

Серия
«Учебники и учебные пособия»

Л.Д. Столяренко

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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

Издание 2-е переработанное и дополненное

Ростов-на-Дону
«Феникс»
2003

ББК Е991.7

С 81

Рецензент:

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

Столяренко Л.Д.

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

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

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

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

ISBN 5-222-02731-7

ББК Е991.7

© Столяренко Л.Д., 2003

© Оформление; Изд-во «Феникс», 2003

ГЛАВА 1

Педагогическая психология как наука

ГЛАВА 1

Педагогическая психология как наука

1.1. Предмет и задачи педагогической психологии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Педагогика исследует следующие проблемы:

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

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

Предмет педагогики — воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека.

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

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

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

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

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

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

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

- 1) **организационные методы** (сравнительный, лонгитюдный (прослеживает становление, развитие исследуемого явления в течение нескольких лет), комплексный);
- 2) эмпирические, куда входят: а) наблюдательные методы (наблюдение и самонаблюдение); б) экспериментальные методы (лабораторный, полевой, естественный, формирующий или, по Б.Г. Ананьеву, психолого-педагогический); в) психодиагностические методы (тесты стандартизованные и проективные, анкеты, социометрия, интервью и беседа); г) праксиметрические методы, по Б.Г. Ананьеву, приемы анализа процессов и продуктов деятельности (хронометрия, циклография, профессиографическое описание, оценка работ); д) метод моделирования (математическое, кибернетическое и др.)
- е) биографические методы (анализ фактов, дат, событий, свидетельств жизни человека);
- 3) обработка данных, куда входят методы количественного (математико-статистические) и качественного анализа;
- 4) **интерпретационные методы**, включающие генетический и структурный метод.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Любой вид эксперимента включает следующие этапы:

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

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

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

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

- теоретическое моделирование этой деятельности с последующей экспериментальной проверкой;

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

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

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

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

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

1.3. История становления отечественной педагогической психологии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ГЛАВА 2

образовательной деятельности

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

Ян Каменский

2 Образование и образовательные системы

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

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

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

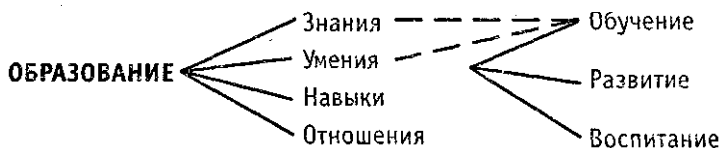
Образование может рассматриваться в разных смысловых плоскостях:

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Теории обучения

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Концепция развития и обучения Л.С. Выготского

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- социальная ситуация развития — система отношений, в которую ребенок вступает в обществе;
- основной или ведущий тип деятельности ребенка в этот период;
- основные новообразования развития, причем новые достижения в развитии ведут к неизбежности изменения и социальной ситуации, к кризису;
- кризис — переломные точки в детском развитии, отделяющие один возраст от другого. Кризисы в 3 года и 11 лет — кризисы отношений, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях, а кризисы в 1 год и 7 лет открывают ориентацию в мире вещей.

Деятельностная теория учения основывается на фундаментальных принципах:

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

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

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

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

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

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

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

2.4. Уровни и формы научения

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

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

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

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

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

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

Выработка РЕАКТИВНЫХ ФОРМ поведения
Мозг пассивно воспринимает внешние воздействия и это приводит:

1) к изменению существующих связей:
СЕНСИБИЛИЗАЦИЯ — усиление реакции после многократного повторения раздражителя;

ПРИВЫКАНИЕ — ослабление ПСИХОМОТОРНЫХ реакций;
2) к формированию новых нервных путей условных рефлексов (УР).

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

БС — • БР - (УР)
+ ИС (УС) — ↑

Возможны:

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

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

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

Выработка ОПЕРАНТНОГО поведения

Образуется, когда индивид активно осуществляет какие-то действия (случайные) и в зависимости от последствий этих действий данное поведение закрепляется или отбрасывается;
ЗАКОН ЭФФЕКТА — связь между стимулом и реакцией укрепляется при положительном подкреплении:

Реакция А

Реакция В

Подкрепление ↑

ТРИ разновидности:

1) научение методом ПРОБ И ОШИБОК:

— совершает попытки действий: если случайное действие приводит к желательным последствиям, вероятность его повторения возрастает;

— отказывается от неэффективных действий, находит решение;

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

3) научение путем НАБЛЮДЕНИЯ И ПОДРАЖАНИЯ МОДЕЛИ:

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

б) **ВИКАРНОЕ НАУЧЕНИЕ** — усвоение и понимание последствий действий

КОГНИТИВНОЕ НАУЧЕНИЕ

1. Происходит оценка ситуации, использует прошлый ОПЫТ.

2. Анализ имеющихся возможностей

Выделяют формы:

● **ЛАТЕНТНОГО ОБУЧЕНИЯ** на основе выработки когнитивных карт;
• освоение сложных двигательных **СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ** на основе **КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ**;

● научение путем **ИНСАЙТА** (озарения);

● научение путем **РАССУЖДЕНИЙ**;

● научение **ПЕРЦЕПТИВНОЕ**;

• научение **КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ**.

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

КОГНИТИВНЫЕ ФОРМЫ НАУЧЕНИЯ

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

Викарное научение, подражание возможны в 2—3 года.

Когнитивные способы научения возможны с 5 лет.

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

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

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

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

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

2.5. Стратегии формирования новых знаний и способностей

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

Стратегия формирования психики — стратегия интериоризации

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- а) *форма совершения действия* — *материальная* (действие с конкретным объектом), или материализованная (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом); *перцептивная* (действие в плане восприятия); *внешнеречевая* (громкоречевая) (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); *умственная* (в том числе и внутриречевая);
- б) *мера обобщенности действия* — степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, на котором идет освоение действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения его в новых условиях;
- в) *мера развернутости действия* — полнота представленности в нем всех, первоначально включенных в действие операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным;
- г) *мера самостоятельности* — объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместно-разделенной действительности по формированию действия;
- д) *мера освоения действия* — степень автоматичности и быстрота выполнения.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Стратегия экстерииоризации

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

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

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

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

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

Стратегия **проблематизации** и рефлексии

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

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

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

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

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

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

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

2.6. Процесс и концепции обучения

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

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

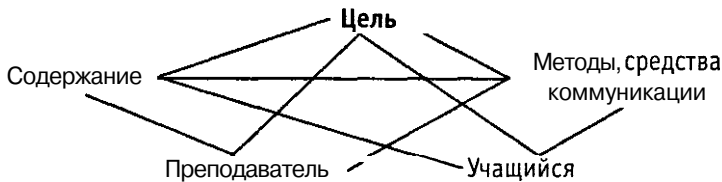
- стимулирование учебно-познавательной активности обучаемых;
- организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями;
- развитие мышления, памяти, творческих способностей;
- совершенствование учебных умений и навыков;
- выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической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

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

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

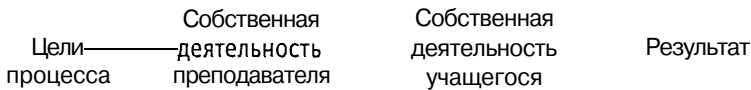
тельности; самоконтроль и внесение корректив в учебно-познавательную деятельность; самооценка результатов своей учебно-познавательной деятельности.

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



В.Я. Свирский представляет педагогическую систему как:

Интеллектуальное взаимодействие



Эмоциональное взаимодействие

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

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

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

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

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

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

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

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

контроль за ходом выполнения — корректировка — подведение итогов.

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

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

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

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

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

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

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

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

Направления современного обучения

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.7. Педагогическое проектирование и педагогические технологии

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

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

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

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

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

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

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

Педагогический процесс есть главный для педагога объект проектирования.

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

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

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

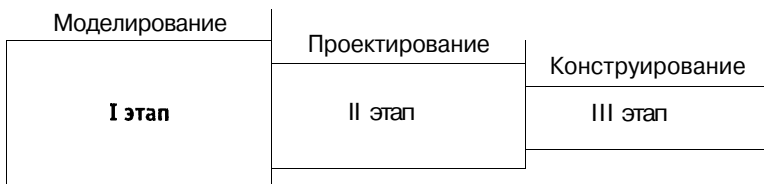
Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения урока, экзамена, экскурсии и, как правило, разрешаются тут же. Проектирование педситуаций входит в проектирование самого процесса.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

ирование учебной и педагогической деятельности — это уже методическая задача.

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

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

Принципы педагогического проектирования

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Виды педагогического творчества

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

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

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

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

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

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

Как видим, педагогу есть где проявить творчество.

Технологии обучения

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Технология обучения — системная категория, структурными составляющими которой являются:

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

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

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

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

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

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

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

ГЛАВА 3

Психология учебной деятельности

3.1. Структура учебной деятельности

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

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

Исходными понятиями этой теории являются:

- обучение как система организации способов обучения, т.е. передачи индивиду общественно-исторического опыта; целью этой деятельности является планомерное целенаправленное психическое развитие индивида;
- учение или учебная деятельность — общественная по содержанию и функциям, представляющая особый вид познавательной деятельности субъекта, выполняемой с целью усвоить определенный состав знаний, умений, интеллектуальных навыков;
- усвоение — главное звено в процессе учения, процесс воспроизведения индивидом исторически сформированных родовых способностей.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 2

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

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

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

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

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

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

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

Статическая модель учения

Схема 1

1. Система мотивов (интересы, установки, ценностные ориентации, интересы, мировоззрение)
2. Система целей
Овладение знаниями, умениями, видами деятельности
3. Процесс
Конкретные виды деятельности
4. Условия и средства
Субъективные: - обученность; - здоровье; - уровень умств.-псих. развития
Объективные: - источники информации; - педагог; - ТСО
5. Результат (образование, воспитание, развитие)

Функциональная модель учения

Схема 2

- | | |
|---|---------------------------------|
| Система мотивов | Условия, средства |
| Принятие требований педагога, постановка целей учения | Принятие норм, критериев оценки |
| Выбор значимых условий | |
| Разработка программы ориентировочных, исполнительных и контрольных действий | |
| Реализация программы | |
| Контроль результатов действий | |
| Оценивание результатов учебных действий | |
| Принятие решения о коррекции | |

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

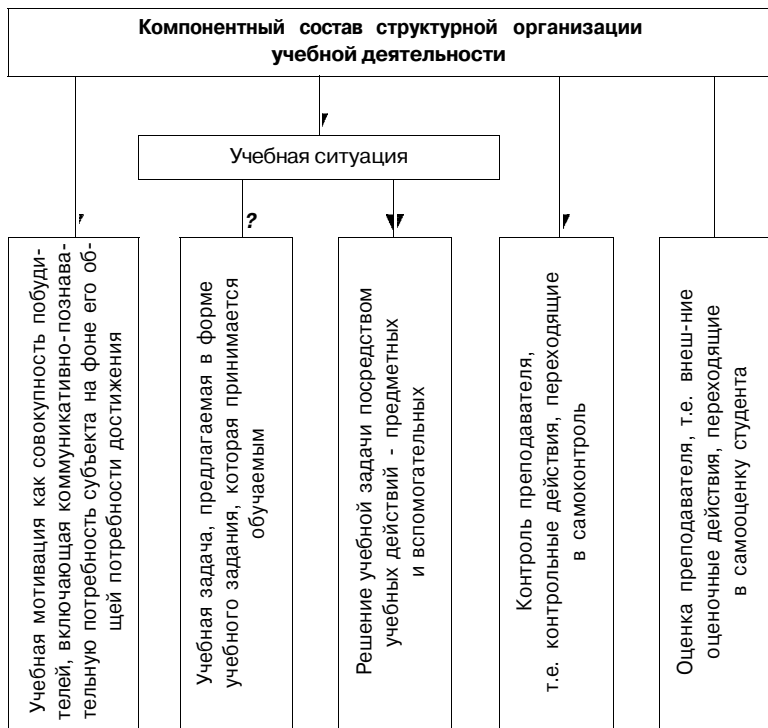
Эффективность учебного процесса прямым образом зависит от того, какие мотивы учащихся являются смыслообразующими. Наилучший случай, когда такими мотивами являются познавательные, что не всегда имеет место. Поэтому мотивы деятельности учения делятся на *внешние* и *внутренние*. Внешние мотивы не связаны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

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

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

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

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



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

3.2. Учебные задачи и учебные действия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

По мере выполнения учебных задач происходит изменение самого ученика.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

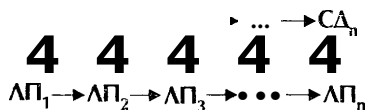
Все действия, входящие в деятельность учения, можно поделить на два класса: а) общие (неспецифические), б) специфические.

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

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

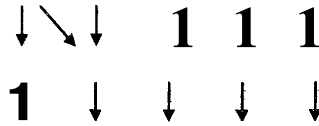
В учебном процессе рассмотренные нами виды познавательной деятельности (виды умений) функционируют не изолированно, а во взаимосвязи друг с другом. Как правило, полноценное усвоение новых знаний предполагает использование как специфических, так и логических действий. Поэтому при построении содержания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

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

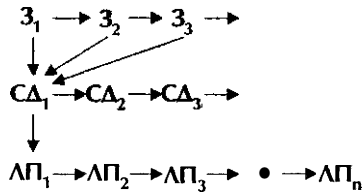


Это означает, что при усвоении каждого нового знания используется новый вид специфической деятельности, которая облекается в новую логическую форму.

Например, при усвоении первого понятия (Z_1) используется действие подведения ($ЛП_1$), при усвоении второго понятия (Z_2) — сравнение ($ЛП_2$) и т. д. Одновременно вводятся новые виды специфической деятельности.



В этом случае усваиваемое знание (Z_1) включается сразу в две (или несколько) специфические (CD_1 и CD_2) деятельности, каждая из которых связана с новым логическим приемом мышления ($ЛП_1$ и $ЛП_2$). Например, усвоить некое учебно-научное понятие можно и с помощью подведения под понятие, и с помощью сравнения.



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

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

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

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

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

- а) действия уяснения содержания учебного материала;
- б) действия обработки учебного материала.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 3

Уровни становления слухового контроля

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Процесс усвоения как предметная деятельность индивида характеризуется следующими моментами:

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

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

3.3. Психологические факторы, влияющие на процесс обучения

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

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

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

Психологическую формулу успешного обучения можно охарактеризовать $M + 4П + С$, где M — мотивация, $1П$ — прием (либо поиск) информации, $2П$ — понять информацию, $3П$ — помнить, $4П$ — применять информацию, $С$ — систематичность занятий. Мотивация — побудительные силы, движущие ученика к цели обучения. В качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность (Л.И. Божович).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Схема 4

| | |
|-----|-----|
| 28% | 33% |
| 16% | 23% |

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *содержание учебного материала*. Предметом заучивания могут быть фактические сведения, понятия, умения или навыки. От того, какой тип материала является предметом заучивания, в решающей степени зависят характер и методы обучения;
- *форма учебного материала*. Она может быть жизненной, когда обучение осуществляют на реальных предметах или видах деятельности, и дидактической, когда обучение осуществляется на специально препарированных и схематизированных учебных объектах и задачах. Она может быть *предметной, образной, речевой и символической*. Эффективность избранной формы изложения зависит от двух факторов: 1) от того, соответствует ли он характеру заучиваемого материала, 2) насколько учащиеся владеют данным языком и насколько он соответствует их мышлению, например, детям нужно преподнести понятия в предметно-действенной форме;
- *трудность учебного материала*, влияющая на эффективность заучивания, его быстроту и правильность. Трудность заучивания нового учебного материала при прочих равных условиях зависит от его связи с имеющимся у ученика опытом, знаниями и умениями. *Чем больше таких связей, тем материал легче для заучивания*, и наоборот (при прочих равных условиях);
- *значение, важность учебного материала*. Определенные сведения или действия могут быть важны сами по себе или для усвоения последующего материала. Они могут быть важны для решения задач, с которыми затем встретится учащийся. Наконец, они могут быть важны для формирования поведения или определенных черт личности. Значение некоторого материала может быть *гностическим (познавательным), практическим (деловым), этическим (нравственным), эстетическим (художественным), социальным (общественным), воспитательным (педагогическим)*. Следует подчеркнуть, что одного объективного значения учебного материала самого по себе для успешного заучивания еще недостаточно. Для этого он должен обрести *значимость для самого учащегося, т. е. отвечать его потребностям и интересам*;
- *осмысленность*. Наблюдения и эксперименты свидетельствуют, что осмысленный материал заучивается быстрее, с меньшим числом ошибок, длительнее и полнее сохраняется. Ос-

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

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

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

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

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

Для активизации познавательных процессов памяти, внимания, мышления важно:

- обеспечить проведение занятий в условиях, соответствующих санитарно-гигиеническим требованиям (без этого уровень активности основных психических процессов не может быть высоким). Сюда же относится необходимость соблюдения студентами режима дня, питания, отдыха, движения;
- давать учебную информацию с достаточно высокой избыточностью, что уменьшает возможность ее искажения при передаче и восприятии;
- соблюдать при использовании средств наглядности норм яркости, освещенности, контрастности, величины изображения в зависимости от размеров аудитории, стремиться к оптимальному уровню сложности языка учебного сообщения;
- полностью использовать возможности устной речи, как средства управления вниманием и восприятием. Громкость, тембр и темп речи, интонации, паузы являются сильными ориентирами для слушателя в содержательной стороне сообщения;
- учитывать возможность прямого управления восприятия (в случае затруднения понимания нужно специально обращать внимание на наиболее важные положения, важно показывать, на какую часть таблицы, диаграммы, графика нужно смотреть, и что именно надо увидеть, чтобы не возникло смысловых барьеров);
- в умеренных пределах разнообразить изложение. Использовать приемы поддержания и возвращения внимания;
- учитывать эмоциональный фактор, за счет которого производительность интеллектуального труда значительно возрастает;
- уделять внимание повторению и дальнейшей разработке уже известной информации;
- использовать наглядность, графики, схемы как опорный материал для активизации восприятия и памяти;
- вводить проблемность, некоторую усложненность для активизации мышления;
- напомнить студентам о важности соблюдения режима дня, так как каждый «недоспанный» час против физиологической нормы снижает умственную работоспособность на 10—20%.

ГЛАВА 4

Психология обучающихся (школьника, студента)

4.1. Соотношение обучения и развития

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2. Развитие познавательной сферы и интеллекта

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

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

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

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

— *в период от 4 до 7-8 лет образуется, основываясь на предшествующем, интуитивное (наглядное) мышление, прогрессивные сочленения которого вплотную подводят к операциям;*

— *с 7-8 до 11-12 лет формируются конкретные операции, т. е. операциональные группировки мышления, относящиеся к объектам, которыми можно манипулировать или которые можно «схватить» в интуиции;*

— *с 11-12 лет и в течение всего юношеского периода вырабатывается формальное мышление, группировки которого характеризуют зрелый, рефлексивный интеллект».*

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

Сенсомоторная стадия включает шесть подстадий:

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

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

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

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

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

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

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

Стадия конкретных операций включает:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Последовательные стадии детства (по Валлону):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3. Развитие личности

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

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

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

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

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

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

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

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

- сохранение своей непохожести и появление агрессивных взаимодействий (взаимоотношений) с людьми и обществом;
- изменение себя, «стать как все»;
- конформизм, внешнее соглашательство, адаптация.

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

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

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

Таблица 4

Формирование личности в зависимости от типа ведущей деятельности

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона

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

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

Схема 5

Психосоциальная концепция развития личности по Эриксону

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

пользования **средств** и возможностей, так и в плане собственно-го статуса среди товарищей.

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

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

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

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

Концепции развития личности по Адлеру и Э. Берну

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

Развитие личности (по Адлеру)

В детстве:

чувство неполноценности, беспомощности.

→ Стиль жизни:

1. *Стремление расти, стать лучше, самоутверждение через самоусовершенствование, развитие способностей, умений.*

Условия саморазвития:

- заинтересованность в благополучии других;
- социальные интересы;
- сотрудничество с людьми.

2. *Стремление к превосходству за счет унижения и господства над другими* (при отсутствии социального интереса).

3. *Комплекс неполноценности — формы проявления:*

- пассивность, неверие в себя;
- критичность к другим;
- агрессивность, враждебность к другим;
- комплекс превосходства и власти.

Причины закрепления комплекса неполноценности:

- органическая **неполноценность**, частые болезни ребенка;
- избалованность ребенка;
- отверженность **ребенка** (нежеланный, нелюбимый ребенок);
- фиксация на неудачах, школьных и жизненных трудностях.

Теория интенциональности (намерений)

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

Развитие личности (по Э. Берну)

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

| Внешние факторы воспитания | Варианты личности и судьбы (психологические позиции) |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> — утверждения взрослых о положительных качествах ребенка; — принятие ребенка таким, какой он есть; — усилия самого человека по самосовершенствованию; признание человеком своих прав и таких же прав за другими; — стремление быть самим собой; — принятие ответственности за свою жизнь; — стремление сделать жизнь вокруг себя лучше; — продуктивный подход к неудачам: «Так не получилось, как найти другой способ решения проблемы?»; — заинтересованность в благополучии других, в сотрудничестве с людьми | <p>«Я — хороший, другие — хорошие, жизнь — хороша» («Принц», «Побудитель»).</p> <p>Кредо: «Жизнь стоит того, чтобы жить!»</p> <p>Для того, чтобы стать Побудителем, необходимы сознательные действия и целеустремленность</p> |

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

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

- родительского программирования (слов, предписаний, инструкций, образцов поведения родителей);
- детского решения на основе переживаний;
- формирующейся психологической позиции.

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

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

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

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

Гуманистический подход к развитию личности

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

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

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

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

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

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

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

4.4. Развитие деятельности

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

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

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

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

4.5. Обучаемость и ее критерии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.6. Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников

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

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

Таблица 5

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

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

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

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

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

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

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

постоянного внимания учителя, но и систематического наблюдения врача.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Психологические особенности дошкольного возраста (3-6 лет)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Психологические особенности младшего школьного возраста
(6–11 лет)

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — УЧЕБА

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

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

4.7* Психологические новообразования в младшем школьном возрасте

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.8. Подросток как субъект учебной деятельности

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Л.С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростка, которые он назвал доминантами: —эгоцентрическая доминанта (интерес подростка к собственной личности);

—доминанта дали (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него наиболее субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние);

—доминанта усилия (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета, протесте и других негативных проявлениях);

—доминанта романтики (стремление подростка к неизвестному, к рискованному, к приключениям, героизму).

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

— вновь возникают трудности во взаимоотношениях со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка теперь происходит вне школы;

—детские компании (поиск друга, поиски того, **кто** может тебя понять).

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

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

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

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

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

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

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

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

Объектом недовольства и беспокойства родителей, как правило, являются:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Психологические особенности подросткового возраста
(11–14 лет)

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

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

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

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

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

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

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

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

4.9. Старшеклассник как субъект учебной деятельности

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

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

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

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

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

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

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

Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста потребность в самоопределении (Л.И. Божович) не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее. Это относится прежде всего к выбору учебного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнорированию предметов того или иного цикла: гуманитарного или естественно-научного. «Мне математика неинтересна, я не буду заниматься математикой, физикой — никогда, я люблю историю, и это то, что мне понадобится при продолжении учебы», — часто утверждают старшеклассники. С одной стороны, это выражение направленности личности, проецирование себя в будущее, профессиональная ориентация, но, с другой — это невы-

полнение требований общей образовательной программы учебного заведения, основа недовольства и претензий со стороны учителей, родителей, почва для конфликтов.

