация) этой потребности: малое количество обращений взрослых к детям (в 4–10 раз реже, чем к детям, воспитывающимся в семье), недостаток личностных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания, в основном направленного на регламентацию поведения детей, и пр.

Эти особенности общения детей со взрослыми лишают их, во-первых, важного для эмоционального благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, лежащих в основе формирования полноценной личности; а во-вторых, переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к другим людям.

Дефекты в интеллектуальном и эмоционально-волевом развитии, отсутствие адекватных форм общения со взрослыми

приводят к тому, что в большинстве жизненных ситуаций воспитанники детских учреждений интернатного типа оказываются значительно менее продуктивными. Последствия этих нарушений сказываются и во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам подобных учреждений трудно адаптироваться.

Существующие программа и способы работы с детьми, личными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни и ее последствий: ограниченности конкретно-чувственного опыта, специфики контактов со взрослыми и сверстниками, неполноценного протекания основных видов деятельности (общение, игра, учебная деятельность). Даже изменение учебных программ, существенное улучшение материального обеспечения и другие мероприятия организационного характера сами по себе не решают данной проблемы.

Воспитанники детских учреждений интернатного типа с самого раннего возраста нуждаются в специально организованной психологической помощи, обеспечиваемой в учреждении интернатного типа профессиональным психологом, который разрабатывает и осуществляет такие развивающие психопрофилактические и психокоррекционные программы, которые компенсировали бы неблагоприятный опыт и обстоятельства жизни этих детей и способствовали бы формированию их личности.

В учреждениях интернатного типа все виды деятельности школьного психолога имеют свою специфику. Содержание и методы этой деятельности подробно раскрыты в V части книги.

Укажем еще на один круг задач, который решают школьные психологи — они ведут курс «Этика и психология семейной жизни». Очевидно, что специфике этого предмета в большей степени отвечает профессиональный психолог, чем учитель-предметник. Почему?

Освобожденный от многих вековых традиций, брак стал более сложным социальным институтом. Уменьшилось влияние социально-экономических факторов на устойчивость семьи (уровень жизни, материальная зависимость жены от мужа), на первый план выдвинулись этико-психологические моменты, прежде всего такие как умение супругов строить повсе-

дневные взаимоотношения, психологическая подготовленность к браку, культура чувств. Психологическая гармония становится все более важным условием благополучного существования семьи. В создании семьи участвуют двое: он и она. Счастье будущей семьи во многом зависит от того, что они представляют собою как личности. Именно психолог может дать учащимся наиболее полное представление о личности в целом, раскрыть сущность основных понятий, характеризующих ее, пробудить стремление к самопознанию и самовоспитанию, в том числе и в семье.

Многие трудности молодых семей во многом обусловлены характером родительской семьи, как правило, одно-двухдетной, в которой дети поглощают все внимание родителей. Есть и другая крайность, приводящая к тем же результатам: заброшенность, отчуждение ребенка в семье, отсутствие внимания к нему. В итоге у многих детей не формируются умения внимательно относиться к потребностям других людей, заботиться о близких взрослых, развивается эгоистическая мотивация. Такая внутренняя позиция может сохраняться и тогда, когда он создает свою семью, где требования, адресованные ранее отцу и матери, могут предъявляться теперь супругу. Не сформированные в детстве представления о собственных обязанностях по отношению к другим членам семьи мешают строить взаимоотношения молодых супругов. Поэтому воспитательную работу необходимо строить на основе хорошего знания направленности личности каждого ученика и условий его жизни в семье.

В школе и семье подчас забывают о главном — о воспитании у детей, юношей и девушек любви к окружающим людям вообще и к представителям противоположного пола в частности. Радоваться самому существованию другого человека — вот выражение любви в ее исходном и самом чистом виде (С. Л. Рубинштейн). Умение радоваться тому, что приносишь радость другому человеку, и составляет основу чувства любви. К сожалению, психология любви пока совсем не разработанная проблема в психологии личности.

Психолог, хорошо зная учащихся, может помочь им в самом процессе преподавания курса «Этика и психология семейной жизни» разобраться в их подчас противоречивых чувствах,

способствовать воспитанию культуры и тонкости эмоциональных переживаний. Кроме того, психолог содействует созданию общего положительного и гласного отношения в школе к сложным проблемам взаимоотношений полов, пониманию того, что у девочек и мальчиков, девушек и юношей не только могут, но и должны возникать определенные отношения друг к другу, чувства симпатии, антипатии, дружбы, влюбленности.

Педагогическая психология Хрестоматия

Составители В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина

Главный редактор	<i>Е. Стrogанова</i>
Заведующий редакцией	<i>Л. Винокуров</i>
Руководитель проекта	<i>Е. Цветкова</i>
Художественный редактор	<i>С. Маликова</i>
Корректоры	<i>Н. Дралова, Л. Комарова</i>
Верстка	<i>И. Смаришева</i>

Лицензия ИД № 05784 от 07.09.01.

Подписано к печати 01.08.05. Формат 84×108/32. Усл. п. л. 21,84.

Тираж 3500. Заказ

ООО «Питер Принт», 194044, Санкт-Петербург, пр. Б. Сампсониевский, дом 29а.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;
95 3005 — литература учебная.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ФГУП ИПК «Лениздат»
Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям
Министерства культуры и массовых коммуникаций РФ.
193023, Санкт-Петербург, наб. р. Фонтанки, 59.