Важнейший психологический процесс юношеского возраста — становление самосознания и устойчивого образа своей личности, своего «Я». Становление самосознания происходит по нескольким направлениям:

- 1) **Открытие своего внутреннего мира.** Юношанин начинает воспринимать свои эмоции не как производные от внешних событий, а как состояние своего «Я», появляется чувство своей особенности, непохожести на других, порой появляется и чувство одиночества («Другие люди меня не понимают, я одинок»);
- 2) появляется **осознание необратимости времени**, понимание конечности своего **существования**. Именно понимание неизбежности смерти заставляет человека всерьез **задуматься о смысле жизни, о своих перспективах, о своем будущем, о своих целях**. Постепенно из мечты, где все возможно, и идеала, как абстрактного, но часто недостижимого образца, начинают вырисовываться несколько более или менее реалистичных планов деятельности, между которыми предстоит выбирать. Жизненный план охватывает всю сферу личного самоопределения: моральный облик, стиль жизни, уровень притязаний, выбор профессии и своего места в жизни. Осознание своих целей, жизненных устремлений, выработка жизненного плана — важный элемент самосознания;
- 3) формируется целостное представление о самом себе, отношение к себе, причем вначале осознаются и оцениваются человеком особенности своего тела, внешности, привлекательности, а затем уже морально-психологические, интеллектуальные, волевые свои качества. Юношеские самооценки часто бывают противоречивы («Я в своем представлении — гений + ничтожество»). На основе анализа достигнутых результатов в разных видах деятельности, учета мнений других людей о себе и самонаблюдения, самоанализа своих качеств и способностей у юноши формируется самоуважение — обобщенное отношение к себе;
- 4) происходит осознание и формируется отношение к зарождающейся сексуальной чувственности. Юношеская сексуальность отличается от сексуальности взрослого человека. Если зрелая половая любовь взрослых людей представляет собой гармоническое единство чувственно сексуального влечения и потребности в глубоком духовном общении и взаимопонимании любящих людей, то в юности эти два влечения созрева-

ют не одновременно и к тому же по-разному у девушек и юношей. Хотя девушки раньше созревают физиологически, у них на первых порах потребность в нежности, ласке, эмоциональном тепле и понимании выражена сильнее, чем в физической близости. У юношей, наоборот, в большинстве случаев раньше появляется чувственно сексуальное влечение к физической близости, и значительно позднее возникает потребность в духовной близости, взаимопонимании. Потребность в душевном понимании и сексуальные желания очень часто не совпадают и могут быть направлены на разные объекты. По образному выражению одного ученого-сексолога, «юноша не любит женщину, к которой его сексуально, физиологически влечет, и его не влечет сексуально к девушке, которую он любит, у него целомудренное отношение к девушке, вызывающей у него нежные чувства».

Исходя из различных особенностей сексуального созревания девушек и юношей могут возникать взаимное непонимание, напрасные иллюзии и затем разочарование. Поскольку у девушек вначале созревает духовная потребность любви, а не сексуальная, то, как правило, в свой первый добровольный сексуальный контакт девушка вступает с тем парнем, который ей действительно нравится, в которого она влюблена. О других судят обычно по себе, поэтому многие девушки думают, что и парень влюблен в нее, вступая с ней в сексуальную близость. Но у юношей процесс сексуального созревания и сексуальных желаний опережает этап духовной потребности в любви, поэтому порой при сильных сексуальных желаниях мужчина готов на сексуальный контакт с женщиной, которая ему безразлична или даже неприятна как человек. Вследствие этого сексуальные отношения юноши могут не сочетаться с влюбленностью, причем он предполагает, что и девушка вступает в сексуальную связь потому, что испытывает физиологические потребности секса, а не чувство любви. В такой ситуации несовпадения психосексуальных особенностей юношей и девушек часто наступают взаимные разочарования, когда девушка думает, что «он — подлец, бросил меня, обманул мою любовь», а юноша искренне возмущен: «Я ей ничего не обещал. Мы просто занимались сексом, причем тут любовь и замужество?».

В древнеиндийском эпосе формулу любви выразили так: «Потребности души рождают дружбу, потребности ума — уважение, потребности тела — сексуальное желание. А все три вместе рождают любовь», т.е. любовь = дружба + уважение + секс. Все эти явления могут существовать и обособленно, отдельно, но тог-

да это уже не любовь. И собственно секс без сочетания с духовными компонентами — дружбой, уважением — остается только сексом, не перерастая в любовь. Французы грубо шутят: «Секс — это еще не повод для знакомства, а тем более не повод для создания семьи».

Любовь с первого взгляда возможна, она вырастает из влечения, появившегося в начале знакомства и усиливается потом дружбой, взаимоуважением. Если же влечение не подкрепляется дружбой, уважением, взаимопониманием, то влюбленность уходит, не перерастая в любовь. Влюбленность — это состояние, когда из «всех трех составляющих любви» в чувстве человека отсутствуют «потребности ума», что обуславливает своеобразное «опьянение чувством» с потерей ответственности и аналитических мыслительных способностей, в результате человек не задумывается о последствиях, не замечает недостатков избранника, не чувствует уважения и осознания личностных качеств друг друга («слепота влюбленных»). Влюбленность может перерасти в любовь (если к чувству влюбленности присоединится взаимоуважение и взаимопонимание), а может и угаснуть (что чаще бывает). Влюбленность сравнительно легко возникает и естественным путем, а также в результате «своеобразных ловушек влюбленности»: 1) ловушка «обоюдного актерства», чтоб **выглядеть** значительнее, интереснее в глазах друг друга; 2) ловушка «уязвленного самолюбия»; 3) ловушка «интимной удачи»; 4) ловушка «простоты отношений» и пр.

В юношеском возрасте многим приходится столкнуться с подобными «ловушками», но каждому неизбежно приходится осознать **свои** сексуальные устремления и сформировать свое отношение к зародившейся сексуальной чувственности — это важный компонент юношеского самосознания. **Отношение** молодых людей к своим сексуальным устремлениям может быть различным: 1) преувеличение физических аспектов сексуальности, разрядка сексуального напряжения с помощью циничных разговоров, сальных анекдотов и т. п.; 2) аскетизм, подчеркнуто презрительное отношение к сексуальной чувственности как к чему-то **низменному**, стремление подавить в себе сексуальное влечение; 3) интеллектуализм, когда сексуальную чувственность считают «неинтересной», примитивной и тем самым пытаются избавиться от нее; 4) разрядка сексуальных влечений в онанизме (профессор сексологии Свядош считает, что «умеренный онанизм (мастурбация) в юношеском возрасте обычно носит характер саморегуляции половой функции, способствует снижению повышенной половой возбудимости и является безвредным. Но

чрезмерный онанизм может ослаблять организм и поэтому следует избегать факторов, способствующих половому возбуждению»); 5) начало половой жизни вследствие: а) появления влюбленности, либо б) сильных сексуальных желаний, либо в) как средство доказательства своей взрослости, как средство самоутверждения и повышения своего престижа в глазах сверстников.

Взаимоотношение юношей и девушек сталкивает их с множеством моральных проблем, порой они остро нуждаются в мудром совете старших, но одновременно молодые люди хотят — и имеют на это полное право — оградить свой интимный мир от бесцеремонного вторжения и подглядывания, от «ощупывания сердца железными рукавицами». Ибо любовь должна навсегда, на всю жизнь остаться для человека самым светлым, интимнейшим, неприкосновенным. Любовь мужчины и женщины бывает, по крайней мере, двух типов: 1) любовь как чувство предпочтения одного человека перед всеми другими, даже может быть более красивыми, умными и т. п., но вам необходим именно данный единственный человек, вы желаете постоянно иметь возле себя объект любви, боитесь его потерять» Это любовь эгоистическая, человек заботится, главным образом, о себе, выступает лишь в качестве потребителя удовольствия; 2) и есть любовь альтруистическая, когда преобладает желание не столько получать удовольствие от объекта любви, сколько все дать ему, даже если это в ущерб себе. В некоторых языках слово «любить» имеет только этот второй смысл (например, украинское «кохаю»). Формирование отношения к любви, своих ожиданий и установок (на эгоистический либо альтруистический тип любви), выбор спутника жизни — важнейшие проявления юношеского самосознания.

Ранний юношеский возраст — период подготовки к выбору будущей профессии и осуществления профессионального выбора, перехода к профессиональному обучению.

Определенность выбора профессии и его устойчивость рассматривается М.Р. Гинзбургом как два параметра «определенности будущего», которая является одним из основных показателей, характеризующих смысловое будущее старшеклассника. Вторым является «валентность», которая объединяет параметры ценностной насыщенности эмоциональной привлекательности и активности смыслового будущего.

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно другим содержанием этой деятельности. Наряду с внутренними познавательными мотива-

ми освоения знания в имеющих личностную смысловую ценность учебных предметах, появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо сама учебная деятельность является для старшеклассника средством реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует не многих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

Основным предметом учебной деятельности старшеклассника, т. е. тем, на что она направлена, является структурная организация, систематизация индивидуального опыта, за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации. Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умения принимать решения, анализировать существующие варианты и критически конструктивно их осмысливать также составляет содержание учебной деятельности старшеклассника.

«Важнейшее психологическое новообразование данного возраста — умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации» (Д.И. Фельдштейн) определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника. Она сама становится средством реализации этих планов, все более уходя от положения ведущей деятельности. Существенно, что если авторитет учителя и родителей как бы уравновешивается для подростков, дополняясь авторитетом сверстников, то для старшеклассника авторитет отдельного учителя-предметника дифференцируется от авторитета школы. Возрастает авторитет родителей, которые участвуют в личностном самоопределении старшеклассника.

Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включают систему ценностных ориентаций, явно выраженные профессиональную ориентацию и профессиональные интересы, развитые формы теоретического мышления, овладение методами научного познания, умение самовоспитания. Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы.

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности — учебно-профессиональную, правильная органи-

Основные психологические особенности.

Ранняя юность (14-18 лет)

- формируется **САМОСОЗНАНИЕ** — представление о себе самом, самооценивание своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств;
-
- происходит соотношение себя с идеалом, появляется возможность **САМОВОСПИТАНИЯ**;
- возрастает **ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ**;
- возрастает концентрация внимания, объем памяти, логизация учебного материала, сформировалось **АБСТРАКТНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ**;
- появляется умение самостоятельно разбираться в сложных вопросах;
- формируется собственное **МИРОВОЗЗРЕНИЕ** — как целостной системы взглядов, знаний, убеждений, своей жизненной философии;
- увлечение псевдонаучными теориями, создание собственных теорий жизни, любви, политики, **МАКСИМАЛИЗМ СУЖДЕНИЙ**;
- **СТРЕМЛЕНИЕ К САМОУТВЕРЖДЕНИЮ СВОЕЙ НЕЗАВИСИМОСТИ, ОРИГИНАЛЬНОСТИ**;
- пренебрежение к советам старших;
- **КРИТИКАНСТВО**, проявление недоверия;
- сухой рационализм, практицизм;
- стремление к **САМОУПРАВЛЕНИЮ**, заново осмыслить все окружающее, происходит **ЖИЗНЕННОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ** человека, приобретение определенной степени психологической зрелости;
- стремление **ПРИБРЕСТИ ПРОФЕССИЮ** — основной мотив познавательной деятельности;
- **ОТСУТСТВИЕ** подлинной самостоятельности, **ПОДВЕРЖЕННОСТЬ ВЛИЯНИЮ СВЕРСТНИКОВ**, повышенная внушаемость и конформизм по отношению к сверстникам;
- **ЗАВЕРШЕНО ПОЛОВОЕ СОЗРЕВАНИЕ**. Формируется отношение к зарождающимся **СЕКСУАЛЬНЫМ ЖЕЛАНИЯМ**;
- возникает первое чувство **ЛЮБВИ**, дружбы;
- происходит существенная перестройка эмоциональной сферы;
- недостаточное осознание последствий своих поступков.

зация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду, Это еще в большей степени определяет как бы подчинение учебной деятельности более важной цели — будущей деятельности. Человек учится не ради самого учения, а для чего-то значимого для него в будущем. Это в наибольшей степени проявляется в студенческом возрасте, который будет рассмотрен ниже.

4.10. Студент как субъект учебной деятельности

Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердно работающий, занимающийся, то есть овладевающий знаниями.

Студенчество — это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со времени возникновения первых университетов в XI–XII вв. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора и адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

1. С психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. **Главное** в психологической стороне — психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности каждого данного индивида, его психических процессов и состояний.

2. С социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т. д.

3. С биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т. д. Эта сторона в основном предопределена

наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Так, если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т. д. Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Если же изучить студента как личность, то возраст 18-20 лет — это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включения человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. *Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией — с другой, выделения этого возраста в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.*

В исследованиях, посвященных личности студента, показывается противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования яркой, высококультурной индивидуальности.

Студенческий возраст характеризуется и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продол-

жаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт — процесс, проанализированный в работах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, З.Ф. Есарева и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах, — целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере. Нередки **немотивированный** риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В.Т. Лисовский отмечает, что 19–20 лет — это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

Юность — пора самоанализа и самооенок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «я» с реальным. Но «идеальное Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости.

Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг *кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений*. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям: 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений; 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен; 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности; 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Опираясь в основном на клинические данные, Эриксон не пытался выразить описываемые явления количественно. Канадский психолог Джеймс Марша в 1966 г. восполнил этот пробел, выделив четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.

2. «Досрочная, преждевременная идентификация» имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.

3. **Этап «моратория»** характеризуется тем, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

4. **«Достигнутая, зрелая идентичность»** определяется тем, что кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

Обследовав свыше 5 тыс. старшеклассников (15—18 лет), американский психолог Морис Розенберг (1965 г.) нашел, что для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов «Я» и мнений о себе. Они больше других склонны «закрываться» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо» — «представляемое Я». С суждениями типа: «Я часто ловлю себя на том, что разыгрываю роль, чтобы произвести на людей впечатление» и «Я склонен надевать «маску» перед людьми» — юноши с низким самоуважением соглашались в 6 раз чаще, чем обладатели высокого самоуважения.

Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. Они болезненнее других реагируют на критику, смех, порицание. Их больше беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается в работе или если они обнаруживают в себе какой-то недостаток. Вследствие этого многим из них свойственны застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения личности, тем вероятнее, что она страдает от одиночества.

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. По данным, приводимым В.Т. Лисовским, лишь 64% старшекурсников четырех крупнейших вузов Ленинграда однозначно решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам. Зачастую наблюдаются сдвиги в настроении студентов — от восторженного в первые месяцы учебы в вузе до скептического при оценке вузовского режима, системы преподавания, отдельных преподавателей и т.п.

Довольно часто профессиональный выбор человека определяют случайные факторы. Это явление особенно нежелательно при выборе вуза, так как такие ошибки дорого обходятся и обществу, и личности. Поэтому профориентационная работа с молодыми людьми, поступающими в высшую школу, чрезвычайно важна.

Для определения способностей, необходимых для овладения той или иной профессией, которой обучают в вузе, требуется предварительное описание профессиограмм. В соответствии с требованиями, предъявляемыми профессиограммой к психике человека, выделяются три уровня: 1) абсолютно необходимые; 2) относительно необходимые; 3) желательные. Использование этих профессиограмм дает положительные результаты.

Уровень представлений студентов о профессии включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватно — неадекватно) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем ниже у него положительное отношение к учебе. При этом показало, что большинство студентов положительно относится к учебе.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество — социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зре-

лости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. Основным направлением обучения для студенчества является контекстное (А.А. Вербицкий).

Полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Такая постановка вопросов уже находит отражение в целом ряде учебников, учебных пособий, разработок, где отмечается неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов при решении проблемных задач. Активизация познавательной активности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации.

Студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая прежде всего определяется через два типа мотивов: *мотивация достижения* и *познавательная мотивация*. Последняя является основой учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности. Она возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. *«Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной»* (А.А. Вербицкий). Однако результаты опросов показывают, что в технических вузах у половины студентов нет мотива интереса к профессии при выборе вуза. Более трети студентов не уверены в правильности выбора или отри-

Поздняя юность (18–25 лет)

- ЗРЕЛОСТЬ в умственном, нравственном отношениях;
- убежденность, сложившееся мировоззрение;
- ЧУВСТВО НОВОГО — СМЕЛОСТЬ, РЕШИТЕЛЬНОСТЬ;
- СПОСОБНОСТЬ К УВЛЕЧЕНИЮ — ОПТИМИЗМ;
- САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ — ПРЯМОЛИНЕЙНОСТЬ;
- КРИТИЧНОСТЬ и САМОКРИТИЧНОСТЬ. Самооценка противоречива, что вызывает внутреннюю неуверенность, сопровождающуюся резкостью и развязностью;
- СКЕПТИЧЕСКОЕ, критическое, ироническое отношение к преподавателям и режиму учебного заведения;
- сохраняется МАКСИМАЛИЗМ и КРИТИЧНОСТЬ, отрицательное отношение к мнению старших;
- неприятие лицемерия, ханжества, грубости, стремления воздействовать окриком;
- ПИК интеллектуальных и познавательных возможностей;
- ПРИНЯТИЕ ОТВЕТСТВЕННЫХ РЕШЕНИЙ: выбор и овладение профессией, выбор стиля и своего места в жизни;
- ВЫБОР СПУТНИКА ЖИЗНИ, создание своей семьи, активность в сексуальной сфере.

цательно относятся к будущей профессии (А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова).

Существенным показателем студента — субъекта учебной деятельности — служит его умение выполнять все ее виды и формы. Однако результаты специальных исследований показывают, что большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу (в большинстве случаев записывается только 18—20% лекционного материала). Они не умеют выступать перед аудиторией (28,8%), вести спор (18,6%), давать аналитическую оценку проблем (16,3%). На материале конкретно-социологического исследования было показано, что 37,5% студентов стремятся хорошо учиться, 53,6% не всегда стараются, а 8% не стремятся к хорошей учебе. Но и у тех, кто стремится хорошо учиться, в 67,2% случаев учеба не идет хорошо (В.Т. Лисовский).

Перед преподавателем возникает ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность. Подобная постановка вопроса требует определить учебные

действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на I курсе.

Отношение к студенту как социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учитывать, что это не только система взглядов человека на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, *формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью*. Это в свою очередь означает для преподавателя необходимость усиления диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в учебно-воспитательной работе.

4.11. Мотивация и учебные мотивы

«Когда люди общаются друг с другом... то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой» (П.М. Якобсон). В самом общем плане мотив это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. Мотивацию рассматривают как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д.

Трактовка «мотива» соотносит это понятие либо с потребностью (драйвом) (А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом потребности» Так, в контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется не для «обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях, и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее. Согласно Л.И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность.

Под мотивом понимают внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельности, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности. (А.А. Реан).

Наиболее широким является понятие «**мотивационной** сферы», включающее и аффективную, и волевую сферу личности (Л.С. Выготский), переживание удовлетворения потребности. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность. Под мотивационной сферой личности понимают совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности. Мотивационная сфера, или мотивация, в широком смысле слова с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики.

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б.И. Додоновым ее четырех структурных компонентов: удовольствия от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность.

Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей

Инструкция: перед вами 15 утверждений, которые вы должны оценить, попарно сравнивая их между собой.

КЛЮЧ:

а) закончив работу, подсчитайте количество баллов (т.е. выборов), выпавших на каждое утверждение.

Выберите 5 утверждений, получивших наибольшее количество баллов и расположите их по иерархии. Это ваши главные потребности;

б) для определения степени удовлетворенности пяти главных потребностей подсчитайте сумму баллов по пяти секциям по следующим вопросам.

1. Материальные потребности: 4, 8, 13.
2. Потребности в безопасности: 3, 6, 10.
3. Социальные (межличностные) потребности: 2, 5, 15.
4. Потребности в признании: 3, 9, 12.
5. Потребности в самовыражении: 7, 11, 14.

Результат. Подсчитайте суммы баллов по каждой из пяти секций; отложите на вертикальной оси графика результаты. По точкам-баллам постройте общий график результата, который укажет три зоны удовлетворенности по пяти потребностям.

График результата: степень удовлетворенности потребностей

| | |
|------------------------|---|
| | <i>Зона неудовлетворенности</i> |
| <i>Сумма баллов</i> 28 | <i>Зона частичной удовлетворенности</i> |
| 14 | <i>Зона удовлетворенности</i> |

Виды потребностей

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Г. Элерса

Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет».

Вопросы

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.

2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие — это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.

30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Много, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

КЛЮЧ

Вы получили по 1 баллу за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 87, 41. Вы также получили по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Подсчитайте сумму набранных баллов.

Результат. От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации; свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Анализ результата. Результат теста «Мотивация к успеху» следует анализировать вместе с результатами двух следующих тестов: теста «Мотивация к избеганию неудач» и теста «Готовность к риску».

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху — достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, кото-

рые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху • — достижению цели.

Методика диагностики личности на мотивацию

к

Инструкция: вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке выберите только одно из трех слов, которое наиболее точно вас характеризует, и пометьте его.

| 1 | 2 | 3 |
|------------------------|------------------|----------------------|
| 1. Смелый | бдительный | предприимчивый |
| 2. Кроткий | робкий | упрямый |
| 3. Осторожный | решительный | пессимистичный |
| 4. Непостоянный | бесцеремонный | внимательный |
| 5. Неумный | трусливый | недумающий |
| 6. Ловкий | бойкий | предусмотрительный |
| 7. Хладнокровный | колеблющийся | удалой |
| 8. Стремительный | легкомысленный | боязливый |
| 9. Незадумывающийся | жеманный | непредусмотрительный |
| 10. Оптимистичный | добросовестный | чуткий |
| 11. Меланхолический | сомневающийся | неустойчивый |
| 12. Трусливый | небрежный | взволнованный |
| 13. Опрометчивый | тихий | боязливый |
| 14. Внимательный | неблагодарный | смелый |
| 15. Рассудительный | быстрый | мужественный |
| 16. Предприимчивый | осторожный | предусмотрительный |
| 17. Взволнованный | рассеянный | робкий |
| 18. Малодушный | неосторожный | бесцеремонный |
| 19. Пугливый | нерешительный | нервный |
| 20. Исполнительный | преданный | авантюрный |
| 21. Предусмотрительный | бойкий | отчаянный |
| 22. Укрощенный | безразличный | небрежный |
| 23. Осторожный | беззаботный | терпеливый |
| 24. Разумный | заботливый | храбрый |
| 25. Предвидящий | неустрасимый | добросовестный |
| 26. Поспешный | пугливый | беззаботный |
| 27. Рассеянный | опрометчивый | пессимистичный |
| 28. Осмотрительный | рассудительный | предприимчивый |
| 29. Тихий | неорганизованный | боязливый |
| 30. Оптимистичный | бдительный | беззаботный |

Вы получаете по 1 баллу за следующие выборы, приведенные в ключе (первая цифра перед чертой означает номер строки, вторая цифра после черты — номер столбца, в котором нужно слово. Например, 1/2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце — «бдительный»). Другие выборы баллов не получают.

Ключ подсчета:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; **11/1**; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; **18/1**; **19/1**; 19/2; **20/1**; 20/2; **21/1**; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; **29/1**; 29/3; 30/2.

Результат. Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач, защите. От 2 до 10 баллов: низкая мотивация к защите; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: высокий уровень мотивации; свыше 20 баллов: слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Анализ результата. Результат анализируется вместе с тестами «Мотивация к успеху» и «Готовность к риску».

Исследования Д. Мак-Клеланда показали, что люди с высоким уровнем защиты, т. е. страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех. Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Немецкий ученый Ф. Буркард утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трех факторов:

- И степени предполагаемого риска;
- преобладающей мотивации;
- опыта неудач на работе.

Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: *первое* — когда без риска удастся получить желаемый результат; *второе* — когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т. е. мотивацию к избеганию неудач.

*Методика диагностики степени готовности
к риску Шуберта*

Инструкция: оцените степень своей готовности совершить действия, о которых, вас спрашивают. При ответе на каждый из 25 вопросов поставьте соответствующий балл по следующей схеме:

2 балла — полностью согласен, полное «да»;

1 балл — больше «да», чем «нет»;

0 баллов — ни «да», ни «нет», нечто среднее;

— 1 балл — больше «нет», чем «да»;

— 2 балла — полное «нет».

Вопросы.

1. Превысили бы вы установленную скорость, чтобы быстрее оказать необходимую медицинскую помощь тяжелобольному человеку?
2. Согласились бы вы ради хорошего заработка участвовать в опасной и длительной экспедиции?
3. Стали бы вы на пути убегающего опасного взломщика?
4. Могли бы ехать на подножке товарного вагона при скорости более 100 км/ч?
5. Можете ли вы на другой день после бессонной ночи нормально работать?
6. Стали бы вы первым переходить очень холодную реку?
7. Одолжили бы вы другу большую сумму денег, будучи не совсем уверенным, что он сможет вам вернуть эти деньги?
8. Вошли бы вы вместе с укротителем в клетку со львами при его заверении, что это безопасно?
9. Могли бы вы под руководством извне залезть на высокую фабричную трубу?
10. Могли бы вы без тренировки управлять парусной лодкой?
11. Рискнули бы вы схватить за уздечку бегущую лошадь?
12. Могли бы вы после 10 стаканов пива ехать на велосипеде?
13. Могли бы вы совершить прыжок с парашютом?
14. Могли бы вы при необходимости проехать без билета от Галлинна до Москвы?
15. Могли бы вы совершить автотурне, если бы за рулем сидел ваш знакомый, который совсем недавно был в тяжелом дорожном происшествии?
16. Могли бы вы с 10-метровой высоты прыгнуть на тент пожарной команды?
17. Могли бы вы, чтобы избавиться от затяжной болезни с постельным режимом, пойти на опасную для жизни операцию?
18. Могли бы вы спрыгнуть с подножки товарного вагона, движущегося со скоростью 50 км/ч?

19. Могли бы вы в виде исключения вместе с семью другими людьми, подняться в лифте, рассчитанном только на шесть человек?
20. Могли бы вы за большое денежное вознаграждение перейти с завязанными глазами оживленный уличный перекресток?
21. Взялись бы вы за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили?
22. Могли бы вы после 10 рюмок водки вычислять проценты?
23. Могли бы вы по указанию вашего начальника взяться за высоковольтный провод, если бы он заверил вас, что провод обесточен?
24. Могли бы вы после некоторых предварительных объяснений управлять вертолетом?
- 25» Могли бы вы, имея билеты, но без денег и продуктов, доехать из Москвы до Хабаровска?

КЛЮЧ

Подсчитайте сумму набранных вами баллов в соответствии с инструкцией.

Общая оценка теста дается по непрерывной шкале как отклонение от среднего значения. Положительные ответы, свидетельствуют о склонности к риску. Значения теста: от -50 до $+50$ баллов,

Результат. Меньше -30 баллов: слишком осторожны; от -10 до $+10$ баллов: средние значения; свыше $+20$ баллов: склонны к риску.

Высокая готовность к риску сопровождается низкой мотивацией к избеганию неудач (защитой). Готовность к риску достоверно связана прямо пропорционально с числом допущенных оши-

Исследования дали также следующие результаты:

- с возрастом готовность к риску падает;
- у более опытных работников готовность к риску ниже, чем у неопытных;
- у женщин готовность к риску реализуется при более определенных условиях, чем у мужчин;
- у военных командиров и руководителей предприятий готовность к риску выше, чем у студентов;
- с ростом отверженности личности, в ситуации внутреннего конфликта растет готовность к риску;
- в условиях группы готовность к риску проявляется сильнее, чем при действиях в одиночку, и зависит от групповых ожиданий.

4.12. Индивидуальные особенности темперамента, психосоциотипа, характера обучающихся

Темперамент — это врожденные характеристики человека со стороны динамических особенностей его психической деятельности, т.е. темпа, быстроты, ритма, интенсивности деятельности психических процессов и состояний, степени эмоциональности.

Можно выделить следующие признаки свойств темперамента: 1) их обусловленность свойствами нервной системы; 2) психологические признаки: постоянные индивидуальные особенности эмоциональной сферы:

- сила, скорость эмоций, эмоциональная возбудимость;
- устойчивость или изменчивость, плавность или резкость изменения эмоций;
- регуляция динамики психических процессов и психической деятельности в целом (скорость, темп реагирования).

Типы темперамента и их психологическая характеристика

Холерик — это человек, нервная система (н/с) которого определяется преобладанием возбуждения над торможением, вследствие чего он реагирует очень быстро, часто необдуманно, не успевает себя затормозить, сдержать, проявляет нетерпение, порывистость, резкость движений, вспыльчивость, необузданность, несдержанность. Неуравновешенность его нервной системы предопределяет цикличность в смене его активности и бодрости: увлекшись каким-нибудь делом, он страстно, с полной отдачей работает, но сил ему хватает ненадолго, и, как только они истощаются, он дорабатывается до того, что ему все нелегко. Появляется раздраженное состояние, плохое настроение, упадок сил и вялость («все падает из рук»). Чередование положительных циклов подъема настроения и энергичности с отрицательными циклами спада, депрессии, обуславливают неровность поведения и самочувствия, его повышенную подверженность к появлению невротических срывов и конфликтов с людьми.

Сангвиник — человек с сильной, уравновешенной, подвижной н/с, обладает быстрой скоростью реакции, его поступки обдуманны, жизнерадостен, благодаря чему его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни. Подвижность его н/с обуславливает изменчивость чувств, привязанностей, интересов, взглядов, высокую приспособляемость к новым условиям. Это общительный человек, легко сходится с новыми людьми и поэтому у него широкий круг знакомств, хотя он и не

отличается постоянством в общении и привязанности. Он продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел, т. е. при постоянном возбуждении, в противном случае он становится скучным, вялым, отвлекается. В стрессовой ситуации проявляет «реакцию льва», т. е. активно, обдуманно защищает себя, борется за нормализацию обстановки.

Флегматик — человек с сильной, уравновешенной, но инертной н/с, вследствие чего реагирует медленно, неразговорчив, эмоции проявляются замедленно (трудно рассердить, развеселить); обладает высокой работоспособностью, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям, трудностям, но не способен быстро реагировать в неожиданных новых ситуациях. Прочно запоминает все усвоенное, не способен отказаться от выработанных навыков и стереотипов, не любит менять привычки, распорядок жизни, работу, друзей, трудно и замедленно приспособляется к новым условиям. Настроение стабильное, ровное. При серьезных неприятностях флегматик остается внешне спокойным.

Меланхолик — человек со слабой н/с, обладающий повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель уже может вызвать «срыв», «стопор», растерянность, «стресс кролика», поэтому в стрессовых ситуациях (экзамен, соревнования, опасность и т. п.) могут ухудшиться результаты деятельности меланхолика по сравнению со спокойной привычной ситуацией. Повышенная чувствительность приводит к быстрому утомлению и падению работоспособности (требуется более длительный отдых). Незначительный повод может вызвать обиду, слезы. Настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается скрыть, не проявлять внешне свои чувства, не рассказывает о своих переживаниях, хотя очень склонен отдаваться переживаниям, часто грустен, подавлен, неуверен в себе, тревожен, у него могут возникнуть невротические расстройства. Однако, обладая высокой чувствительностью н/с, они часто имеют выраженные художественные и интеллектуальные способности.

Психосоциотип личности является врожденной психической структурой, определяющей конкретный вид информационного обмена личности со средой в зависимости от уровня развития таких психических функций, как эмоции, ощущения, интуиция и мышление и специфики предпочтений: экстраверсии или интроверсии. В основе выделения психосоциотипов лежит типология личности, разработанная известным психологом Юнгом.

Юнг утверждал, что очевидная разница в поведении людей определяется разными предпочтениями, которые выявляются очень рано, формируя основу нашей особой индивидуальности,

Существуют четыре основных предпочтения:

- первое имеет отношение к тому, откуда вы черпаете свою энергию — из внешнего мира (экстравертный) или внутри себя (интровертный);
- второе связано с тем, как вы собираете информацию о мире — дословно и последовательно, опираясь на текущие реальные ощущения (сенсорно-ощущающий) или более произвольно, доверяя своей интуиции (интуитивный);
- третье относится к тому, как вы принимаете решения — объективно и беспристрастно, тщательно все продумывая, анализируя и планируя (мыслительно-логический) или субъективно и межличностно, по велению чувств (эмоционально-чувствующий);
- четвертое имеет отношение к нашему образу жизни — способны ли вы быть решительным и методичным (решающий, рациональный тип) или уступчивым, гибким, непосредственным, несколько стихийным (воспринимающий, иррациональный тип).

Согласно типологии Юнга, людей можно разделить на типы по следующим характеристикам:

1) экстраверсия — интроверсия; 2) рациональный — иррациональный; 3) мыслительный тип (логик) — эмоциональный тип (этик); 4) ощущающий тип (сенсорик) — интуитивный тип (интуит).

Экстраверт заряжается энергией от людей и действий, поэтому направлен к внешнему миру, к общению (экстраверта обозначим буквой E). Интроверт черпает энергию внутри себя, направлен внутрь себя, сконцентрирован на своем внутреннем мире, малообщителен (после разговора с собеседником ему хочется остаться наедине с самим собой и своими мыслями, как бы «перезарядиться») (интроверта обозначим буквой I).

Оба типа поведения абсолютно нормальны, они просто по-своему черпают силу и энергию. Они не должны надолго выходить за рамки своих предпочтений, хотя и в школе, и на работе поощряют экстравертов, заявляя «Ваша оценка будет зависеть от того, как вы работаете в классе». Следует помнить, что интроверту необходимо предоставлять личное время для размышлений — это объективно необходимо для них. Экстравертов мы видим выплескивающими свои мысли и чувства, а интроверты внешне проявляют себя лишь частично, они начинают раскры-

ваться не сразу, а лишь при доверии окружающим или в исключительных обстоятельствах,

Для мыслительного, логического типа характерно стремление понять, объяснить существенные черты, закономерности событий, жизни (логический тип обозначим Л). Для эмоционального типа — главное выражение отношения к событию, оценка события, «принятие или непринятие события», принятие решения в соответствии с чувствами, учитывая как это решение повлияет на других, на межличностные отношения (эмоциональный тип обозначим Э). Шкала Л-Э единственная, по которой отмечены половые различия. Шесть из десяти мужчин — Л-люди, среди женщин соотношение прямо противоположное: 60% относят себя к Э-категории.

Сенсорному (ощущаемому) типу присуще принятие событий как реальность, как факт, как чувственный опыт (ощущения, восприятие), присуще умение воспринимать реальность, сенсорика предпочитают конкретную информацию, то, что можно увидеть, услышать, потрогать, фокусируя внимание на фактах и деталях, критерием для принятий решения им служит здравый смысл и опыт окружающих, им чуждо фантазерство, они предпочитают «синицу в руках журавлю в небе» (сенсорный тип обозначим С). Интуитивному типу свойственна способность прогнозировать будущее развитие событий, присуще воображение, склонность собирать информацию произвольным путем, иногда «скачками», ища в ней свой смысл и взаимосвязи между различными явлениями, доверяя интуиции и предчувствиям, при принятии решений опираются на внутренний голос, собственную интуицию вне зависимости от того, как поступают в подобных ситуациях окружающие люди (интуитивный тип обозначим И). Когда два человека по-разному собирают информацию, то их отношения могут быть поставлены под угрозу: например, человек сенсорного типа спрашивает: «Который час?» и ожидает услышать точный ответ, а ответ человека интуитивного типа обычно иной: «Уже поздно и пора идти». Сенсорик, теряя терпение, повторяет вопрос: «Скажи конкретно, который час?», на что интуит, уверенный в своей правоте, может ответить: «Нельзя быть таким капризным. Я ведь сказал, пора идти, уже больше трех».

Рациональный тип — это человек решительный, способный принимать решение с минимальным напряжением, четко понимая, почему именно такое решение принято, последовательно и настойчиво осуществляющий свое решение, не меняя его, склонный четко планировать и контролировать свою жизнь и даже

жизнь окружающих. Люди решающего типа имеют тенденцию к тому, чтобы быстро выносить решение вместо того, чтобы учесть новую информацию, даже если эта информация говорит, что следует изменить их решение (рационально-решающий тип обозначим Р). Иррациональный, или воспринимающий тип склонен накапливать информацию вместо того, чтобы торопиться с решением, принятое решение может неоднократно меняться в зависимости от различных обстоятельств, причем часто человек сам не может объяснить, почему изменил решение, такая гибкость, спонтанность, некоторая стихийность жизни и поведения не всегда понимается адекватно окружающими людьми (иррационально-воспринимающий тип обозначим В).

Людей с преобладающей сферой ощущений или интуиций относят к иррациональному типу, поскольку они способны гибко изменять свое решение и поведение в зависимости от текущих ощущений или интуитивных предчувствий. Людей с преобладанием логики либо эмоций относят к рациональному типу, они склонны принимать четкие решения, для них «суждения важнее, чем ощущения».

В зависимости от психосоциотипа обучающиеся по-разному воспринимают информацию, по-разному мыслят, своеобразно принимают решения, склонны к различному стилю обучения и усвоения, специфически ведут себя в конфликтных отношениях, склонны к специфическим видам взаимодействий с партнерами различных психосоциотипов. В педагогической практике все острее встает необходимость более полного учета особенностей психосоциотипов обучающихся при выборе педагогом методов обучения и воспитания.

Наряду с врожденными особенностями темперамента и психосоциотипа ученика, большую роль играют его устойчивые приобретенные качества характера, которые постоянно влияют на поведение, реакции, учебную и трудовую деятельность, общение. Не встречаются дети или взрослые с идентичными характеристиками.

Характер — это каркас личности, в который входят только наиболее выраженные и тесно взаимосвязанные свойства личности, отчетливо проявляющиеся в различных видах деятельности.

Характер — индивидуальное сочетание наиболее устойчивых, существенных, приобретенных особенностей личности, проявляющихся в поведении человека, в определенном отношении: 1) к себе (степень требовательности, критичности, самооценки); 2) к другим людям (индивидуализм или коллективизм, эгоизм или альтруизм, жестокость или доброта, безраз-

личие или чуткость, грубость или вежливость, лживость или правдивость и т. п.); 3) к порученному делу (лень или трудолюбие, аккуратность или неряшливость, инициативность или пассивность, усидчивость или нетерпеливость, ответственность или безответственность, организованность и т. п.); 4) в характере отражаются волевые качества: готовность преодолевать препятствия, душевную и физическую боль, степень настойчивости, самостоятельности, решительности, дисциплинированности.

Какова связь темперамента с характером? Существуют различные подходы к оценке взаимоотношения темперамента и характера: 1) отождествление темперамента и характера (Кречмер); 2) противопоставление, установление антагонистических отношений между ними, указание на то, что характер может входить в конфликт с темпераментом (**Вирениус**, **Викторов**, **Левитов**); 3) признание темперамента элементом характера; 4) признание темперамента основой формирования характера, как врожденную основу характера (**Л.С. Выготский**, **С.Л. Рубинштейн**, **Б.Г. Ананьев**).

Характер человека — это сплав врожденных свойств высшей нервной деятельности с приобретенными в течение жизни **индивидуальными** чертами. Правдивыми, добрыми, тактичными или, наоборот, лживыми, злыми, грубыми бывают люди с любым типом темперамента. Однако при определенном темпераменте одни черты приобретаются легче, другие — труднее. Например, организованность, дисциплинированность легче выработать флегматику, чем холерику; доброту, отзывчивость — меланхолику. **Быть** хорошим организатором, общительным человеком проще сангвинику и холерику. Однако недопустимо оправдывать дефекты своего характера врожденными свойствами, темпераментом. Отзывчивым, добрым, тактичным, выдержанным можно быть при любом темпераменте.

Среди свойств характера принято различать *общие (глобальные) и частные*. Глобальные свойства характера оказывают свое действие на широкую сферу поведенческих проявлений. Принято выделять 5 глобальных черт характера (**А.Г. Шмелев**, **М.В. Бодунов**, **У. Норман** и др.):

- самоуверенность — неуверенность;
- согласие, дружелюбие — враждебность;
- сознательность — импульсивность;
- эмоциональная стабильность — тревожность;
- интеллектуальная гибкость — ригидность.

Такие **черты**, как экстраверсия — интроверсия, сопоставляются с глобальными чертами характера, как уверенность и не-

уверенность; так, общительность, экстравертированность склонны проявлять уверенные в себе люди, а неуверенные в себе проявляют замкнутость, интровертированность.

Среди локальных, частных свойств характера, которые влияют на частные, узкие ситуации, можно выделить следующие: общительность — замкнутость, доминантность (лидерство) — подчиненность, оптимизм — уныние, совестливость — бессовестность, смелость — осторожность, впечатлительность — толстокожесть, доверчивость — подозрительность, мечтательность — практицизм, тревожная ранимость — спокойная безмятежность, деликатность — грубость, самостоятельность — конформизм (зависимость от группы), самоконтроль — импульсивность, страстная увлеченность — апатичная вялость, миролюбивость — агрессивность, деятельная активность — пассивность, гибкость — ригидность, демонстративность — скромность, честолюбие — неприязнательность, оригинальность — стереотипность.

Акцентуации характера

Как считает известный немецкий психиатр К. Леонгард, у 20—50% людей некоторые черты характера столь заострены (акцентуированы), что это при определенных обстоятельствах приводит к однотипным конфликтам и нервным срывам. **Акцентуация характера** — преувеличенное развитие отдельных свойств характера в ущерб другим, в результате чего ухудшается взаимодействие с окружающими людьми. Выраженность акцентуации может быть различной — от легкой, заметной лишь ближайшему окружению, до крайних вариантов, когда приходится задумываться, нет ли болезни — психопатии. *Психопатия — болезненное уродство характера (при сохранении интеллекта человека), в результате резко нарушаются взаимоотношения с окружающими людьми, психопаты могут быть даже социально опасны для окружающих.*

Но в отличие от психопатии, акцентуации характера проявляются не постоянно, с годами могут существенно сгладиться, приблизиться к норме. Леонгард выделяет 12 типов акцентуации, каждый из которых предопределяет избирательную устойчивость человека к одним жизненным невзгодам, при повышенной чувствительности к другим, к частым однотипным конфликтам, к определенным нервным срывам. В благоприятных условиях, когда не попадают под удар именно слабые звенья личности, такой человек может стать и незаурядным; например, акцентуация характера по так называемому экзальтиро-

ванному типу может способствовать расцвету таланта артиста, художника.

Акцентуации характера часто встречаются у подростков и юношей (50—80%). Определить тип акцентуации или ее отсутствие можно с помощью специальных психологических тестов, например, тест Шмишека. Педагогу нередко приходится иметь дело с акцентуированными личностями и важно знать и предвидеть специфические особенности поведения людей.

Приведем краткую характеристику особенностей поведения в зависимости от типов акцентуации:

1. Гипертимный (гиперактивный) — чрезмерно приподнятое настроение, всегда весел, разговорчив, очень энергичен, самостоятелен, стремится к лидерству, рискам, авантюрам, не реагирует на замечания, игнорирует наказания, теряет грань дозволенного, отсутствует самокритичность. Важнейшими особенностями гипертимов являются их большая подвижность, активность, склонность к озорству, неугомонность, общительность, болтливость. В учебном процессе все это проявляется в виде неусидчивости и недисциплинированности. Поведение гипертимов очень часто вызывает неудовольствие и резкую реакцию педагогов. Неудовольствие может перерасти в устойчиво негативное отношение педагога к такому учащемуся. В целях предупреждения формирования у педагогов устойчивого негативного отношения к учащемуся-гипертиму психологу целесообразно проводить коррекционную работу не только с учащимися, но и с самими педагогами. При этом следует особо акцентировать внимание на том, что в основе недисциплинированности и неусидчивости (а также иных аналогичных поведенческих реакций) лежат определенные характерологические особенности, а вовсе не негативная учебная мотивация или, тем более, неприязненное отношение учащегося к педагогу. При работе с гипертимами педагогам следует иметь в виду, что особые трудности возникают у таких учащихся в ситуациях строгой регламентации, жесткой дисциплины, постоянной навязчивой опеки и мелочного контроля. В таких ситуациях не только повышается вероятность нарушения дисциплины со стороны учащегося, но и возникает опасность внезапных вспышек гнева, конфликта с педагогами. Делинквентность гипертимов обусловлена не столько антисоциальными установками, сколько легкомыслием, гиперактивностью, реакцией группирования и склонностью к риску. По данным А. Личко, гипертимный тип входит в пятерку наиболее «рискованных» с точки зрения делинквентности. В группе подростков-делинквентов, состоящих на учете за различ-

ные правонарушения, гипертимная и неустойчивая акцентуация составляет 76% (А. Реан).

2. Дистимичный — постоянно пониженное настроение, грусть, замкнутость, немногословность, пессимичность, тягостятся шумным обществом, с сослуживцами близко не сходятся. В конфликты вступают редко, чаще являются в них пассивной стороной.

3= Циклоидный — общительность циклически меняется (высокая в период повышенного настроения и низкая в период подавленности).

4. **Эмотивный** (эмоциональный) — чрезмерная чувствительность, ранимость, глубоко переживают малейшие неприятности, излишне чувствительны к замечаниям, неудачам, поэтому у них чаще печальное настроение. Доля эмотивных акцентуантов в группе делинквентов достаточно высока и составляет порядка 36%. Эмотивную акцентуацию в характере подростка педагоги часто не замечают, игнорируют такие особенности подростка, как повышенные чувствительность и впечатлительность, характерные для эмотивного типа, представители которого наиболее чувствительны к тому, что «их не понимают», чувствуют свою изоляцию и отчужденность, эмоциональную депривацию, остро реагируют на любые оплошности в поведении педагога, родителей, склонны к побегам из дома.

5. Демонстративный — выражено стремление быть в центре внимания и добиваться своих целей любой ценой: слезы, обморок, скандалы, болезни, хвастовство, наряды, необычное увлечение, ложь. Легко забывают о своих неблагоприятных поступках. Следует быть осторожным в разоблачении фантазий и выдумок демонстративных акцентуантов. Угроза неминуемого разоблачения, раскрытия обмана часто невыносима для «демонстративной» личности — реакции могут быть самые разные и опасные: побеги из дома, уходы из школы, попытки суицида и другие действия, свидетельствующие о стремлении любым способом превратить выдумку в реальность. Девушки демонстративной акцентуации часто афишируют свои реальные и мнимые сексуальные связи, свой опыт общения с юношами, но в результате провоцируют насильственные действия юношей, часто оказываются жертвой изнасилования.

6. Возбудимый — повышенная раздражительность, несдержанность, агрессивность, угрюмость, занудливость, но возможны лстивость, услужливость (как маскировка). Склонность к хамству и нецензурной брани или молчаливости, замедленности в беседе. Активно и часто конфликтуют. Возбудимый тип

характеризуется импульсивностью поведения, неконтролируемыми побуждениями, нетерпимостью к замечаниям. Необходимо выработать у педагога готовность к проявлению неконтролируемых действий, импульсивности или агрессивности со стороны акцентуанта, обучить педагога некоторым методам саморегуляции и технике эффективного общения. Возбудимый тип входит в группу особого риска делинквентного поведения. По данным А. Личко, называющего такой тип «эпилептоидным», он занимает второе место по частоте делинквентности среди всех типов акцентуаций.

7. **Застревающий** — «застревает» на своих чувствах, мыслях, не может забыть обид, «сводит счеты», служебная и бытовая несговорчивость, склонность к затяжным склокам, в конфликтах чаще бывает активной стороной. Концентрация на обиде влекут за собой часто не только проблемы в личных взаимоотношениях, но и сказываются на отношении к предмету, на успеваемости. Отношение к предмету («люблю — не люблю, нравится — не нравится») опосредовано отношением ученика к педагогу. Устойчивость аффекта и обидчивость проявляются у застревающего акцентуанта и во взаимоотношениях со сверстниками, приводит к желанию отомстить. Эта месть может быть достаточно тонкой, отсроченной по времени. Работа по психопедагогической коррекции застревающего акцентуанта может проводиться по поводу конкретной ситуации обиды, по изменению отношения к конкретной ситуации или к конкретному человеку. Распространенность застревающей акцентуации в группе делинквентов составляет 24%, или 5–6 ранговое место. Педагоги не обращают внимание на ярко выраженную застревающую акцентуацию, а ведь часто представителями этого типа являются учащиеся с асоциальной направленностью, с выраженной социальной дезадаптацией.

8. **Педантичный** — выраженная занудливость в виде «переживания» подробностей, на службе способны замучить посетителей формальными требованиями, изнурят домашних чрезмерной аккуратностью.

9. **Тревожный (психастенический)** — пониженный фон настроения, опасения за себя, близких, робость, неуверенность в себе, крайняя нерешительность, долго переживает неудачу, сомневается в своих действиях.

10. **Экзальтированный (лабильный)** — очень изменчивое настроение, эмоции ярко выражены, повышенная отвлекаемость на внешние события, словоохотливость, влюбчивость.

11. **Интровертированный** (шизоидный, аутистический) — малая общительность, замкнут, в стороне от всех, общение по

необходимости, погружен в себя, о себе ничего не рассказывает, свои переживания не раскрывает, хотя свойственна повышенная ранимость. Сдержанно, холодно относится к другим людям, даже к близким.

12. **Экстравертированный** (конформный) — высокая общительность, словоохотливость до болтливости, своего мнения не имеет, очень несамостоятелен, стремится быть как все, неорганизован, предпочитает подчиняться.

4.13. Я-концепция и самооценка школьника

Я-концепция — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности или, по выражению немецкого психолога W. Neubauer, «теория самого себя».

Формирование **«Я-концепции»** начинается с раннего детства, проходя ряд этапов.

1. Телесное выделение себя из окружающего мира начинается в младенчестве и завершается к двум годам, когда ребенок понимает, что его тело существует независимо от внешнего мира и принадлежит только ему. Двухлетний ребенок способен узнавать себя в зеркале, устанавливает границы своих владений («мой ботинок», «моя кукла»), выделяя себя и другого ребенка как отдельных существ.

2. Формирование отношения к себе происходит в течение дошкольного детства: ребенок, например, считает себя «хорошим» или признает себя «неумехой», в основном такие самооценки ребенка являются прямым отражением отношений к нему окружающих, прежде всего родителей, братьев, сестер. Эти ранние отношения к себе со временем становятся базисными элементами «Я-концепции» человека, хотя их трудно выявить впоследствии, поскольку они приобретаются в то время, когда речевое развитие ребенка еще не позволяет их адекватно вербализовать. Дошкольники очарованы собой, и поэтому многие их занятия и мысли направлены на то, чтобы как можно больше узнать о себе. Они сравнивают себя с другими детьми, обнаруживая различия в росте, цвете волос, поле, происхождении, симпатиях. Они сравнивают себя со своими родителями, узнают, что у них есть общие с ними черты, и открывают для себя формы поведения, которые стараются перенять. Желая как можно больше узнать о себе, дошкольники задают множество вопросов: о том, откуда они появились, почему им становятся малы их ботинки, хорошие они дети или плохие и т.д. По мере того как дети узнают,

кто они и что собой представляют и начинают расценивать себя как активную силу в своем окружении, они создают из разрозненных знаний когнитивную теорию себя, или «личный сценарий», помогающий им интегрировать свое поведение. Наиболее сильное влияние на развивающийся у ребенка «Я-образ» обычно оказывают родители, поскольку именно они снабжают детей определениями правильных и неправильных действий, образцами поведения и оценками поступков, и все это кладется в основу собственных представлений ребенка. Происходит процесс интернализации, в ходе которого ребенок делает социальные правила и нормы поведения частью самого себя, т.е. принимает их как собственные ценности. Как дети интернализируют эти ценности? Вначале ребенок может просто копировать словесные формулировки родителей: например, рисуя мелком на стене, ребенок говорит себе: «Нельзя, нельзя, нельзя!», т.е. ребенок делает то, что ему хочется и в то же время пытается сдержать себя, говоря, что этого делать не следует. Через несколько месяцев он, вероятно, сможет настолько контролировать себя, что не поддастся побуждению, которое сейчас еще не способен побороть. Развивающаяся «Я-концепция» и формирующиеся социальные понятия способствуют попыткам детей управлять своим поведением.

3. В школьном возрасте происходит существенное изменение «Я-образа» в зависимости от успехов (неудач) в учебе, от отношения учителей, родителей и сверстников к ребенку. Если ребенок способен добиться успеха в учебе, он включает трудолюбие в качестве составной части в свой «Я-образ». А дети, не успевающие в школе, могут начать чувствовать себя неполноценными по сравнению со сверстниками, и это чувство может остаться у них на всю жизнь, особенно обостряясь в ситуациях оценивания. Если, однако, они все же могут преуспеть в чем-то, что ценится в их среде (в спорте, музыке, искусстве или иных занятиях), у них есть еще шанс сохранить трудовой настрой, положительный «Я-образ» и желание доводить дела до конца.

Способность видеть себя отличным от других людей, обладающим определенными свойствами, составляет «Я-образ». Самоуважение означает видение себя человеком, обладающим положительными качествами, т.е. человеком, способным достигать успеха в том, что является для него важным. В младшем школьном возрасте самоуважение в значительной степени связано с уверенностью в своих академических способностях, которая соотносится со школьной успеваемостью. Дети, которые хорошо учатся в школе, имеют более высокую самооценку, чем неуспе-

вающие ученики. Если ребенок принадлежит к социальной среде, где образованию не придается большого значения, его самоуважение может быть вообще не связано с достижениями в учебе.

4. В отрочестве и юности самооценки принимают более отвлеченный характер, и у подростков появляется заметная озабоченность тем, как их воспитывают окружающие. Найти себя, собрать из мозаики знаний о себе собственную идентичность становится для подростков и юношей первостепенной задачей. Именно в этот период их интеллект достигает такого уровня развития, который позволяет им задумываться над тем, что представляет собой окружающий мир и каким ему следует быть. С обнаружением в себе этих новых познавательных способностей юноши и девушки развивают **эго-идентичность** — целостное, связанное представление о себе.

Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. На формирование самоуважения и самооценки влияют многие факторы, действующие уже в раннем детстве — отношение родителей, положение среди сверстников, отношение педагогов. Сопоставляя мнение о себе окружающих людей, человек формирует самооценку себя, причем любопытно, что человек вначале учится оценивать других, а потом уже оценивать себя. И лишь к **14–15** годам подросток овладевает умением самоанализа, самонаблюдения и рефлексии, анализирует достигнутые собственные результаты и тем самым оценивает себя («если я не спасовал в трудной ситуации, значит, я не трус», «если смог осилить трудную задачу, значит, я способный» и т. п.). Сложившаяся у человека самооценка может быть адекватной (человек правильно, объективно оценивает себя) либо неадекватно завышенной или неадекватно заниженной. А это, в свою очередь, будет влиять на *уровень притязаний личности, который характеризует степень трудности тех целей, к которым стремится человек и достижение которых представляется ему привлекательным и возможным*. Уровень притязаний — тот уровень трудности задания, который человек обязуется достигнуть, зная уровень своего предыдущего выполнения. На уровень притязания оказывает влияние динамика неудач и удач на жизненном пути, динамика успеха и неуспеха в конкретной деятельности. Уровень притязания может быть адекватным (человек выбирает цели, которые реально может достичь, которые соответствуют его способностям, умениям, возможностям) либо не-

адекватно завышенным, заниженным. Чем адекватнее самооценка, тем адекватнее уровень притязаний.

Уровень самооценки влияет на уровень притязаний личности, на выбираемый круг трудности жизненных целей, на соотношение удач и неудач на жизненном пути человека, обуславливает тенденции развития личности и ее жизненной судьбы, вероятность нарастания фрустрированности и невротичности.

Завышенный уровень притязаний, когда человек ставит перед собой слишком сложные, нереальные цели, объективно может приводить к частым неудачам, к разочарованию, фрустрациям. В юности часто выдвигают завышенные, нереалистические притязания, переоценивают свои способности, в результате эта беспочвенная самоуверенность часто раздражает окружающих, вызывает конфликты, неудачи, разочарования. Только путем многочисленных проб и ошибок человек постигает меру своих реальных возможностей. Но, как ни неприятна бывает юношеская самоуверенность, психологически гораздо опаснее пониженное самоуважение, заниженный уровень социальных притязаний человека, побуждающий его уклоняться от всякой деятельности, отказываться от достижения поставленных целей, избегать людей (так как не верит в себя, боится критики, насмешки) либо быть послушным орудием в руках других людей. Для таких ребят нужно постараться создавать ситуации, в которых бы они получали осязаемое доказательство своей социальной и человеческой ценности, «поверили в себя», чтобы заблокировать этот опасный для личности процесс.

Если человек выдвигает нереалистические притязания, он часто сталкивается с непреодолимыми препятствиями на пути к достижению цели, терпит неудачи, испытывает фрустрацию.

Фрустрации — специфические эмоциональные состояния человека, возникающие в случае появления непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели. Фрустрация проявляется как агрессия, озлобленность, которая может быть направлена на других (агрессивная фрустрация) либо на себя, обвиняет в неудачах самого себя (регрессивная фрустрация). Часто повторяющиеся состояния фрустрации могут закрепить в личности человека некоторые характерные черты: агрессивность, завистливость, озлобленность — у одних; вялость, неверие в себя, «комплекс неполноценности», безразличие, безынициативность — у других. Если человек длительное время не выходит из фрустрационного состояния, то формируется невроз — болезнь, возникающая вследствие конфликта человека с окружа-

ющей средой на почве столкновений желаний человека и действительности, которая их не удовлетворяет.

Неадекватная, завышенная самооценка, связанная с социальной дезадаптацией личности, создает достаточно широкую зону конфликтных ситуаций и при определенных условиях способствует проявлению делинквентного поведения (А.Р. Ратинов, 1983).

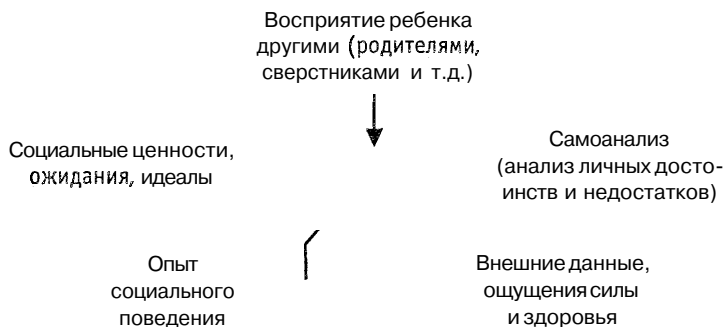
Но если поведение подростка оценивается другими исключительно негативно, тогда потребность в (само)уважении остается нереализованной, — развивается резкое ощущение личностного дискомфорта. Одним из распространенных путей решения этой проблемы является переход подростка в группу, в которой характеристика его личности окружающими адекватна самооценке или даже превосходит ее. В такой среде подростка ценят и постоянно подтверждают это вербально и невербально, что приводит к удовлетворению потребности в уважении, а следовательно, и к состоянию комфорта от принадлежности к группе.

Попытки педагогов и родителей вырвать подростка из «нехорошей компании» часто обречены на провал, поскольку подростка снова пытаются лишить социальной опоры, включив его в неприемлемую и отторгаемую им (а может, в первую очередь, отторгающую его) группу. Надо не просто пытаться вырвать подростка из одной группы — необходимо «подставить» ему вместо данной асоциальной группы другую группу просоциальной ориентации, но новая группа должна быть такой, чтобы самооценка подростка находила бы в ней адекватную опору в виде социальной оценки его личности.

На протяжении всего взрослого периода жизни «Я-концепция» человека одновременно стремится сохранить преемственность и претерпевает изменения. Важные события жизни — смена работы, женитьба, рождение детей и внуков, развод, потеря работы, война, личные трагедии — заставляют нас пересматривать отношение к себе.

Ниже на рис. приведены различные факторы, влияющие на «Я-концепцию».

«Я-концепция» играет важную роль в формировании целостной личности. Представления человека о самом себе даже в детском возрасте, а тем более во взрослом периоде жизни, стремятся быть согласованными, не противоречащими друг другу, иначе произойдет фрагментация личности и человек будет страдать от смешения ролей. «Я-концепция» включает в себя как реальное, так и идеальное «Я» — наши представления о том, каковы мы на самом деле и какими бы нам хотелось и следова-



ло быть. Человек, воспринимающий эти два «Я» как не слишком далеко отстоящие друг от друга, скорее станет зрелым и приспособленным к жизни, чем тот, который ставит свое «реальное Я» намного ниже «идеального Я».

Если какая-то информация идет вразрез с нашими представлениями о себе, мы, скорее всего, не пропустим ее через наш «фильтр». Когда поведение человека согласуется с его «Я-образом», он часто может обойтись и без одобрения со стороны окружающих: он доволен собой и ему не надо других наград. То есть «Я-концепция» может выполнять функцию самопоощрения. Но «Я-концепция» может нести в себе и самообвинительные тенденции. Люди, считающие себя неудачниками, могут подсознательно подрывать свои усилия по исправлению ситуации, с тем чтобы сохранить привычный прежний свой образ. Резкая перемена «Я-образа» — даже в лучшую сторону — может восприниматься человеком очень болезненно, так как ему придется вновь вести борьбу за идентичность.

Формирование идентичности — непрекращающийся процесс. Взрослые должны переструктурировать свою личную, профессиональную и семейную идентичность по мере того, как меняется их внутренний и внешний мир. Люди, которые могут увлечься своей работой, значительную часть своего чувства иден-



тичности черпают в карьере. Другие могут приобрести свою идентичность не столько в профессиональной деятельности, сколько в семье или где-либо еще. Три системы развития взрослого человека предполагают динамические взаимодействия между тремя «Я»: как индивидуума, как члена семьи и как работника.

90% мужчин и женщин указывают, что их семейные роли и обязанности являются важнейшими компонентами при определении себя. Лишь в очень редких случаях мужчина или женщина определяли себя прежде всего из своей карьеры, а не семьи.

Идентичность человека как компонентного работника складывается, когда человек заинтересован, увлечен своей работой (внутренняя мотивация), показывает в ней хорошие результаты. Люди, достигшие идентичности себя как компетентного работника, утверждают, что они продолжали бы работать, даже если бы могли этого не делать, имея полную материальную обеспеченность, поскольку они получают от работы большее удовлетворение, чем от досуга. В последние годы большинство работающих уже не определяют себя преимущественно через трудовую деятельность, а пытаются найти баланс между семьей, работой и увлечениями.

Джейн Ловингер попыталась описать процесс формирования людьми связных, непротиворечивых представлений о себе и развитии «Я-концепции» представила в виде последовательности предсказуемых стадий. «Я-концепция», или «Эго» индивида проходит в своем развитии ряд стадий, которые зависят от смысловых структур, или истолкований внешнего мира, и от структур характера, предназначенных для осмысления своего опыта и достижения самопонимания.

Первые две стадии — досоциальная и импульсная — встречаются прежде всего у маленьких детей. На досоциальной стадии младенцы озабочены исключительно собственными потребностями и стремятся к удовольствию. Дети в раннем детстве находящиеся на импульсной стадии, уже достигли отдельной идентичности, хотя их по-прежнему интересует главным образом удовлетворение своих потребностей. Они оценивают свои действия как хорошие или плохие, основываясь исключительно на том, поощряют их за это или наказывают. Их представление о мире эгоцентрично и конкретно. Ловингер обнаружила, что некоторые дети, подростки и даже взрослые задерживаются на этой стадии.

Третья стадия — самозащитная, или дельта-стадия, — более прогрессивна: дошкольник руководствуется своекорыстием, и для удовлетворения личных интересов все средства хороши — он подчиняется правилам только исходя из личной выгоды и

чтобы избежать неприятностей. Но на этой стадии могут задержаться некоторые подростки и взрослые — они продолжают во всем искать свою выгоду и манипулировать окружающими, а их отношения с другими людьми сосредоточены на вопросах контроля, господства, обмана и собственных неприятностей.

Четвертой стадии — конформистской — большинство людей достигает в конце детства или в отрочестве: человек судит о себе по внешним обстоятельствам: имуществу, статусу, репутации, внешности — а правилам подчиняется просто потому, что это правила и «потому что так надо». Человек пытается избегать осуждения людей, и когда это ему удается, испытывает чувство стыда.

Следующие три стадии требуют рефлексивного мышления со стороны подростков и взрослых, На пятой — сознательной — стадии они судят о своих особенностях, достижениях и идеалах исходя из собственных принципов, обязательно руководствуясь нормами сверстников или авторитетных лиц, способны к самокритике, осознают, что критерии «правильно—неправильно» зависят от контекста.

На шестой — автономной — стадии люди осознают внутренние конфликты между личными нуждами и своими идеалами, а также между своим и чужим восприятием одних и тех же событий. Они уже способны понимать других, проявлять терпимость и уважение к их взглядам, решениям жизненных проблем, выбору друзей и рода занятий. Вместо осуждения они начинают признавать за другими право на собственные решения.

Седьмая — интегрирующая — стадия достигается, когда люди обретают способность уважать и примирять конфликтующие требования как внутри себя, так и в отношениях с другими. Они не только терпят то обстоятельство, что другие не похожи на них, но и ценят это отличие. По оценкам Ловингер, этой стадии достигают менее 1% всех взрослых.

•4.14. Агрессивность и агрессивное

Вербальные агрессии выступают как болезненные и оскорбительные, иногда «словом можно убить». Вербальной агрессией можно считать следующие высказывания: многочисленные отпоры; отрицательные отзывы и критические замечания; выражение отрицательных эмоций, например недовольства в виде брани, затаенной обиды, недоверия, ненависти; высказание мыслей и желаний агрессивного содержания: «Убить тебя надо» или проклятий; оскорбления; угрозы, принуждения и вымогатель-

ства; упреки и обвинения; ирония, издевки, обидные и оскорбительные шутки; простой крик без формулирования речевого выражения, рев; скрытая агрессия в мечтах, фантазиях, выражается вербально или в мыслях, реже в рисунках.

Выделяют инструментальный вид агрессии, когда она используется в качестве средства достижения какой-либо цели, причем причинение ущерба не является целью, а лишь средством воздействия. Враждебная агрессия направлена на причинение боли и ущерба жертве, ее можно рассматривать в качестве агрессии во имя агрессии.

Различают агрессию как специфическую форму поведения и агрессивность как психическое свойство личности.

Например, **Басс** определяет агрессию «как реакцию, как физическое действие или угрозу такого действия со стороны одного человека, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другого человека, в результате чего организм другого человека получает болевые стимулы».

В настоящее время все больше утверждается представление об агрессии как мотивированных внешних действиях, нарушающих нормы и правила сосуществования, наносящих вред, причиняющих боль и страдание людям.

Не менее существенно рассматривать *агрессию не только как поведение, но и как психическое состояние, выделяя познавательный, эмоциональный и волевой компоненты*. Познавательный компонент заключается в понимании ситуации как угрожающей, в видении объекта для нападения. Некоторые психологи, например, Лазарус, считают основным возбудителем агрессии угрозу, полагая, что угроза вызывает стресс, а агрессия уже является реакцией на стресс. Но далеко не всякая угроза вызывает агрессию, и не всегда агрессивное состояние провоцируется угрозой.

Важен и эмоциональный компонент агрессивного состояния — здесь прежде всего выделяется гнев: часто при подготовке и в процессе осуществления агрессии человек испытывает сильную эмоцию гнева, ярости. Но не всегда агрессия сопровождается гневом и не всякий гнев приводит к агрессии. Эмоциональные *переживания* недоброжелательности, злости, мстительности также часто сопровождают агрессивные действия, но они далеко не всегда приводят к агрессии. Волевой компонент агрессивного действия четко выражен: присутствует целеустремленность, настойчивость, **решимость**, инициативность, смелость.

Агрессивность — свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей. Агрессия — проявление

агрессивности в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу. Агрессивность у различных лиц может иметь различную степень выраженности — от почти полного отсутствия до его предельного развития. Вероятно, гармонически развитая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Потребности индивидуального развития и общественной практики должны формировать в людях способность к устранению препятствий, а подчас и к физическому преодолению того, что противодействует этому процессу. Полное отсутствие агрессивности приводит к **податливости**, неспособности занять активную жизненную позицию. Вместе с тем чрезмерное развитие агрессивности по типу акцентуации начинает определять весь облик личности, превращает ее в конфликтную, неспособную на социальную кооперацию, а в своем крайнем выражении является патологией (социальной и клинической): агрессия утрачивает **рационально-избирательную** направленность и становится привычным **способом** поведения, проявляясь в неоправданной враждебности, злобности, жестокости, негативизме.

Агрессивные проявления могут являться: 1) средством достижения определенной цели; 2) способом психологической разрядки, замещения блокированной потребности; 3) самоцелью; 4) способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Жестокость может выступать как свойство личности, заключающееся в безразличии к страданиям других людей или же в стремлении к их причинению, и как осознанные действия, направленные на причинение мучений, страданий другим людям для достижения определенной внешней цели или самоудовлетворения. Непреднамеренные неосторожные действия (либо когда действия по той или иной причине не осознаются человеком), даже с самыми тяжелыми последствиями, не являются жестокими. Таким образом, природа жестокости определяется побуждениями субъекта, когда причинение страданий служит мотивом или целью поведения. *Агрессивность и жестокость как свойства личности формируются преимущественно в детском и подростковом возрасте.* Первоначально они возникают как конкретно-ситуативные явления, источником которых являются внешние обстоятельства. Агрессивные, жестокие поступки **малолетних** детей еще не определяются внутренней логикой их характера, а обусловлены сиюминутными побуждениями без учета и понимания их нравственного значения. Однако в результате неоднократного повторения такого поведения при отсутствии должной его оценки и корректирующих воздействий, эти явле-

ния постепенно приобретают устойчивый характер, отрываются от ситуации, в которой первоначально возникли, превращаются в черту личности. У агрессивных лиц еще в детском и подростковом возрасте формируется готовность воспринимать, оценивать те или иные объекты, ситуации, действия других лиц как угрожающие или враждебные и действовать в их отношении в соответствии с этой оценкой. Установочный характер такого поведения проявляется в том, что оно регулируется не только на осознаваемом, но и на неосознаваемом уровне: *нередко жестокие, агрессивные действия не расцениваются человеком как таковые, а считаются естественными, морально оправданными в результате функционирования механизмов психологической защиты и самореабилитации.* Среди лиц, осужденных за насильственные преступления, практически все имели следующие неблагоприятные условия жизни и развития в детстве и подростковом возрасте: нравственная и эмоциональная обстановка большинства родительских семей не обеспечивала ребенку ровного, спокойного воспитания, формирования у него чувства защищенности и собственного достоинства, *веры в* жизненные перспективы: 30% отцов были пьяницы, серьезные ссоры между родителями в 85% семей, а в 40% семей практиковались скандалы с рукоприкладством. Дети в 7 раз чаще ощущали равнодушие к себе, понимали, что ими тяготеются, их почти вдвое чаще наказывали, 30% детей родители сильно избивали. Причем во многих семьях существовала противопоставленность группы «мать—ребенок» отцу. При этом мать, видя в ребенке союзника в психологической войне с отцом, оправдывала любое поведение сына, в том числе и агрессивное. В условиях существования внутри семьи двух враждебных лагерей ребенок более легко усваивает навыки агрессивного поведения, так как наблюдение и испытание на себе насилия сочетается с высокой мотивационной готовностью к его использованию, с незамедлительным вознаграждением в виде одобрения со стороны матери, к тому же, благородно выступая на стороне слабой женщины — матери, ограждая ее от притязаний пьяного отца, подросток имеет основания считать свои действия морально оправданными, что естественно упрочивает складывающийся стереотип насильственного поведения. Таким образом, существенная роль в формировании навыков насилия принадлежит эмоциональному конфликту между родителями и рано возникающей между отцом и подростком враждебности. В своем большинстве родители, вырастившие и воспитавшие насильственных преступников, относятся к типу «обвиняющих». Если обвинения соседствуют с равнодушием, аморальным поведением родителей и применением ими

физической силы как в конфликтах между собой, так и в отношении ребенка, то в силу детского подражания и отсутствия другого жизненного опыта ребенок убеждается в том, что добиться цели наиболее просто путем грубого физического принуждения другого. Здесь закладываются отличительные черты насильственных преступников — вспыльчивость, злобность, мстительность, жестокость. Дети из неблагополучных семей менее подготовлены к систематическим школьным занятиям, более возбудимы, раздражительны, что усложняет им усвоение школьной программы, приводит к трудностям и неудачам в учебе. Но вместо помощи и в школе, и в семье прибегают к обвинениям в лени, тупости, нежелании учиться и наказаниям. 60% осужденных подростков отмечали, что именно плохая учеба в школе чаще всего вызывала ссоры в их семьях. Отсутствие одобрения и помощи со стороны взрослых (родителей, учителей) в ведущей деятельности — учебе — приводит к тому, что важнейшие потребности ребенка этого возраста, потребности в одобрении окружающих, самоуважении, начинают блокироваться, постепенно создавая глубокий внутренний дискомфорт. Стремясь найти выход из этого состояния, подростки пытаются компенсировать недостатки учебы бравадой, грубостью, нарушением порядка на уроках и переменах, драками. Таким образом, несостоятельность в учебе и отторжение от учебного коллектива являются вторым крупным поражением на жизненном пути после первого поражения, нанесенного родительской семьей: полученные неудачи (фрустрации) объективно подталкивают к поиску других, доступных средств самоутверждения.

Образовавшийся в позитивной системе общения вакуум подросток пытается чем-то заполнить, он ищет и находит таких, как он сам, подростков и в этой группе, наконец, обретает «общественный» статус, возможность удовлетворить жизненно необходимую потребность в общении и признании. Если в неформальной подростковой группе насильственные действия практикуются, если подросток подвергался км и отвечал на них, то он рискует закрепить поведенческие навыки агрессивности. Ссоры с применением силы между собой, а чаще использование физической силы при решении конфликтов с незнакомыми людьми, чтобы «вступить за друзей», закрепляют стереотип поведения, связанный с применением силы как средства разрешения конфликтов. Цель совместных групповых действий подростковых хулиганских групп — поиск спиртного, а также личное и групповое самоутверждение в искусственно создаваемых рискованных ситуациях, осуществляется своеобразная месть за личные неудачи, при этом жертвами ее оказываются наиболее

беззащитные незнакомые люди. Нападению предшествует психологическая готовность к насильственным действиям, которую чаще других формируют лидеры, например, словами «надо кого-то избить». Умысел на убийство до нападения обычно не обговаривается. Данный тип агрессивного поведения можно назвать «охотой на беззащитных». Никакого повода для нападения не требуется, непременным условием нападения на беззащитных является уверенность в явном перевесе сил и в безнаказанности. Поэтому они предпринимаются в вечерние и ночные часы в отношении одиночных жертв в безлюдных местах. Мотивы крупного обогащения, личной мести, ревности и самозащиты, как правило, отсутствуют, в основном с помощью насилия подросток обычно пытается решить проблему своего самоутверждения. В детстве и в школе его статус был крайне низким, а сейчас при поддержке таких же приятелей он впервые чувствует, что может заставить с собой считаться, хотя бы на время он превращается в хозяина положения, утверждает свою значимость путем насилия или хулиганства. Таким образом, хулиганство, агрессия представляют собой перенос конфликта, сложившегося в семье, ближайшем социальном окружении в совершенно иную ситуацию: избиение постороннего прохожего на улице, дебош, нецензурная брань в адрес незнакомых людей. Перенос неразрешенных конфликтов в анонимную незащищенную среду не случаен, ибо именно в этих условиях подростки могут выплеснуть свою агрессивность и добиться самоутверждения с наибольшими шансами на ситуативный успех. Для части молодых преступников жестокое убийство помимо прочего служит цели повышения сексуальной самооценки, цели утверждения себя в роли полноценного мужчины — это наиболее типично для изнасилований, особенно групповых, но проявляется и в убийстве мужчин, которых раздевают, намеренно бьют по половым органам и т.п.

Юность быстро проходит, а с ней и потребность самоутверждаться на улице в среде сверстников. Поэтому пик агрессивных уголовных действий, направленных на различное анонимное окружение (незнакомых людей), приходится на возрастную группу «молодые взрослые» и резко падает после 24 лет. Этот канал агрессивности исчерпывает себя, так как постепенно распадаются неформальные молодежные группировки, а у их участников появляются другие межличностные связи, прежде всего ориентированные на собственную семью. Для части молодых людей супружеская семья становится мощным антикриминальным фактором, в конце концов выправляющим возникшие в детстве и юности деформации. Но лишь для части людей. А у многих семья, напротив, — зона проявления агрессивности и раз-

дражения. Известно, что подавляющее число тяжких преступлений против личности совершается в сфере семейно-бытовых отношений: по данным уголовной статистики, по этой причине происходит 70% умышленных убийств, из них в свою очередь 38% совершается против родственников, а 62% — против супругов.

Целесообразно различать типы *ординарной* и *парадоксальной* социализации агрессии. (А. Реан) *Ординарная* социализация агрессии — это непосредственное усвоение навыков агрессивного поведения и развития агрессивной готовности личности либо в результате прямого, *деятельного* опыта, либо как следствие наблюдения *агрессии*. Имеется множество экспериментальных данных, из которых следует, что научение посредством наблюдения оказывает на личность даже большее влияние, чем непосредственный деятельный опыт. При *парадоксальной* социализации агрессии соответствующие изменения личности происходят вне зависимости от наличия непосредственного опыта агрессивного взаимодействия или наблюдения агрессии. Агрессивность как устойчивая личностная характеристика в данном случае формируется вследствие *значительного опыта* подавления *возможностей* самореализации. Причем имеется в виду, что это подавление осуществляется *вне агрессивного* контекста, без проявления физической или вербальной агрессии или враждебности. Напротив, блокирование актуальных личностных потребностей чаще всего связано с излишней «заботой» о личности, с излишней избалованностью, гиперопекой ребенка, лишаящего личность самостоятельности.

Повышенная агрессивность обуславливает вероятность противоправного, даже преступного поведения молодежи.

Существует огромный спектр подходов — биологических, генетических и психологических, социологических и криминологических, культурологических, экономических для анализа причин, характера преступности.

Научные подходы к объяснению агрессивности преступности

Биологический подход объясняет преступность врожденными биологическими склонностями к насилию. Так, Ломброзо утверждал, что «криминальный тип» человека есть результат дегенерации к более ранним стадиям человеческой эволюции. Этот тип можно определить по таким характерным чертам, как выступающая нижняя челюсть, реденькая бородка и пониженная чувствительность к боли. Теория Ломброзо получила широкое распространение, его последователи устанавливали связь

между девиантным поведением и определенными физическими чертами людей.

Уильям Х. Шелдон (1940 г.), известный американский психолог и врач, подчеркивал, что у людей определенное строение тела означает присутствие характерных личностных черт» *Эндоморфу* (человеку умеренной полноты с мягким и несколько округлым телом) свойственны общительность, умение ладить с людьми и потворство своим желаниям. *Мезоморф* (чье тело отличается силой и стройностью) проявляет склонность к беспокойству, он активен и не слишком чувствителен. И, наконец, *экторморф*, отличающийся тонкостью и хрупкостью тела, склонен к самоанализу, наделен повышенной чувствительностью и нервозностью.

Опираясь на исследование поведения двухсот юношей в центре реабилитации, Шелдон сделал вывод, что наиболее склонны к девиации мезоморфы, хотя они отнюдь не всегда становятся преступниками.

В последнее время биологическое объяснение фокусируется на аномалиях половых хромосом (ХУ) девианта. Иногда у отдельных людей имеются дополнительные хромосомы типов ХХУ, ХУУ или, что встречается очень редко, ХХХУ, ХУУУ и т.д. На материале исследования датской преступности Уиткин и его коллеги (1976) обнаружили, что среди мужчин с составом хромосом ХУУ наблюдался более высокий уровень правонарушений, чем среди людей, входивших в контрольную группу и не обладавших дополнительными хромосомами.

К биологическим концепциям примыкает подход К. Лоренца, который рассматривает агрессию как фундаментальный биологический инстинкт внутривидовой борьбы за существование.

С другой стороны, Лоренц признает агрессию одним из важных социальных стабилизаторов, устанавливающих ранговую порядок в организации. Главную опасность агрессии Лоренц видит в ее спонтанности, инстинктивности. Она не является реакцией на определенные внешние условия, а проявляется всегда, как любой первичный инстинкт. Более того, если инстинктивное поведение не может быть реализовано, то оно «приводит животное в состояние общего беспокойства и вынуждает его к поискам запускающим это движение стимула». Иначе говоря, порог раздражения, вызывающего инстинктивное действие, снижается (в предельном случае — до нуля, когда агрессия возникает как бы самопроизвольно). В качестве примера для социальной сферы Лоренц приводит так называемую «полярную болезнь», или «экспедиционное бешенство»: члены Группы, вынужденные долгое время существовать вместе в замкнутом

пространстве, начинают вести себя агрессивно по отношению друг к другу, причем поводом для агрессии могут служить совершенно незначительные в обычных условиях раздражители.

В качестве мер предотвращения социально опасных последствий агрессии К. Лоренц предлагает:

- исследование объективных физиологических возможностей разрядки агрессии на замещающие объекты, ее «переориентирования»; методы психоанализа; спортивные состязания;
- Я повышение интенсивности контактов между представителями различных культур и другие.

Начало изучения психологических механизмов агрессивности связано с именем Зигмунда Фрейда, выделившего два фундаментальных инстинкта — *инстинкт жизни* (созидательное начало в человеке, Эрос, проявляющееся, в частности, в сексуальном влечении) и *инстинкт смерти* (Танатос — начало разрушительное, с которым и связывается агрессивность). Эти инстинкты врожденные, вечные и неизменные. Отсюда и агрессивность как неотъемлемое свойство человеческой природы. Накапливающаяся энергия «агрессивного драйва» время от времени должна получать «разрядку» во вспышках агрессивности (это психоаналитические теории агрессивности). Психоаналитики считают, что для того, чтобы не произошло неконтролируемого насилия, неконтролируемой реализации агрессивности, нужно, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась (наблюдениями за жестокими действиями, разрушением неодушевленных предметов, участием в спортивных состязаниях, достижением позиций доминирования, власти и пр.).

По мнению Фромма, следует строго различать два вида агрессии: «доброкачественную» и «злокачественную», или деструктивную.

«Доброкачественная» агрессия действительно имеет биологическую природу и является реакцией индивида на угрозу его жизни. Что же касается деструктивности, то она присуща только человеку (не встречается у животных), не имеет биологической основы и не направлена на достижение биологических целей. Далее, Фромм различает инстинкты и характер (страсти) следующим образом: «инстинкты — это ответ на физиологические потребности человека, а страсти, произрастающие из характера, (потребность в любви, нежности, свободе, разрушении, садизм., мазохизм, жажда собственности и власти), — все это ответ на экзистенциальные потребности, и они являются специфически человеческими». А раз деструктивность не имеет биологической основы, то она отнюдь не неизбежна и поддается социальному контролю, что принципиально отличает пози-

цию Фромма от позиции Лоренца. Привлекая обширные данные антропологии, Фромм приходит к выводу о том, что агрессивность является не отдельным свойством изолированного индивида, а характеристикой общества в целом, то есть имеет социальную детерминацию. Этот вывод может быть перенесен и на характеристику преступности как следствия агрессивности.

Фромм доказывает, что «деструктивность возникает как возможная реакция на психические потребности, которые глубоко укоренились в человеческой жизни, и что она — результат взаимодействия различных социальных условий и экзистенциальных потребностей человека». Социальные условия могут либо тормозить, либо способствовать развитию деструктивных экзистенциальных потребностей индивида.

Обобщая понятие злокачественной агрессии, Фромм вводит термин «некрофилия», определяя ее в характерологическом смысле (отличном от медицинского) как «страстное влечение ко всему мертвому, больному, гнилостному, разлагающемуся; одновременно это страстное желание превратить все живое в неживое, страсть к разрушению ради разрушения; а также исключительный интерес ко всему чисто механическому (небиологическому). Плюс ко всему это страсть к насильственному разрыву естественных биологических связей». Несомненно, описанная структура характера может лежать в основе многих насильственных преступлений.

Психоаналитики предложили теорию, которая связывала девиантные поступки с психическими отклонениями. Например, Фрейд ввел понятие — «преступники с чувством вины» — речь идет о людях, которые желают, чтобы их поймали и наказали потому, что они чувствуют себя виноватыми из-за своего «влечения к разрушению», они уверены, что тюремное заключение в какой-то мере помогло бы им преодолеть это влечение, (Фрейд, 1916—1957 гг.).

Позднее самой популярной теорией агрессивности стала *теория «фрустрации-агрессии»*, суть которой в следующем: всякая фрустрация создает внутреннее побуждение или мотив к агрессии (Д. Доллард). Агрессивное поведение достаточно подробно изучали бихевиористы, они связывали агрессию и фрустрацию. Фрустрация — эмоциональное состояние человека, возникающее в случае появления непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели, фрустрация — это невозможность удовлетворения потребности («хочется, но нельзя либо невозможно достичь»). Любая агрессия может быть понята как вызванная какой-то фрустрацией. Агрессия может быть прямой (ругает,

дерется и т.п.) либо косвенной (насмешка, критика), может быть непосредственной (в текущее время) либо отсроченной, может быть направлена на другого человека либо на себя самого — аутоагрессия (обвиняет себя, плачет, вплоть до самоубийства). Фрустрация и агрессия могут возникать от социального сравнения («мне дали меньше, чем другим», «меня любят меньше, чем других»). Фрустрации способны накапливаться, усиливая и закрепляя агрессивность человека либо формируя комплекс неполноценности (это агрессия на самого себя); и в конечном счете агрессия выплескивается, как правило, не на виновника фрустрации (так как он сильнее вас, он может вас фрустрировать), а на тех, кто «послабее» (хотя эти «слабые» фактически невиновны), либо на тех «слабых», кого в данный момент назвали «врагом». Агрессия — это одностороннее, подпитанное отрицательными эмоциями отражение реальности, приводящее к искажению, необъективности, неверности понимания действительности, к неадекватному поведению. Часто анализ показывает, что агрессия преследовала какую-либо позитивную цель для человека, но выбранный агрессивный способ поведения является неудачным, неадекватным, приводит к обострению конфликта и ухудшению ситуации. Чем более фрустрирована и невротична личность, тем чаще и острее осуществляется неадекватное агрессивное поведение. В теорию фрустрации–агрессии Берковиц ввел три существенных поправки: 1) фрустрация не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним; 2) даже при готовности агрессия не возникает без надлежащих условий; 3) выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у человека привычку к подобным действиям. К тому же не всякая агрессия провоцируется фрустрацией — агрессия может возникать, например, с «позиции силы» и являться выражением властности, и тогда ни о какой фрустрации речи быть не может. Исследование условий, при которых ситуация фрустрации ведет к возникновению агрессивных действий, показало, что влияют факторы: сходство–несходство агрессоров и жертвы, оправданность–неоправданность агрессии, наличие собственно агрессивности как личностной характеристики конкретного человека. В настоящее время стали рассматривать агрессию как один из возможных выходов из фрустрирующей ситуации, но не как неизбежный (Розенцвейг).

Теория социального научения агрессии утверждает, что фрустрация, межличностный конфликт облегчают проявление агрессии, являются необходимым, но недостаточным условием ее возникновения. Для того чтобы в ситуации фрустрации воз-

нико агрессивное поведение, необходимо наличие у человека предрасположенности вести себя агрессивно в подобных ситуациях. Такая предрасположенность формируется и закрепляется через социальное научение: наблюдая поведение окружающих, собственный удачный опыт применения агрессии. Таким образом, первостепенная роль в формировании агрессивных личностных предрасположенностей отводится социальному окружению. В настоящее время эта теория занимает господствующее положение.

Наиболее известным представителем поведенческого подхода к агрессии является Арнольд Басс. Он определяет фрустрацию как блокирование процесса желательного поведения и вводит понятие атаки — акта, поставляющего организму враждебные стимулы. При этом атака вызывает сильную агрессивную реакцию, а фрустрация — слабую. Басс указал на ряд факторов, от которых зависит сила агрессивных привычек:

- частота и интенсивность случаев, в которых человек был атакован, фрустрирован, раздражен. Люди, которые получали много гневных стимулов, будут с большей вероятностью реагировать агрессивно, чем те, которые получили меньше таких стимулов;
- частое достижение успеха путем агрессии приводит к закреплению агрессивных привычек. Успех может быть внутренним (резкое ослабление гнева, удовлетворенность) либо внешним (устранение препятствия или достижение желаемой цели либо вознаграждения). Выработанная привычка к агрессии, атаке может делать невозможным для человека различные ситуации, в которых нужна или не нужна агрессия — он везде и всюду склонен реагировать агрессивно;
- культурные и субкультурные нормы, усваиваемые человеком, могут облегчить развитие у него агрессивности (с детства видит агрессивные мультфильмы и фильмы, усваивает нормы агрессивности);
- влияет темперамент человека: такие качества темперамента, как импульсивность, интенсивность реакций, уровень активности, провоцируют закрепление агрессивных форм поведения и формирования агрессивности как черты личности;
- стремление к самоуважению, к защите от группового давления, стремление к независимости вызывает первоначально тенденцию к непослушанию, а затем, встречая сопротивление окружающих, провоцирует человека к проявлению агрессивных форм поведения.

Басс считает, что нужно учитывать различия между отдельными видами агрессии. Для классификации агрессивного по-

ведения он предлагает три дихотомии: физическая — вербальная агрессия, активная — пассивная, направленная — ненаправленная.

Прямой целью физической агрессии может быть причинение боли или повреждения другому человеку. Оценка интенсивности агрессии дается на основании того, насколько вероятно, что агрессия повлечет за собой ранение и насколько тяжелым оно может быть. Тот, кто стреляет в человека с близкого расстояния, агрессивнее того, кто дает ему пинка.

Прямая агрессия непосредственно направлена против жертвы, при косвенной агрессии жертва не присутствует, а о **ней** распространяется клевета, или же отрицательно отзываются о работах жертвы, или агрессия направляется против объектов-заменителей, представителей «круга» жертвы.

Басс указывал, что следует различать враждебность и агрессивность. Враждебность выражается чувством возмущения, обиды и подозрительности. Причем враждебная личность не обязательно агрессивна, и наоборот. Другой известный представитель поведенческого подхода, А. Бандура, подчеркивал, что если человек с детства видит примеры агрессивного поведения людей, особенно родителей, то в силу подражания он обучается агрессивным действиям. Исследования показали, что агрессивные мальчики воспитывались родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие — они могли вести себя покорно дома, но по отношению к ровесникам и посторонним людям проявляли больше агрессивности, чем их товарищи, у которых в семье была иная, мирная ситуация. Именно поэтому ряд исследователей считает физическое наказание ребенка — моделью агрессивного поведения, передаваемого ребенку взрослым. Наказание может быть эффективным только при соблюдении таких условия, как позитивное отношение наказывающего к наказываемому и принятие наказываемым норм наказывающего.

Наконец, следует упомянуть последнюю по времени возникновения *теорию принуждающей силы*. Суть этой теории достаточно проста: физическое насилие (сила принуждения) используется в качестве достижения желаемого тогда, когда исчерпаны (или отсутствуют) другие способы (сила убеждения).

Тщательные исследования показали, что сущность девиации «нельзя **объяснить** только лишь на основе анализа психологических факторов. В 1950 г. Шуэсслер и Кресси проделали критический обзор многих научных работ, авторы которых пытались доказать, что правонарушителям и преступникам свойственны некоторые психологические особенности, не характерные для законопослушных граждан. Однако не было выявлено ни одной

психологической черты, например, эмоциональная незрелость, психическая неустойчивость или обеспокоенность, которые могли бы быть наблюдаемы у всех преступников (Шуэслер, Кресси, 1950). В настоящее время большинство психологов и социологов признают, что особенности личности и мотивы ее поступков оказывают важное влияние на все виды девиантного поведения. Но, по-видимому, с помощью анализа какой-то одной психологической черты, конфликта или «комплекса» нельзя объяснить сущность преступности или любого другого типа девиации. Более вероятно, что девиация возникает в результате сочетания многих социальных и психологических факторов.

Социологи определяют девиацию как **поведение**, которое считается отклонением от норм группы и влечет за собой изоляцию, лечение, исправление и другое наказание. Девиация включает три основных компонента:

- а) человека, которому свойственно определенное отклоняющееся поведение;
- б) норму или ожидание, являющиеся критерием оценки поведения как девиантного;
- в) другую группу или организацию, реагирующие на данное девиантное поведение.

Биологическое и психологическое объяснения девиации связаны главным образом с анализом природы девиантной личности. Социологическое объяснение учитывает социальные и культурные факторы, на основе которых людей считают девиантами.

Впервые социологическое объяснение девиации было предложено в теории аномии, разработанной Эмилем Дюркгеймом. Во время кризисов или радикальных социальных перемен, например, в связи со спадом деловой активности и безудержной инфляцией, жизненный опыт людей перестает соответствовать идеалам, воплощенным в социальных нормах. В результате люди испытывают состояние запутанности и дезориентации, аномии. Социальные нормы разрушаются, люди теряют Ориентацию и — все это способствует девиантному поведению (Дюркгейм, 1897). Когда большинство криминологов считали, что преступление обусловлено индивидуальной патологией, Дюркгейм рассматривал его как общественное явление.

Основная мысль о том, что социальная дезорганизация является причиной девиантного поведения, и в наши дни считается общепризнанной. Термин «социальная дезорганизация» обозначает состояние общества, когда культурные ценности, нормы и социальные взаимосвязи отсутствуют, ослабевают или противоречат друг другу. Это может быть, например, результатом смешения религиозных, этнических и расовых групп, имеющих

различные верования, проявляющих верность различным идеалам, в частности, по-разному относящихся к азартным играм, употреблению спиртных напитков и другим типам поведения. Это может наблюдаться при высоком уровне миграции членов поселенческих общностей, что также приводит к неоднородности и неустойчивости социальных связей. В своем классическом исследовании Шоу и Маккэи (1942) установили, что официальный уровень правонарушений среди подростков особенно высок в городских районах, где проживают люди различного происхождения и наблюдается **высокая** степень текучести населения. Для жизни таких районов характерен не только конфликт между культурными ценностями (что приводит к отсутствию единой совокупности ожиданий), но возникают трудности в связи с контролем за соблюдением любых стандартов, и должностные лица даже не пытаются его осуществлять (Кээн, Шорт, 1961). Противоречивые критерии оценки поведения людей и слабый контроль со стороны властей в значительной мере способствуют росту правонарушений.

Сравнительно недавно теория аномии нашла новое выражение в понятии «социальных обручей», введенном Трэвисом Хирши (1969). Хирши утверждает, что, чем больше люди верят в ценности, принятые обществом (например, в правильность законов), чем активнее они стремятся к успешной учебе, участию в социально одобряемой деятельности (например, во внешкольных занятиях) и чем глубже их привязанность к родителям, школе и сверстникам, тем меньше вероятность, что они совершат девиантные поступки. Например, среди подростков, которые стремились «быть полностью похожими на своих отцов» (измерение степени привязанности к родителям), 64 процента имеют низкий уровень правонарушений; среди тех, кто не проявили желаний быть похожими на отцов, этот показатель составил 41 процент. Но слишком глубокая привязанность к сверстникам способствует правонарушениям. Это означает, что группы сверстников действительно регулируют поведение своих членов, но они же могут поощрять преступное поведение.

Сорокин поясняет, что преступление является таковым не в силу своей имманентной природы, а лишь как нарушение норм определенной части общества, то есть носит относительный, а не абсолютный **характер**. Квалификация некоторого события как преступного зависит от того, с точки зрения какой части общества производится оценка, так как шаблоны поведения разных социальных групп **различны**.

Одну из важных разновидностей преступности — так называемую преступность толпы — рассматривает в работе «Преступная

толпа» итальянский юрист Сципион Сигеле. К основным выводам Сигеле можно отнести следующие:

- в хотя преступления индивида, совершенные им в составе толпы, в значительной степени обусловлены ее влиянием, все же индивид должен в полной мере нести личную ответственность за эти преступления;
- роль катализатора преступных действий толпы выполняют «социальные подонки», которые в обычных условиях находятся в тени;
- в состояние вседозволенности, присущее преступной толпе, способствует пробуждению и доминированию низменных инстинктов.

Высказанные соображения также полностью согласуются с Концепцией анонии. Моральная вседозволенность, усиленная особыми психологическими свойствами толпы, снимает тормозящее воздействие социальных запретов и ведет к массовым преступным деяниям.

Развитие концепции анонии Дюркгейма было осуществлено выдающимся американским социологом Робертом Мертоном. Согласно Мертону, **причиной девиаций и, в частности, преступного поведения является несоответствие между социальными целями и социально признаваемыми средствами их достижения.** В качестве примера можно привести противоречивое отношение американцев к проблеме богатства. Они с восхищением относятся к финансовому успеху, достижению богатства является общепринятой в американской культуре целью. Социально одобряемые или институционализированные средства достижения этой цели подразумевают такие традиционные методы, как получение хорошего образования и устройство на работу в торговую или юридическую фирму. Но когда мы сталкиваемся с реальным положением дел в американском обществе, становится ясно, что эти социально одобряемые средства недоступны для большинства населения. Многие люди не могут платить за хорошее образование, а лучшие предприятия принимают на работу лишь ограниченное количество специалистов. Согласно Мертону, когда люди стремятся к финансовому успеху, но убеждаются в том, что его нельзя достичь с помощью социально одобряемых средств, они могут прибегнуть к незаконным способам, например, рэкету, спекуляции на скачках или торговле наркотиками. Классификация девиантных поступков, предложенная Мертоном, наиболее удачна из всех разработанных до сих пор.

В системе Мертона тотальный конформизм предполагает согласие с целями общества и законными, средствами их дости-

жения. Молодой человек или девушка, которые получают хорошее образование, находят престижную работу и успешно продвигаются вверх по служебной лестнице — олицетворение конформизма; они ставят перед собой цель (скажем, финансовый успех), и достигают ее законными средствами. Следует учитывать, что *конформизм представляет собой единственный тип не deviantного поведения*.

Вторая возможная реакция называется инновацией; она предполагает согласие с одобряемыми данной культурой целями, но отрицает социально одобряемые способы их достижения. «Инноватор» будет использовать **новые**, но незаконные средства достижения богатства — он занимается рэкетом, шантажом или совершает так называемые «преступления белых воротничков»- (вроде растраты чужих денег).

Третья реакция, названная **ритуализмом**, предполагает отрицание целей данной культуры, но согласие (порой доведенное до абсурда) использовать социально одобряемые средства. Бюрократ, фанатически преданный своему делу, настаивает, чтобы каждый бланк был тщательно заполнен, дважды проверен и подшит в четырех экземплярах. В конце концов он становится жертвой жестокой бюрократической системы и спивается от отчаяния. Происходит это именно потому, что обнаруживается забвение цели деятельности — для чего все это делается.

Четвертая реакция, названная бегством от действительности (**ретреализм**), наблюдается в случае, когда человек одновременно отвергает и цели, и социально одобряемые средства их достижения. Наиболее ярким проявлением ретреализма становятся маргиналы: бродяги, пропойцы, душевнобольные, наркоманы и т.п.

| Способ адаптации | Одобряемые обществом цели | Социально одобряемые средства |
|--------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| Конформизм | | |
| Инновация | | |
| Ритуализм | | |
| <i>Ретреализм</i> | | |
| <i>(бегство от действительности)</i> | | |
| Бунт | | |

Примечание. «Плюс» обозначает согласие, а «минус» — отрицание. Например, конформное поведение характеризуется тем, что человек одновременно поддерживает и культурные цели, и социально одобряемые средства их достижения.

Источник: Р.К. Merton. *Social Theory and Social Structure*. N.Y., 1957, p. 140.

Наконец, бунт, подобно бегству от действительности, тоже одновременно отрицает и культурные цели, и социально одобряемые средства их достижения. Но он приводит к замене старых целей и средств на новые: развивается новая идеология (она может быть революционной). К примеру, систему социалистической собственности, вытесняющую частную собственность, революционер считает более законной, чем существующую.

Концепции социальной дезорганизации рассматривают социальные силы, которые «толкают» человека на путь девиации. Так называемые культурные теории (**культурологические теории**) девиации по сути похожи на вышеупомянутые, но делают акцент на анализе культурных ценностей, благоприятствующих девиации. Селлин (1938) подчеркивал, **что девиация возникает в результате конфликтов между нормами культуры. Он** занимался изучением поведения отдельных групп, нормы которых отличаются от норм остального общества. Это обусловлено тем, *что* интересы группы не соответствуют нормам большинства. Например, в таких субкультурах, как уличные банды или группы заключенных, полиция скорее ассоциируется с карательной или продажной организацией, чем со службой по охране порядка и защите частной собственности. Член такой группы усваивает ее нормы и, таким образом, становится *нонконформистом* с точки зрения широких слоев общества. К. Миллер (1958) углубил идею Селлина о взаимосвязи между культурой и девиантным поведением. Он утверждал, что существует ярко выраженная *субкультура низшего слоя общества, одним из проявлений которой является групповая преступность*. Эта субкультура придает огромное значение таким качествам, как готовность к риску, выносливость, стремление к острым ощущениям и «везение». Поскольку члены банды руководствуются этими ценностями в своей жизни, другие люди, и в первую очередь представители средних слоев, начинают относиться к ним как к девиантам. Селлин и Миллер считают, что девиация имеет **место**, когда индивид идентифицирует себя с субкультурой нормы которой противоречат нормам доминирующей культуры.

Но почему лишь некоторые люди усваивают ценности «девиантной» субкультуры, в то время как другие отвергают ее? Эдвин Сатерленд (1939) пытался объяснить это на основе понятий *дифференцированной ассоциации*. Он утверждал, что преступности обучаются. Люди воспринимают ценности, способствующие девиации, в ходе общения с носителями этих ценностей. Если большинство друзей и родственников того или иного человека занимаются преступной деятельностью, существует веро-

ятность, что он тоже станет преступником. *Криминальная девиация является результатом преимущественного общения с носителями преступных норм.* Важную роль в этом играют не контакты с безличными организациями или институтами (например, с законодательными органами или церковью), а повседневное общение — в школе, дома или на месте постоянных «уличных тусовок». Юноши из городского гетто, которые общаются с представителями уличных банд, торговцами наркотиками и прости- тутками более часто, чем со своими законопослушными родителями и молодыми людьми, стремящимися получить хорошее образование, в большей мере склонны одобрять преступное поведение. *Частота контактов с девиантами, а также их количество и продолжительность оказывают влияние на интенсивность усвоения человеком девиантных ценностей.* Важную роль играет и возраст. Чем человек моложе, тем с большей готовностью он усваивает образцы поведения, навязываемые другими.

Клауорд и Оулин считают, что причины правонарушений не только в социальной дезорганизации и крушении идеалов. Они указывают на благоприятные возможности, которые открывает девиантное поведение, особенно если оно сулит реальные блага. В некоторых сферах деятельности юноши усваивают ролевые модели *преуспевающих* девиантов — речь идет о людях, участвующих в организованных или профессиональных преступлениях; они завоевали влияние, престиж и высокое положение в обществе. Часто такие люди занимаются организованной торговлей наркотиками и другими видами преступной деятельности, вовлекая в нее молодежь. Возможности **процветания** соблазняют людей, имеющих ограниченный доступ к законным способам достижения успеха.

За последние 20 лет сформировалось несколько новых подходов к девиации, которые основное внимание обращают на тех, кто оценивает человека с точки зрения девиации, а также на то, как обращаются, с индивидом, которому приклеен ярлык «девианта».

Говард Беккер в своей книге «Аутсайдеры» (1963) отверг многие психологические и социологические объяснения девиации, потому что они основаны на «медицинской модели», согласно которой человек, проявляющий девиантное поведение, считается в некотором смысле «больным». «Беккер считал, что девиация на деле обусловлена способностью влиятельных групп общества (имеются в виду законодатели, судьи, врачи и пр.) навязывать другим определенные стандарты поведения.

Концепция Беккера и подобные ей названы теорией стигматизации (наклеивания ярлыков), так как они объясняют деви-

антное поведение способностью влиятельных групп ставить клеймо «девиантов» членам менее влиятельных групп.

Большинство людей нарушают некоторые социальные правила. Подросток может покуривать сигареты с марихуаной. Администратор делает приписки к счету, кто-то пытается заниматься гомосексуализмом. Окружающие вначале смотрят на эти поступки сквозь пальцы, а человек, нарушающий правила, скорее всего, не считает себя девиантом. Лемерт (1951) называет этот тип поведения первичной девиацией. Но что произойдет, если друг, член семьи, коллега или служащий правоохранительных органов узнают о таких поступках и расскажут другим? Часто это приводит к тому, что называется вторичной девиацией: на человека ставят клеймо девианта — окружающие начинают обращаться с ним как с девиантом, постепенно и он сам привыкает считать себя таковым и вести себя в соответствии с этой ролью. Кем же являются те, кто может заставить других, подчиняться своим правилам? **Беккер утверждает, что это зависит от распределения политической и экономической власти,**

Еще более ярко выраженный политический подход к девиации выбран группой социологов, которые называют себя **«радикальными криминологами»**. Они отвергают все теории преступности, трактующие ее как нарушение общепринятых законов; утверждают, что такие концепции характеризуют общество как абсолютно единое целое. Согласно их точке зрения, *создание законов и подчинение им является частью конфликта, происходящего в обществе между различными группами*. Чтобы пояснить суть этой концепции, Остин Турк (1969) привел следующий довод: когда возникает конфликт между властями и некоторыми категориями граждан, власти обычно избирают вариант принудительных мер. Причем полиция в первую очередь применяет законы, направленные против бедняков и не причастных к власти, тех, кого можно подавлять, не встречая сопротивления. Квинни (1977) рассматривает данную проблему с марксистской точки зрения. Он утверждает, что *законы и деятельность правоохранительных органов — это орудие, которое правящие классы (владеющие средствами производства) используют против тех, кто лишен власти*. Таким образом, «радикальная криминология» не интересуется, почему люди нарушают законы, а занимается анализом сущности самой законодательной системы. Более того, сторонники этой теории рассматривают «девиантов» не как нарушителей общепринятых правил, а скорее как бунтарей, выступающих против капиталистического общества (Тэйлор, 1973).

Если взглянуть на *девиацию как на процесс развития*, то можно определить ряд важных переходных моментов (или даже стадий) в развитии девиантного поведения. Выделяют восемь факторов в развитии девиантной «карьеры»:

- 1) создание норм;
- 2) сущность норм;
- 3) совершение девиантного поступка;
- 4) признание поступка девиантным;
- 5) признание человека девиантом;
- 6) стигматизация (клеймение);
- 7) следствия стигматизации;
- 8) коллективные формы девиации.

Очень значимы **КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ДЕВИАЦИИ**: как считает Дэвид Матца (1964), в большинстве случаев, когда девиация наблюдается в течение длительного времени, она выходит за рамки поведения отдельного индивида и становится коллективной: на основе единичных девиантных поступков формируется образец поведения, который усваивается многими людьми. Такой образец может привести к созданию новой субкультуры, основные принципы которой стимулируют «нарушение правил». При этом «субкультура преступного мира заимствует свои нормы из господствующей культуры, но «переворачивает их с ног на голову». Преступное поведение считается правильным в соответствии со стандартами этой субкультуры *именно потому*, что оно противоречит нормам господствующей культуры» (Коэн, 1955, р. 28). Когда девиация становится коллективной, девиантная группа приобретает большее влияние в обществе, чем ее представители, действующие в одиночку. В связи с этим власти сталкиваются с новыми сложными проблемами. Во-первых это может способствовать изменению отношения общества к поступкам всей группы. Поведение, которое считалось девиантным, может оцениваться теперь как «несколько отличающееся» или «слегка отклоняющееся» по мере того, как оно становится социально признанным. Тот факт, что 99 процентов опрошенных (в исследовании американских социологов) признались, что хотя бы раз в жизни нарушили закон, свидетельствует о значительной напряженности, вызванной конфликтом между желаниями людей и давлением на них со стороны общества, принуждающего соблюдать социальные нормы.

Приложение к главе 4. Психодиагностические методики

Характерологические особенности личности учащихся

В разработке данной методики лежит факт повторений набора сходных общепсихологических типов в различных авторских классификациях (Жэттелл, Леонгард, Айзенк, Личко и др.).

Предлагаемая методика содержит опросник Айзенка (подростковый вариант), классификацию в зависимости от соотношения результатов на основе шкалы невротизма и шкалы интроверсии, вербальное описание особенностей каждого типа и основное направление тактики взаимоотношений с подростками каждого типа.

В качестве основного используется тест Айзенка (подростковый вариант), шкала градации результатов и разработанные типологические характеристики и рекомендации по коррекции.

Этапы работы:

1. Проведение теста Айзенка.
2. Подсчет результатов.
3. Градация результатов по таблице типов.
4. Отбор данных, где балл по шкале «ложь» больше 5.

Инструкция (для психолога): «на предлагаемые вопросы испытуемый должен отвечать «да» или «нет», не раздумывая. Ответ заносится на опросный лист под соответствующим номером».

Опросник Айзенка:

1. Любишь ли ты шум и суету возле себя?
2. Часто ли ты нуждаешься в друзьях, которые могли бы тебя поддержать?
3. Ты всегда находишь быстрый ответ, когда тебя о чем-нибудь просят?
4. Бывает ли так, что ты раздражен чем-нибудь?
5. Часто ли у тебя меняется настроение?
6. Верно ли, что тебе легче и приятнее с книгами, чем с ребятами?
7. Часто ли тебе мешают уснуть разные мысли?
8. Ты всегда делаешь так, как тебе говорят?
9. Любишь ли ты подшучивать над кем-нибудь?
10. Ты когда-нибудь чувствовал себя несчастным, хотя для этого не было настоящей причины?
11. Можешь ли ты сказать о себе, что ты веселый, живой человек?

12. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?
13. Верно ли, что ты часто раздражен чем-нибудь?
14. Нравится ли тебе все делать в быстром темпе (если же, наоборот, склонен к неторопливости, ответ «нет»).
15. Ты переживаешь из-за всяких страшных событий, которые чуть было не произошли, хотя все кончилось хорошо?
16. Тебе можно доверить любую тайну?
17. Можешь ли ты без особого труда внести оживление в скучную компанию сверстников?
18. Бывает ли так, что у тебя без всякой причины (физические нагрузки) сильно бьется сердце?
19. Делаешь ли ты обычно первый шаг для того, чтобы подружиться с кем-нибудь?
20. Ты когда-нибудь говорил неправду?
21. Ты легко расстраиваешься, когда критикуют тебя и твою работу?
22. Ты часто шутишь и рассказываешь смешные истории своим друзьям?
23. Ты часто чувствуешь себя усталым?
24. Ты всегда сначала делаешь уроки, а все остальное потом?
25. Ты обычно весел и всем доволен?
26. Обидчив ли ты?
27. Ты очень любишь общаться с другими ребятами?
28. Всегда ли ты выполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?
29. У тебя бывают головокружения?
30. Бывает ли так, что твои действия и поступки ставят других людей в неловкое положение?
31. Ты часто чувствуешь, что тебе что-нибудь надоело?
32. Любишь ли ты иногда похвастаться?
33. Ты чаще всего сидишь и молчишь, когда попадаешь в общество незнакомых людей?
34. Волнуешься ли ты иногда так, что не можешь усидеть на месте?
35. Ты обычно быстро принимаешь решения?
36. Ты никогда не шумишь в классе, даже когда нет учителя?
37. Тебе часто снятся страшные сны?
38. Можешь ли ты дать волю чувствам и повеселиться в обществе друзей?
39. Тебя легко огорчить?
40. Случалось ли тебе плохо говорить о ком-нибудь?
41. Верно ли, что ты обычно говоришь и действуешь быстро, не задерживаясь особенно на обдумывании?

42. Если оказываешься в глупом положении, то потом долго переживаешь?
43. Тебе очень нравятся шумные и веселые игры?
44. Ты всегда ешь то, что тебе подают?
45. Тебе трудно ответить «нет», когда тебя о чем-нибудь просят?
46. Ты любишь часто ходить в гости?
47. Бывают ли такие моменты, когда тебя о чем-нибудь просят?
48. Был ли ты когда-нибудь груб с родителями?
49. Считают ли тебя ребята веселым и живым человеком?
50. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?
51. Ты чаще сидишь и смотришь, чем принимаешь активное участие в общем веселье?
52. Тебе обычно бывает трудно уснуть из-за разных мыслей?
53. Бываешь ли ты совершенно уверен, что сможешь справиться с делом, которое должен выполнить?
54. Бывает ли, что ты чувствуешь себя одиноким?
55. Ты стесняешься заговорить первым с новыми людьми?
56. Ты часто спохватываешься, когда уже поздно что-нибудь исправить?
57. Когда кто-нибудь из ребят кричит на тебя, ты тоже кричишь в ответ?
58. Бывает ли так, что ты иногда чувствуешь себя веселым или печальным без всякой причины?
59. Ты считаешь, что трудно получить настоящее удовольствие от оживленной компании сверстников?
60. Тебе часто приходится волноваться из-за того, что ты сделал что-нибудь не подумав?

КЛЮЧ

I. Экстраверсия (Э):

«Да»: 1, 3, 9, 11, 14, 17, 19, 22, 25, 27, 30, 35, 38, 41, 43, 46, 49, 53, 57.

«Нет»: 6, 33, 51, 55, 59.

II. Невротизм (Н):

«Да»: 2, 5, 7, 10, 13, 15, 18, 21, 23, 26, 29, 31, 34, 37, 39, 42, 45, 47, 50, 52, 54, 56, 58, 60.

III. «Ложь»:

«Да»: 8, 16, 24, 28, 36, 44.

«Нет»: 4, 12, 20, 32, 40, 48.

Нормативы для подростков 12 — 17 лет:
 экстраверсия (Э) — 11 — 14 баллов;
 ложь — 4 — 5 баллов;
 невротизм (Н) — 10 — 15 баллов.

Таблица типов

| № | Данные по тесту Айзенка | |
|----|-------------------------|------------|
| | Э в баллах | Н в баллах |
| 1 | 0-4 | 0-4 |
| 2 | 20-24 | 0-4 |
| 3 | 20-2 | 20-24 |
| 4 | 0-4 | 20-24 |
| 5 | 0-4 | 4-8 |
| 6 | 0-4 | 16-20 |
| 7 | 0-4 | 8-16 |
| 8 | 4-8 | 0-4 |
| 9 | 8-16 | 0-4 |
| 10 | 16-20 | 0-4 |
| 11 | 20-24 | 4-8 |
| 12 | 20-24 | 8-16 |
| 13 | 20-24 | 16-20 |
| 14 | 16-20 | 20-24 |
| 15 | 8-16 | 20-24 |
| 16 | 4-8 | 20-24 |
| 17 | 16-20 | 4-8 |
| 18 | 4-8 | 16-20 |
| 19 | 4-8 | 4-8 |
| 20 | 16-20 | 16-20 |
| 21 | 12-16 | 8-12 |
| 22 | 8-12 | 8-12 |
| 23 | 16-20 | 8-12 |
| 24 | 12-16 | 4-8 |
| 25 | 8-12 | 4-8 |
| 26 | 4-8 | 8-12 |
| 27 | 4-8 | 12-16 |
| 28 | 8-12 | 16-20 |
| 29 | 12-16 | 16-20 |
| 30 | 16-20 | 12-16 |
| 31 | 8-12 | 12-16 |
| 32 | 12-16 | 12-16 |

| Характерологические проявления | Пути коррекции |
|---|--|
| Тип № 1 | |
| <i>Э: 0-4</i> | <i>Я: 0-4</i> |
| <p>Безмятежный, мирный, невозмутимый. В группе скромн. Дружбу не навязывает, но и не отвергает, если ему предложат. Склонен к упрямству, если ощущает свою правоту. Не смешлив. Речь спокойная. Терпелив. Хладнокровен</p> | <p>Воспитателей беспокоят мало, а значит, всегда страдают от невнимания педагогов, тренеров, начальников. Главное в подходе — повесить самооценку посредством привлечения внимания группы к данному человеку. Желательно, чтобы у индивида была возможность выбора темпа работы. Подчеркивать ценность таких качеств, как скромность, хладнокровие</p> |
| Тип № 2 | |
| <i>Э: 20-24</i> | <i>Я: 0-4</i> |
| <p>Радостный, общительный, разговорчивый. Любит быть на виду. Оптимист, верит в успех. Легко прощает обиды, превращает конфликты в шутку. Впечатлителен, любит новизну. Пользуется всеобщей любовью. Однако поверхностен, беспечен. Прихотлив. Артистичен. Не умеет добиваться результатов (увлекается, но быстро остывает)</p> | <p>Поощрять трудолюбие, использовать природный артистизм и склонность к новизне. Желательно исподволь приучать к настойчивости, дисциплине, организованности (например, предлагая оригинальные задания). Рекомендуется помочь организовать время (какой-либо интересной работой)</p> |
| Тип- № 3 | |
| Г <i>Э: 20-24</i> | <i>Н: 20-24</i> |
| <p>Активный, имеет хорошо развитые бойцовские качества. Насмешлив. Стремится общаться со всеми на равных. Очень честолюбив. В случае несогласия с позицией более старшего принимает активно противоборствующую позицию. Не выносит безразличия в свой адрес</p> | <p>Основная тактика — подчеркнутое уважение. Взаимоотношения следует строить на убеждении, спокойном доброжелательном тоне общения. При аффективном поведении возможна ироническая реакция. Не следует выяснять отношения в момент конфликта. Лучше обсудить проблемы позже в спокойной ситуации. При этом</p> |

| | |
|--|--|
| Характерологические проявления | Пути коррекции |
| | желательно акцентировать внимание на проблеме и на возможности решить ее без особого эмоционального направления. подросткам данного типа необходима возможность проявления организаторских способностей, а также реализация энергетического потенциала (спортивные достижения) |
| Тип № 4 | |
| <i>Э: 0-4</i> | <i>Я: 20-24</i> |
| Тип беспокойный, настороженный, неуверенный в себе. Ищет опеки. Необщителен, поэтому имеет смещенные оценки и самооценки. Очень ранимый. Адаптация идет медленно, поэтому действия замедленны. Не любит активный образ жизни. Созерцатель. Часто склонен к философии. Легко драматизирует ситуацию | Стремится поддержать. Оградить от насмешек. Выделять положительные стороны (вдумчивость, склонность к монотонной деятельности). Подобрать деятельность, не требующую активного общения, строгой временной регламентации, а также не включенную в жесткую систему субординации. Активизировать интерес к окружающим. Исподволь сводить с людьми доброжелательно-энергичными |
| Тип № 5 | |
| <i>Э: 0-4</i> | <i>Н: 4-8</i> |
| Созерцателен, спокоен. Имеет низкий уровень заинтересованности в реальной жизни, а значит и низкие достижения, Направлен на внутренние выдуманые или вычитанные коллизии. Послушно-безразличен | Остро нуждается в повышении самооценки, это разрушает безразличие и повышает уровень притязаний, а следовательно — качество работы или учебы. Желательно найти сильные стороны (способности, задатки), чтобы как-то увлечь работой |
| Тип № 6 | |
| <i>Э: 0-4</i> | <i>Н: 16-20</i> |
| Сдержанный, робкий, чувствительный, стесняется в незнакомой ситуации. Неуве- | Стараться поддерживать, опекать, подчеркивать перед группой положительные качества и |

| Характерологические проявления | Пути коррекции |
|--|--|
| ревный, мечтательный. Любит философствовать, не любит многолюдья. Имеет склонность к сомнениям. Мало верит в свои силы. В целом уравновешен. Не склонен паниковать и драматизировать ситуацию. Тревожный. Часто пребывает в нерешительности, склонен к фантазиям | проявления (серьезность, воспитанность, чуткость). Можно увлечь идеями (например, помощи кому-то более слабому). Это повысит самооценку, даст повод к более оптимистическому ощущению жизни |
| Тип № 7 | |
| <i>Э: 0-4</i> | <i>Н: 8-16</i> |
| Человек скромный, активный, направленный на дело. Справедливый, преданный друг. Очень хороший, умелый помощник, но плохой организатор. Застенчив. Предпочитает оставаться в тени. В компаниях, как правило, не состоит. Дружит вдвоем. Взаимоотношениям придает большое значение. Иногда скучновато морализирующий | В деятельности желательно предоставить свободный режим; поощрять — это активизирует инициативу. Постараться раскрепостить, чтобы действовал самостоятельно, а не по указке (по природе подчиняем). Избегать публичной критики. Внушать уверенность в своих силах и правах. Не допускать слепой веры в чей-либо авторитет |
| Тип № 8 | |
| <i>Э: 4-8'</i> | <i>Н: 0-4</i> |
| Человек спокойный, склонный к общению в компаниях. Эстетически одаренный. Скорее созерцатель, чем деятель. Уравновешенный. Безразличный к успехам. Любит жить «как все». Во взаимоотношениях ровен, но глубоко переживать не умеет. Легко избегает конфликтов | Главная задача — активизировать потребность в деятельности. Найти занятие, могущее заинтересовать (скорее, это нечто, связанное с художественным проявлением). Поощрять успехи. Желательно чаще общаться с подростком, обращая внимание на развитие социального интеллекта |
| Тип № 9 | |
| <i>Э: 8-16</i> | <i>Н: 0-4</i> |
| Активный, жизнерадостный. Общительный. В общении неразборчив. Легко попадает в | Режим желателен более жесткий, мобилизующий. Установить доброжелательные от- |

| Характерологические проявления | Пути коррекции |
|---|--|
| <p>асоциальные группировки вследствие плохой сопротивляемости дезорганизующим условиям. Склонный к новизне, любознательный. Социальный интеллект развит слабо. Нет умения строить адекватные оценки и самооценки. Часто нет твердых принципиальных установок. Энергичен. Доверчив</p> | <p>ношения, но подросток должен чувствовать, что за ним наблюдают. Стремиться направлять энергию в полезное дело (например, увлечь глобальной идеей достичь чего-то (поступить в престижный вуз и т.п.). Однако в этом случае необходимо вместе распланировать предстоящую работу, фиксировать сроки и объемы и жестко контролировать выполнение. Желательно подростка данного типа ввести в состав группы или бригады с сильным лидером и позитивными установками</p> |
| Тип № 10 | |
| <i>Э: 16-20</i> | <i>Н: 0-4</i> |
| <p>Артистичен. Любит развлекать. Недостаточно настойчив. Общителен. Неглубок. Уравновешен</p> | <p>Поддержать усилия, направленные на достижение интересных целей (у самого хватает инициативы выбрать какое-то занятие или цель, но не хватает упорства). Поощрять артистизм, но не допускать до клоунства</p> |
| Тип № 11 | |
| <i>Э: 20-24</i> | <i>Я: 4-8</i> |
| <p>Активный, общительный, благородный, честолюбивый. Легко соглашается на рискованные развлечения. Не всегда разборчив в друзьях, в средствах достижения цели. Благороден. Часто эгоистичен. Обаятелен. Имеет организаторские способности</p> | <p>Поощрять и развивать организаторские способности. Может быть лидером, но надо контролировать. Удерживать от зазнайства. Любит быть «на коне». Можно допускать коллективную критику в случае необходимости</p> |
| Тип № 12 | |
| <i>Э: 20-24</i> | <i>Н: 8-16</i> |
| <p>Легко подчиняется дисциплине. Обладает чувством соб-</p> | <p>Лидер по натуре, как эмоционального, так и делового</p> |

| Характерологические проявления | Пути коррекции |
|---|--|
| ственного достоинства. Организатор. Склонен к искусству и спорту. Активен. Влюбчив. Легко увлекается людьми и событиями. Впечатлителен | плана. Надо поддерживать лидерские усилия, помогать, направлять в деловом и личном планах |
| Тип № 13 | |
| <i>Э: 20–24</i> | <i>Я: 16–20</i> |
| Сложный тип. Тщеславен. Энергичен. Жизнерадостен. Не имеет, как правило, высокой духовной направленности. Погружен в житейские радости. Во главу угла жизни ставит бытовые потребности. Преклоняется перед престижностью. Всеми силами стремится достичь удачи, успеха, выгоды. Презирает неудачников. Общительный, демонстративный. Жестко выдвигает свои требования | Цель старшего — держать подростка в «рамках», так как тот склонен к зазнайству, подчинению себе окружающих. Действовать лучше спокойно и твердо. Выделять других, подчеркивая положительно-личностные качества. Можно предположить роль организатора. При этом требовать выполнения обязанностей. Желательно эстетическое воспитание |
| Тип № 14 | |
| <i>Э: 16–20</i> | <i>Я: 20–24</i> |
| Властный, мнительный, подозрительный, педантичный. Всегда стремится к первенству. Мелочный. Наслаждается любым превосходством. Язвительно-желчный, Склонен к насмешкам над более слабыми. Мстителен, пренебрежителен, деспотичен. Утомяем | Нельзя относиться равнодушно. Можно относиться дружелюбно, можно с иронией. Дать возможность занять лидерское положение, однако при этом следует выбрать пост, на котором он больше внимания уделял бы бумагам, чем людям. Поощрять волю и упорство. При этом подростку желательно воспитывать в себе позитивное эмоциональное отношение к окружающим и позитивные установки |
| Тип № 15 | |
| <i>Э: 8–16</i> | <i>Н: 20–24</i> |
| Вечно недовольный, ворчливый, склонный к придирам. | Желательно наладить хотя бы минимальные взаимоотноше- |

| Характерологические проявления | Пути коррекции |
|---|---|
| <p>Мелочно требователен. К язвительности не склонен. Легко обижается по пустякам. Часто хмурый, раздражителен. Завистлив. В делах неуверенный. В отношениях — подчиненный. Перед трудностями пасует. В группе, классе держится в стороне. Злопамятный. Друзей не имеет. Сверстниками командует. Голос тихий, резкий</p> | <p>ния. Это легче сделать, основываясь на мнительности данного человека. Можно интересоваться его самочувствием, успехами в доверительной беседе. В качестве какой-то общественной нагрузки, позволяющей иметь опору во взаимоотношениях, можно дать канцелярскую работу (педантические свойства позволяют делать ее хорошо). Поощрять за исполнительность перед всем коллективом, что позволяет как-то наладить отношения со сверстниками. Подростки такого типа требуют постоянного внимания и индивидуального взаимодействия</p> |
| Тип № 16 | |
| <i>Э: 4-8</i> | <i>Н: 20-24</i> |
| <p>Высокочувствительный тип, недоверчивый, затаенно-страстный, молчаливый, замкнуто-обидчивый. Самолюбивый, независимый, имеет критический ум. Пессимист. Склонен к обобщенному мышлению. Часто — неуверенность в себе.</p> | <p>В подходе желательны: оберегающий режим, поощрения при одноклассниках, доброжелательность, уважительность. Следует поддерживать справедливые критические суждения, но избегать развития у подростка морализирования и критиканства</p> |
| Тип № 17 | |
| <i>Э: 16-20</i> | <i>Н: 4-8</i> |
| <p>Очень эмоционален. Восторженный, жизнерадостный, общительный, влюбчивый. В контактах — неразборчив, дружески настроен ко всем. Непостоянен, наивен, ребячлив, нежен. Пользуется симпатией окружающих. Фантазер, Не</p> | <p>Поддерживать положительный настрой. Желательно развивать эстетические склонности, поддерживать увлечения (поощрять, интересоваться, предлагать выступить перед классом, группой). Обратит внимание на выработку волевых качеств</p> |

| Характерологические проявления | Пути коррекции |
|---|--|
| стремится к лидерству, предпочитает интимно-дружеские связи | (настойчивости, уровня притязаний) |
| Тип № 18 | |
| <i>Э: 4-8</i> | <i>Н: 16-20</i> |
| Эмпатичный. Очень жалостливый, склонный поддерживать слабых, предпочитает интимно-дружеские контакты. Настроение чаще спокойно-пониженное. Застенчивый. Не уверен в себе. Созерцатель. Легко становится настороженным и подозрительным в неблагоприятных условиях | Рекомендуется наладить шадающий развивающий режим. Контролировать исподволь, относиться спокойно-доброжелательно. Помогать в трудных ситуациях, какими в данном случае являются достижение цели, формирование активной позиции, налаживание контактов (со сверстниками и взрослыми). Исключить публичное обсуждение, если возможны негативные оценки |
| Тип № 19 | |
| <i>Э: 4-8</i> | <i>Н: 4-8</i> |
| Спокойный тип. Молчаливый, рассудительный. Замедленно-деятельный, очень последовательный, самостоятельный, независимый, кропотливый. Беспристрастный, скромный, низко эмоциональный. Иногда отвлечен от реальности | У подростков данного типа надо постараться повысить самооценку, развить систему притязаний, раскрыть их склонности и способности. Заинтересовать чем-то можно, дав какую-то работу с высокой личной ответственностью (деятельность должна быть больше связана с бумагами, чем с людьми). Подростки такого типа нуждаются в советах по разным вопросам, но выраженных деликатно |
| Тип № 20 | |
| <i>Э: 16-20</i> | <i>Н: 16-20</i> |
| Очень демонстративен, не умеет сопереживать. Эмоционально беден. Любит противопоставлять себя коллективу. Очень напорист в достижении | Режим взаимодействия мягкий, терпимый, чтобы не обострять негативные качества. Вовлечь в спортивные или технические занятия, чтобы под- |

| Характерологические проявления | Пути коррекции |
|---|--|
| <p>значимых для себя ценностей. Дорожит престижем. Часто фальшив. Практичен</p> | <p>ростки могли перевести энергетику в позитивное русло, а потребность в борьбе за первенство — в приемлемую форму. Желательно эстетическое воспитание. Вовлекать в позитивные социальные группы с сильным лидером</p> |
| Тип № 21 | |
| <i>Э: 12-16</i> | <i>Я: 8-12</i> |
| <p>Очень энергичен, жизнедеятелен. «Любимец публики», считается, что подростки такого типа — счастливы. Действительно, они часто очень одарены, легко учатся, артистичны, мало утомляемы. Однако, наличие этих качеств часто имеет негативные результаты, Подростки (и молодые люди) с детства привыкают, что им все доступно, в результате чего не учатся серьезно работать над достижением цели. Легко все бросают, часто прерывают дружбу. Поверхностны. Имеют довольно низкий социальный интеллект</p> | <p>Требуют доброжелательно-строгого отношения. В коллективе не стоит выбирать на лидерские должности (лучше часто предлагать разовые поручения организаторского типа). Строго требовать выполнения поручений. Желательно вместе с подростками найти какую-то значимую цель (например, овладеть иностранным языком), разбить на периоды срок исполнения, расписать по времени задачи и контролировать выполнение. Это, с одной стороны, поможет добиться поставленной цели, с другой стороны — приучит к упорядоченной работе</p> |
| Тип № 22 | |
| <i>Э: 8-12</i> | <i>Н: 8-12</i> |
| <p>Очень пассивно-безразличен. Уверен в себе. В отношении к окружающим жестко требователен. Злопамятен. Часто проявляет пассивное упрямство. Очень педантичен, мелочен. Рассудителен, хладнокровен. К чужому мнению относится безразлично. Ригиден,</p> | <p>Создать у подростка ощущение, что он интересен воспитателю, тренеру и т.п. Следует интересоваться мелочами быта, самочувствия. Среди общественных поручений желательно выбрать что-то, требующее аккуратно-го исполнения (ведение журнала или табеля, учет чего-то и</p> |

| Характерологические проявления | Пути коррекции |
|--|--|
| предпочитает привычные дела и монотонность быта. Интонации речи маловыразительные. Далеки от эстетики. | т.п.). Хвалить за исполнительность. Помогать в выборе занятия (желательно индивидуальные, а не групповые виды спорта или художественной самодеятельности) |
| Тип № 23 | |
| <i>Э: 16-20</i> | <i>Н: 8-12</i> |
| Общительный, активный, инициативен, увлекающийся. При этом умеет управлять собой, добиваться намеченной цели. Честолюбив. Любит лидировать и умеет быть организатором. Пользуется доверием и искренним уважением окружающих. Характер легкий, эстетичный, равнооживлен | Создать возможность лидерства. Помогать в решении групповых и индивидуальных задач. Следить за тем, чтобы нагрузка (учебная, производственная и общественная) была в разумных пределах |
| Тип № 24 | |
| <i>Э: 12-16</i> | <i>Я: 4-8</i> |
| Активный, уравновешенный тип. Энергичен. Средне-общителен. Привязчив к немногочисленным друзьям. Упорядочен. Умеет ставить перед собой задачи и добиваться решений. Не склонен к соперничеству. Иногда обидчив | Предпочитает спокойно-доверительное отношение окружающих. Желательно налаживание четких деловых контактов |
| Тип № 25 | |
| <i>Э: 8-12</i> | <i>Я: 4-8</i> |
| Активен, иногда взрывной, иногда беспечно-веселый. Часто спокойно-безразличный. Инициативы почти не проявляет, действует по указке. Пассивен в социальных контактах. К глубоким эмоциональным переживаниям не расположен. Склонен к монотонной кропотливой работе | Желательно спокойно-деловое отношение. Находить и рекомендовать лучше индивидуальные занятия. Хорошо справляется с административной работой |

| Характерологические проявления | Пути коррекции |
|--|---|
| Тип № 26 | |
| <i>Э: 4-8</i> | <i>Н: 8-12</i> |
| Спокоен, уравновешен, терпелив, педантичен. Честолюбив. Целеустремлен. Имеет твердые принципы. Временами обидчив | Любит доверительные отношения, спокойный темп работы. Не склонен к панибратству. Желательно поощрять при классе (группе) за аккуратность, исполнительность. Работать над повышением уверенности в своих силах |
| Тип № 27 | |
| <i>Э: 4-8</i> | <i>Н: 12-16</i> |
| Уравновешенно-меланхоличен. Тонко чувствующий. Привязчивый, ценит доверительно-интимные отношения, спокойный» Ценит юмор. В целом — оптимист. Иногда паникует, иногда впадает в депрессии. Однако чаще спокойно-задумчив | Создать обстановку активно-спокойной деятельности. Желательно избегать жесткой регламентации. Рекомендовать эстетические и литературные занятия. |
| Тип № 28 | |
| <i>Э: 8-12</i> | <i>Н: 16-20</i> |
| Меланхолический, честолюбивый, упорный, серьезный. Иногда склонен к уныло-тревожному настроению. Дружит с немногочисленными людьми. Необидчив, иногда мнителен. Самостоятелен в решениях относительно принципиальных вопросов, но зависит от близких в эмоциональной жизни | Рекомендуется направлять усилия на повышение самооценки, укреплять уверенность в себе |
| Тип № 29 | |
| <i>Э: 12-16</i> | <i>Н: 16-20</i> |
| Жестко требователен к окружающим: упрям, горд, очень честолюбив. Энергичен, общителен, настроение чаще боеви- | Взаимоотношения надо строить на основе уважения, высокой требовательности. Можно посмеиваться над недостатками, |

| | |
|--|---|
| Характерологические проявления | Пути коррекции |
| тое. Неудачи скрывает. Любит быть на виду. Хладнокровен | если подросток заносчив |
| Тип № 30 | |
| <i>Э: 16-20</i> | <i>Я: 12-16</i> |
| Гордый, стремится к первенству, злопамятен, стремится к лидерству во всем, Энергичен, упорен. Спокойный, расчетливый. Любит риск, непреклонный в достижениях. Не лишен артистизма, хотя и суховат | Не допускать зазнайства. Поддерживать в позитивных усилиях. Помогать в лидерстве, не допускать командный стиль отношений. Нейтрализовать озлобленность. Развивать социальный интеллект |
| Тип № 31 | |
| <i>Э: 8-12</i> | <i>Н: 12-16</i> |
| Застенчив, независтлив, стремится к самостоятельности, привязчив. Доброжелателен. С близкими людьми проявляет наблюдательность, чувство юмора. Склонен к глубоким доверительным отношениям. Избегает ситуации риска, опасности. Не выносит навязанный темп. Иногда склонен к быстрым решениям. Часто раскаивается в своих поступках. В неудачах обвиняет только себя | Обеспечить спокойную доброжелательную обстановку. Стараться вовлекать в активное решение деловых вопросов. Поощрять социальную активность, вовлекать в участие в каких-либо мероприятиях (семинарах, конференциях и т.п.) |
| Тип № 32 | |
| <i>Э: 12-16</i> | <i>Я: 12-16</i> |
| Честолюбив, неудачи не снижают уверенности в себе. Заносчив. Злопамятен. Энергичен. Упорен. Целеустремлен. Склонен к конфликтности. Не уступает, даже если не прав. Мук совести не испытывает. В общении не склонен к соперничеству. Ценит только информативность. Эмоционально ограниченный тип | Не поддерживать в конфликтных ситуациях. Воздействовать через честолюбие. Отношения поддерживать ровные, пытаюсь исподволь развивать социальный интеллект |

Психология педагога

5.1. Структура педагогической деятельности

Методологическая структура педагогической деятельности

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей: самая первая из них — деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции. Следующие деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой, т.е. обслуживают ее. Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделения наиболее эффективных приемов и способов обучения — деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения. Третья деятельность — тоже методическая, но она направлена на построение учебных средств, учебных предметов. Четвертая деятельность состоит в увязывании учебных предметов в одно целое — деятельность программирования, составления учебных программ. Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения, однако часто строят программу обучения, ориентируясь только на некоторые общие очертания цели. Такие цели ранее формулировались политиками, культурными деятелями, но не педагогами. Современная социокультурная ситуация и задачи образования требуют, чтобы описанием и проектированием целей обучения занимался педагог, педагог-методолог. Это необходимо, во-первых, потому, что современная производственно-практическая деятельность часто ставит очень определенные цели, задачи, которые могут решить только специально подготовленные люди. Во-вторых, современное методологическое мышление может проектировать очень эффективно учебные процессы, но оно требует от заказчика четких и определенных целей. В-третьих, современное технологическое общество быстро и интенсивно развивается и требует того же от систем обучения, т.е. требует слежения за профессиональным рынком сбыта, быстро-

го и систематического описания свойств человека, необходимого обществу, и оперативного проектирования под задачу учебных программ. В широком смысле, результатом такого телеологического мышления является проект человека, в более узком смысле — проект специалиста, т.е. должна быть описана и соотнесена друг с другом совокупность интеллектуальных функций, знаний, способностей, которые должны быть наличны в будущем человеке.

Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. Самый простой вариант обучения состоит в общении учителя (носителя профессиональной деятельности) и ученика, устремленного к воспроизведению деятельности своего учителя, учитель же квалифицирует деятельность ученика как правильную или неправильную. В этом случае проявляется непосредственность, нерасчлененность учебного процесса.

Одним из направлений объективизации деятельности является ее объективное описание в определенных (ясных и отчетливых для данного социального контекста) знаковых средствах, позволяющих по такому описанию воспроизвести деятельность любому члену социальной общности, знающему такой язык описания. Учебные знания возникают в тех условиях, когда деятельность не передается непосредственно, и тогда они выполняют функцию опосредования передачи (трансляции) деятельности.

Развитие системы обучения состоит в членении сложных видов деятельности на простые и обучении вначале простым видам деятельности. Но такое развитие предполагает анализ сложной деятельности, выделение ее элементов.

Задача состоит в выделении из сложных профессиональных видов деятельности простых элементарных с целью последующей конструкции из таких простых деятельностей необходимых сложных. Таким образом, первый принцип педагогической рефлексии состоит в выделении элементарных деятельностей и их трансляции. Но этого часто недостаточно, поскольку невозможно до конца разложить деятельность на простые элементы, в деятельности оказываются более сложные связи и отношения. Поэтому появляется второй принцип, состоящий в проектировании и трансляции знаковых средств, позволяющих построить (спроектировать) сложную деятельность из освоенных

элементов. Эти знаковые средства являются средствами описания и проектирования деятельности.

С другой, процессуально-технологической, стороны, учебный процесс, система учебной деятельности описывается как последовательность ситуаций обучения. Эти ситуации строятся таким образом, что предыдущие ситуации задают средства, материал и т. п. для последующих. То есть система обучения строится как **цепь** технологического процесса, через который пропускается человек (с определенными начальными свойствами) и в конце выходит совершенно преобразованным, усвоив совокупность **необходимых** обществу социокультурных способностей.

Таким образом, на методологическом языке система обучения может быть описана как система, которая развивается от ситуации обучения сложным деятельностью через рефлексивное расчленение деятельности к обучению вначале простым деятельностью, и затем из простых — построению сложных, удовлетворяющих условиям заданной задачи деятельности»

Можно рассматривать педагогическую активность 1) как **оргуправленческую** деятельность (как средство управления учебной деятельностью) и 2) как понимание сознания ученика и организацию понимания.

Существенным моментом работы педагога является коммуникация и понимание состояния ученика. Понимание предполагает систематическое становление на внутреннюю точку зрения ученика, понимание изнутри другого человека, т. е. работа с сознанием. С другой стороны, педагог должен также организовать и понимание себя, донести до ученика что-то важное с его точки зрения, но понимание не передается прямо, его можно добиться только на осознании своего личного опыта (или организации такого опыта, если его не было). Педагогический акт (действие), таким образом, является коммуникативным, диагностическим актом.

Педагогический акт как организационно-управленческая

Применительно к учебному процессу управление представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения.

Управлять — это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учиты-

вать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем:

- сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;
- наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый);
- динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;
- надежность, т.е. способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;
- устойчивость — способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения.

Процесс управления выступает одновременно как циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижении какой-то цели ставится новая, и управленческий цикл повторяется. «Цель — действие — результат — новая цель» — такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам.

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

- 1) формирование целей обучения;
- 2) установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
- 3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;
- 4) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);
- 5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработки и внесения в учебный процесс корректирующих воздействий.

Задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении **состояния** управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря, управление процес-

сом обучения предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. От управляющего органа (преподаватель) к управляемому объекту (студент) поступает информация и директивные указания по цепи управления в виде сигналов управления, от объекта к регулятору (преподаватель) цепь передачи должна замыкаться сигналами обратной связи, несущими сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс коррективов.

Осуществление **обратной связи** применительно к учебному процессу предполагает решение двух задач:

- 1) определение содержания обратной связи — выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения и психологической теории обучения, которая принимается за базу при составлении обучающих программ;
- 2) определение частоты обратной связи.

Регулирование процесса обучения представляет собой обеспечение такой деятельности управляемой системы, при которой отклонения управляемых величин выравниваются и выводятся на уровень, заданный программой управления. Можно регулировать его на ожидаемые или наступившие изменения, на возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании студентов по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом. Признаки отставания, например, могут быть такие: обучаемый не может воспроизвести и пояснить материал, затрудняется объяснить те или иные понятия, выделить те или иные факты, оценить закономерности и т.д. Чтобы оперативно внести коррективы, необходимо контролировать основные параметры познавательной деятельности.

Н.Ф. Талызина отмечает, что своеобразие обучения как системы управления состоит, прежде всего, в том, что управляемый объект — процесс учения, усвоения, — осуществляется всегда конкретной личностью. Сложность и многообразие личностных факторов так велики, что при составлении основной программы обучения они не всегда могут быть учтены. При массовом обучении основная программа в лучшем случае может быть адаптирована лишь к некоторой системе типовых особенностей

для определенной группы **учащихся**. В процессе же обучения конкретной группы учащихся могут быть обнаружены какие-то дополнительные особенности, учет которых позволит им быстрее достичь поставленной цели.

В процессе управления усвоением знаний преподавателю нужно установить, научились ли учащиеся обобщать и сопоставлять факты, делать выводы, критически анализировать полученные сведения; знать, как усваивают они материал учебника, **хватает** ли им времени на усвоение и т. д. Для реализации эффективного процесса обучения необходима такая теория, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагая системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального.

Самосознание педагога и структура педагогической деятельности

Педагог выполняет определенную функцию в обществе» Эта нормативно заданная функциональная определенность педагога в нашей культуре имеет тенденцию даже к упрощению, к сдвигу от собственно педагогической функции к функции трансляции культуры, передачи деятельности, т.е. к совершенно пассивной воспроизводящей деятельности. И это, конечно, плохо (для такой трансляции более подходящие средства — радио, телевидение и т.п.). Правда, у этого сдвига к сфере культуры (культурологический сдвиг) есть некоторые основания. Педагог действительно является носителем культуры, но он также является (по крайней мере, в лучших своих образцах) и живым образцом культуры. А это — очень трудная и, наверное, неразрешимая задача: быть живым образцом культуры. И такое представление о педагоге наиболее выражено в авторитарной культуре (наиболее яркий ее образец — средние века). Соответственно и общее так себя осознающего педагога (как образец) оказывается возможным только в авторитарной форме» Современную же европейскую культуру называют «синкретической», или диалогической (или коммуникативной): есть много образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому основная ценность состоит в диалоге и организации **понимания**. Центральная тяжесть в синкретической культуре все более падает на индивидуальность и индивидуальное сознание («Я думаю по-другому, но ты думаешь так, и я хочу это **понять**»). Это принципиально демократи-

ческая культура. Эти свойства нашей культуры так или иначе отражаются в педагогическом самосознании. Педагог теперь не образец, а индивидуальность, личность, которая хочет, чтобы ее поняли и применяет все возможные средства для этого. Но такая личность и сама хочет понимать других, тоже как личностей, имеющих право на слово, на мышление. И это последнее как раз и является средством педагогической работы, управления, фактом самосознания.

Таблица 6

| Этапы и компоненты | Педагогические действия | ПВУиК |
|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Подготовительный этап | 1) формулирование педагогических целей; 2) диагностика особенностей и уровня обученности учеников | 1.* Высокие научные профессиональные знания |
| I. Конструктивная деятельность | 1) выбор содержания учебного материала будущих занятий; 2) выбор методов обучения; 3) проектирование своих действий и действий учеников | 2.* Психолого-педагогические и методические знания. 3.* Практическое владение методиками учебно-воспитательных воздействий |
| Этап осуществления педагогического процесса II. Организаторская деятельность | 1) установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях; 2) стимулирование деятельности учеников; 3) организация своей деятельности по изложению учебного материала; 4) организация своего поведения в реальных условиях; | 4.* Наблюдательность, понимание психического состояния людей, настроения коллектива в целом. 5.* Быстрая ориентация в обстановке, гибкость поведения. 6.* Доступно, логически последовательно, эмоционально объяснить материал (1*, 2*, 3* — способности). 7. Культура речи, эрудиция. 8. Экспрессивные способности. 9.* Хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление. 10. Выдержка, умение управлять собой, настроением. 11. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами (4*, 5* — способности). |

| 1 | 2 | 3 |
|-----------------------------------|--|---|
| | 5) организация деятельности учеников; 6) организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки | 12. Организаторские способности (2*, 3*, 4*, 5*, 9* — способности). 13. Умение получать обратную информацию о степени усвоения объясняемого материала |
| III. Коммуникативная деятельность | 1) установление правильных взаимоотношений с учениками; 2) осуществление воспитательной работы | 14. Наличие потребности общения. 15. Педагогический такт. 16. Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия. 17. Демократический стиль общения и руководства (2*, 4*, 5* — способности) |
| Этап анализа результатов | 1) анализ результатов обучения, воспитания; 2) выявление отклонений результатов от поставленных целей; 3) анализ причин этих отклонений; | 18. Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности, своей деятельности. |
| IV. Гностическая деятельность | 4) проектирование мер по устранению этих причин; 5) творческий поиск новых методов обучения, воспитания | 19. Самообразование, изучение новых методов обучения, воспитания. 20. Творческий подход к педагогической деятельности |

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и психологические качества (ПВУиК), необходимые для ее реализации (табл. 6).

Основное содержание деятельности преподавателя включает выполнение нескольких функций — обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. В то же время педагогические цели часто побуждают к

глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов.

Всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы: 1) преподаватели с преобладанием педагогической направленности (примерно 2/5 от общего числа); 2) с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5) и 3) с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (немного более трети).

Профессионализм преподавателя в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических **ситуаций** и находить оптимальные способы их решения. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер.

В структуре педагогических способностей и, соответственно, педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: **гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный.**

Гностический компонент — это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. К последним относятся умения строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби. Низкий уровень их развития ведет к односторонности личности и ограничивает возможности воспитания учащихся.

Специальные знания включают знания предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Предметные знания высоко ценятся самими преподавателями, их коллегами и, как правило, находятся на высоком уровне. Что касается знаний по педагогике, психологии и методике преподавания, то они представляют собой самое слабое звено в системе. И хотя большинство преподавателей отмечают недостаток у себя этих знаний, тем не менее только незначительное меньшинство занимается психолого-педагогическим Образованием.

Важной составляющей гностического компонента педагогических способностей являются знания и умения, составляющие основу собственно познавательной деятельности, т. е. деятельности по приобретению новых знаний-

Если гностические способности составляют основу деятельности преподавателя, то определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства выступают конструктивные или проектировочные способности. Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут или остаться мертвым грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов педагогической работы, Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-образовательного процесса.

Проектировочные способности обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами и т. п. Такие способности развиваются лишь с возрастом и стажем.

Конструктивные способности обеспечивают реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и т. п. Решать проблемы конструирования воспитательно-образовательного процесса в вузе приходится ежедневно каждому педагогу-практику. Можно выделить несколько компонентов педагогического мастерства (Д. Аллен, К. Райн). Элементы этой микросхемы могут служить показателями уровня освоения педагогической деятельности.

1. Варьирование стимуляции учащегося (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т. п.).'

2. Привлечение интереса с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т. п.

3. Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части.

4. Использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов).

5. Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.

6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.

7. Постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала.

8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.

9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную работу по внешним признакам его поведения.

10. Использование иллюстраций и примеров.

11. Использование приема повторения.

Организаторские способности служат не только организации собственно процесса обучения учащихся, но и самоорганизации деятельности преподавателя.

От уровня развития коммуникативной способности и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя с учащимися и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только* к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т.п.

5.2. Профессия педагога и педагогические способности

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек—Человек». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способностью хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т.д.

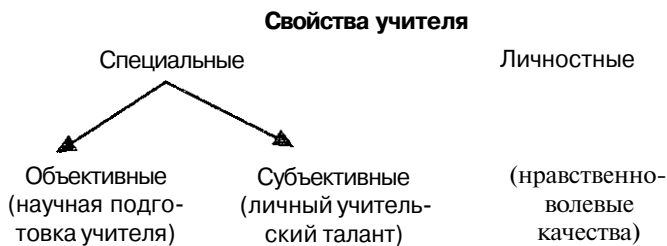
По Е.А. Климову, человеку этой профессиональной схемы свойственны: 1) умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; 2) умение слушать и выслушивать; 3) широкий кругозор; 4) речевая (коммуникативная) культура; 5) «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способ-

ность мысленно представлять, смоделировать именно его **внутренний мир**, а не приписывать ему свой собственный или **иной**, знакомый по опыту»; 6) «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»; 7) способность сопереживания; 8) наблюдательность; 9) «глубокая убежденность в **правильности** идеи служения народу Е целом»; 10) решение нестандартных ситуаций; 11) высокая степень саморегуляции.

«Противопоказаниями к выбору профессий данного типа являются дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки (как это ни печально), нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку — интереса «просто так» (Е.А. Климов). Это как бы обобщенный портрет субъекте профессии типа «Человек—Человек». Входящая в этот тип педагогическая профессия предъявляет еще целый ряд специфических требований, среди которых профессиональная компетентность и дидактическая культура являются основными.

Знаковые и, в частности, языковые системы в педагогической деятельности являются основным средством передачи общественно-исторического опыта, в то же время сами знаковые системы являются предметом усвоения. Не меньшую роль в современном образовательном процессе играет и техника (электронно-вычислительная, компьютерная). Педагог использует ее и как средство передачи, и как предмет изучения, а затем и обучения учеников умению ею пользоваться.

Еще в начале XX века П.Ф. Каптерев выделил и объективные и субъективные факторы, необходимые для педагогической деятельности, наметил их иерархию. В общем виде эта структура качеств может быть представлена следующим образом:



П.Ф. Каптерев отметил, что *«личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения»*. Он выделяет главные показатели: *«Первое свойство объективного характера заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом — в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство — субъективного характера заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве»*.

Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность. В.А. Крутецкий добавляет к этому склонность человека работать и общаться с детьми. Подчеркнем также важность для учителя желания самосовершенствования, саморазвития, ибо, как точно отметил еще К.Д. Ушинский, учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель.

В настоящее время в отечественной педагогической психологии, в исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной и др. проблема свойств педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специальной теоретического и экспериментального изучения.

По Н.В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает: 1) тип направленности, 2) уровень способности в 3) компетентность, в которую входят: специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность.

Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта, *«как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективно реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события»*. Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

По **А.К.** Марковой, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

Объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания.

Субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, **«Я»-концепция**, установки, личностные особенности.

А.К. Маркова выделяет три основные стороны труда педагога: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя.

Учитель как субъект педагогического труда

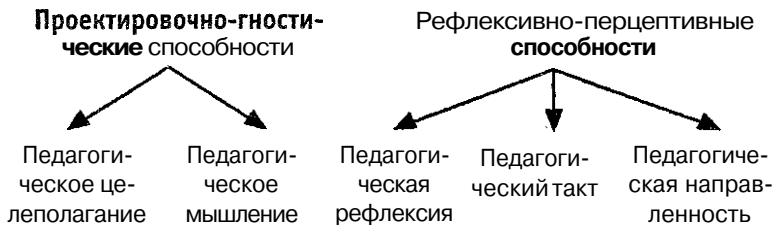
—————Личность учителя —————

Учитель как субъект педагогической деятельности

Учитель как субъект педагогического общения

К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое **целеполагание**, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

В разрабатываемой в настоящее время (Л.М. Митина) модели личности учителя в контексте той же схемы «деятельность — общение — личность» выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (по Н.В. Кузьминой).



В исследовании Л.М. Митиной было выделено более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). При-

ведем список этих свойств, по Л. М. Митиной: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем его, его сердцевинной являются собственно личностные качества — направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

Н. Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быстрая и точная ориентировка; организаторские способности, необходимые как для обеспечения систем работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

Способность делать учебный материал доступным учащимся и способность связывать учебный материал с жизнью образуют одну как бы собственно дидактическую группу способностей, соотносимых с более общей способностью *«передачи знаний в краткой и интересной форме»*. Понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к детям — это вторая группа способностей, связанных с рефлексивно-гностическими способностями человека. Педагогически волевое влияние на детей, педагогическая требовательность, педагогический такт, способность организовать детский коллектив — это, говоря современным языком, интерактивно-коммуникативные способности. Очень важная, четвертая группа способностей была выделена Ф. Н. Гоноболиным, в которую вошли способности, характеризующие содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения.

«1. *Дидактические способности* — способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное — простым, непонятное, неясное — понятным. Профессиональное мастерство включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. *Академические способности* — способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. *Перцептивные способности* — способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. *Речевые способности* — способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь педагога всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5. *Организаторские способности* — это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени — умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. *Авторитарные способности* — способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на

этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, **и** на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в **частности**, его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства собственной ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. *Коммуникативные способности* — способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. *Педагогическое воображение* (или прогностические способности) — **это** специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими **видами** деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), **в** то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимание, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой)».

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая **Н.В. Кузьминой** и ее школой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. В трактовке **Н.В. Кузьминой** педагогическая система включает пять структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функциональных элементов: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Эти же элементы являются *функциональными элементами индивидуальной педагогической деятельности* (гностический, исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский), что позволяет говорить о пяти больших группах общих одноименных способностей, лежащих в их основе.

Н.В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные. Первый уро-

вень педагогических способностей — перцептивно-рефлексивные, включают «три вида чувствительности»: *чувство объекта*, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся к требованиям; *чувство меры*, или *такта* и *чувство причастности*. Эти проявления чувствительности являются основой педагогической интуиции.

Второй уровень педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой, — проективные способности, соотносимые с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. При этом отмечается, что отсутствие каждой из этих способностей есть конкретная форма неспособности. **Гностические способности** проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностические способности, по Н.В. Кузьминой, обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе. **Проектировочные способности** проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач. **Конструктивные способности** проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося. Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности обеспечиваются, по Н.В. Кузьминой, четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. Добавим еще фактор речевой культуры (содержательность, ответственность). Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Н.А. Аминов считает, что в качестве основы дифференциации педагогических способностей выступает успешность. Выделяются два ее вида: индивидуальная (достижения человека по отношению к самому себе во времени) и социальная (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей). Первый вид — это индивидуальная (ресурсная) успешность,

второй — **конкурентоспособность**. Под собственно способностями (*терминальными способностями*) Аминов понимает именно те индивидуально-психологические особенности человека, которые не только обеспечивают ему успешность в какой-либо деятельности, но и повышают его конкурентоспособность, т. е. успешность в ситуации соперничества (соревнования) с другими на любом поприще.

В повышении конкурентоспособности человека, по классификации В.А. Богданова, решающая роль принадлежит такому психическому процессу, как воображение, именно способность придумать и реализовать нечто новое дает преимущество одному человеку перед другими. Поэтому развитость воображения (креативность) можно считать ключевым компонентом перцептивных способностей.

Способы (психологические ресурсы), с помощью которых человек достигает успеха в реализации себя (личностном росте) без конкуренции с другими, Аминов называет *инструментальными способностями*, которые делятся на две группы: общие (перцептивные) и специальные. Последние, по Н.А. Аминову, включают эмоциональные, волевые, мнемические, аттенционные, имагинативные (представления) способности. Терминальная способность (повышающая конкурентоспособность) к педагогической деятельности, по Н.А. Аминову, предполагает в своей структуре преобладание сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания (истощение эмоциональных ресурсов).

| | |
|------------------------------|---|
| Терминальные способности | |
| Собственно способности | |
| ↓ | |
| Инструментальные способности | |
| Общие | Специальные |
| 1. Перцептивные | 1. Эмоциональные 2. Волевые 3. Мнемические 4. Аттенционные 5. Имагинативные |

С ссылкой на Е. Малера, Н.А. Аминов приводит перечень основных признаков этого синдрома: 1) истощение, усталость; 2) психосоматические осложнения; 3) бессонница; 4) негативная

установка к клиентам; 5) **негативная** установка к работе; 6) пренебрежение исполнением своих обязанностей; 7) увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства); 8) снижение аппетита или переедание; 9) негативная самооценка; 10) усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности); 11) усиление пассивности (цинизм, пессимизм, безнадежность, апатия); 12) чувство вины. **Н.А. Аминов** подчеркивает, что последний симптом свойственен только людям, профессионально, интенсивно взаимодействующим с другими людьми. При этом он предполагает, что «синдром эмоционального сгорания» проявляется сильнее у учителей, выявляющих профессиональную непригодность. Качество сопротивляемости развитию этого действительно субъектного синдрома (так как он развивается в процессе и результате деятельности) предпосылается индивидуальными психофизиологическими и психологическими особенностями, которые в значительной мере обуславливают и сам синдром сгорания.

Каждая способность, как терминальная, так и инструментальная, предполагает существование потенциальной (физиологической диспозиции) и морфологической основы (**задатка**).

Поэтому дифференциальная диагностика терминальных и инструментальных (общих и специальных) способностей, predisposing к успешности овладения деятельностью и совершенствованию в ней, по мнению Аминова, должна осуществляться на трех уровнях.

При психодиагностике педагогов необходимо учитывать их специализацию, так как от нее зависит преобладающее значение терминальных или инструментальных способностей. Для воспитателей и учителей начальных классов решающее значение имеют инструментальные способности, поскольку они обеспечивают эмоциональную идентификацию учителя с ребенком, обеспечивают личностный рост учителя (его конкуренцию с самим собой) и выражаются в стиле педагогической деятельности, ориентированном на развитие ребенка.

Высоких результатов в педагогической деятельности смогут достичь только те воспитатели и учителя начальных классов, которые обладают большей сопротивляемостью к развитию синдрома эмоционального сгорания, в противном случае быстрая эмоциональная истощаемость будет препятствовать полноценной эмоциональной идентификации учителя с ребенком.

Для успешной деятельности учителей-предметников определяющее значение имеют терминальные способности, так как именно они обеспечивают их конкурентоспособность с другими учителями, поскольку для достижения более высоких резуль-

татов в обучении по сравнению со своими коллегами они, опираясь на свое воображение, изобретают новые, эффективные формы, средства, методы обучения, что находит свое выражение в стиле педагогической деятельности, ориентированном на результативность.

Н.А. Аминовым разработана батарея тестов педагогических способностей. Предлагаемая Аминовым психодиагностика отражает принципиально новый подход к профессиональной подготовке педагогических кадров и дает целый ряд преимуществ, так как позволяет:

- 1) сделать процесс формирования основ педагогического мастерства у студентов педагогических специальностей целенаправленным и, следовательно, гуманным, поскольку диагностика дает возможность учитывать индивидуальные особенности студентов в учебном процессе;
- 2) эффективно формировать ценностную мотивацию овладения педагогическим мастерством у студентов;
- 3) установить отношения сотрудничества и взаимопонимания студентов и преподавателя, что положительно влияет на учебный процесс;
- 4) расширить и осуществить круг образовательных и воспитательных задач предмета, направленных на изучение своей личности, целенаправленный отбор педагогических технологий в соответствии со своими возможностями, прогнозирование своей педагогической деятельности с анализом возможных трудностей и сильных моментов и др.;
- 5) развить природные предпосылки индивидуального педагогического стиля будущего учителя и тем самым способствовать их более эффективному овладению педагогическим профессионализмом;
- 6) объективно определить студентов с невыраженными признаками стиля и осуществить соответствующую корректировочную работу.

Первичный анализ данных диагностики дает возможность сделать два основных вывода:

1. Данный блок тестов позволяет выделить три группы студентов педагогических специальностей: студентов с признаками стиля, ориентированного на результат; студентов с признаками развивающего стиля; студентов, не имеющих признаков стиля, — так называемых амбивалентных, или условно непригодных.

2. Студенты с ярко выраженными признаками стиля составляют незначительную группу, что подтвердило предположение

о том, что студенты не могут обладать сформированным педагогическим стилем. Показателем является тот факт, что у студентов слабо развита рефлексия, они плохо знают себя, неверно оценивают свои возможности.

Необходимо проведение психодиагностики в целях формирования индивидуального педагогического стиля у студентов как средства достижения ими высокого уровня педагогического мастерства.

Выделяют три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога (И.А. Зимняя). Первый план соответствия — **предрасположенность** или **пригодность** в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, **анатомио-физиологическими** и психическими особенностями человека. Пригодность к педагогической деятельности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «Человек—Человек» (например, тугоухость, косноязычие, дебилность и др.). Пригодность к педагогической деятельности предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии — его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрешенную направленность на профессию типа «Человек—Человек», мировоззренческую зрелость человека, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную, дидактическую потребность и потребность в **аффилиации**.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности педагога и предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интерпретировать реакцию учеников в классе, анализируя поступающие зрительные и слуховые сигналы по каналу обратной связи, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора».

Естественно, что только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности (т.е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность.

Психологический портрет учителя любого учебного предмета включает следующие структурные компоненты: 1) индивидуальные качества человека, т.е. его особенности как индивидуума — темперамент, задатки и т.д.; 2) его личностные качества, т.е. его особенности как личности — социальной сущности человека; 3) коммуникативные (интерактивные) качества; 4) статусно-позиционные, т.е. особенности положения, роли, отношений в коллективе; 5) деятельностные (профессионально-предметные); 6) внешнеповеденческие показатели.

5.3. Направленность личности педагога и типы педагогов

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его «личностная направленность». Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: 1) истинно педагогическую; 2) формально педагогическую и 3) ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. *«Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на реструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог».*

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности.

Удовлетворенность профессией тем выше, чем оптимальнее у педагога мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и **внешней** положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной (А. Реан).

Л. Фестингер классифицирует учителей на основе их заключений о результативности учащихся. По его мнению, существуют два вида заключений о результативности: а) заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма); б) заключение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий).

В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (ориентация на «развитие»); во втором — на основе сравнения результата по отношению к результатам других людей, причем нередко в определенном временном срезе (ориентация на «результативность»).

Результаты эмпирических наблюдений у нас в стране и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на «развитие» и на «результативность» **школьников**.

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников. Педагоги, ориентированные на «развитие» и на «результативность», по-разному подкрепляют успех ученика.

В соответствии с данными различиями в «Я-концепции» будущих учителей первые озабочены установлением и поддержанием хороших отношений в учебной группе, с преподавательским составом учебного педагогического заведения; вторые — планированием своей профессиональной карьеры.

Учителя, ориентированные на «результативность», отзываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на «развитие», в этом случае порицают таких учеников. Вместе с тем, лишь последние реагируют похвалой на едва заметные успехи своих учеников. Кроме того, они осуществляют позитивное подкрепление и оказывают помощь ученикам в процессе учебной деятельности. В противоположность этому, учителя, ориентированные на «результативность», хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

Существование в любой выборке работающих учителей двух крайних типов преподавателей (ориентированных на «развитие» и на «результативность») было подтверждено данными эмпирических исследований Д. Райнса, который соответственно обозначил эти типы как тип X и тип Y.

Тип Х стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Тип Y заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемой программы. Работает по детально разработанной программе, предъявляет высокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный.

Первым шагом в создании относительных мер оценки эффективности труда учителей является разработанная Исидорой Сомер система оценки эффективности деятельности учителя, построенная на основе двух векторов: когнитивных (познавательных) достижений учеников и их эмоционального отношения к урокам.

Когнитивные достижения учеников определяются на основе получаемых ими оценок, которые свидетельствуют либо о том, что ученик освоил большой по объему материал (в этом случае ученик оценивается как поддающийся обучению), либо незначительный по объему материал (в этом случае ученик оценивается как не поддающийся обучению).

Эмоциональное отношение учеников к урокам в данной модели может быть позитивным, нейтральным и негативным.

Эффективность преподавания учителя, следовательно, может, с одной стороны, определяться количеством поддающихся обучению учеников, с другой — **количеством** учеников, положительно относящихся к урокам данного учителя. Таким образом, в идеале — самый высокий уровень педагогического мастерства преподавателя должен характеризоваться тем, что число поддающихся обучению учеников и число положительно относящихся к обучению равно ста процентам.

Поскольку оценка успеваемости школьников преимущественно является мерой их когнитивных достижений и получается при сравнении со стандартами усвоения материала, а оценка эмоционального отношения к урокам является преимущественно мерой мотивационных установок и получается путем сравнения текущих достижений ребенка с его предыдущими достижениями, то данную относительную меру оценки эффективности деятельности учителя можно рассматривать как сбалансированную и приводящую различия стиля к нулю по общему резуль-

тирующему эффекту обучения. Другими словами, данные стили, несмотря на различные стратегии и тактики, дают одинаково высокие результаты в обучении.

Хороший учитель — это тот, у которого «все дети хотели и могли с помощью учителя хорошо учиться».

5.4. Педагогическая социальная перцепция

Проблема познания педагогом личности учащегося является жизненно актуальной. Еще **К.Д. Ушинский** подчеркивал, что если педагог хочет воспитать человека, то он должен прежде всего узнать его во всех отношениях, понять особенности личности обучаемого. Именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности. Как явствует из исследований **С.В. Кондратьевой**, для педагогов низкого уровня продуктивности характерно восприятия лишь внешнего рисунка поступка, без проникновения в истинные цели и мотивы, в то время как педагогов высокого уровня продуктивности отличают отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения учащихся, объективность оценочных суждений.

Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место.

Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением — **эмпатией**. Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Только здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы.

Эмпатия — способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова. Выделяют три уровня развития: первый уровень — низший, общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника; второй уровень — по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о пе-

реживаниях другого человека; третий уровень — отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия-

Логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей — рефлексия, она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о конкретных случаях взаимодействия, но часто и обобщающие и частные выводы делаются на малом ограниченном числе признаков, являются неверными и ригидными (то есть не корректируются с учетом конкретных ситуаций).

Процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается мой внутренний мир.

Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. Основные из них таковы:

1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека.

2. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт.

3. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые люди, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его.

4. Безотчетное структурирование личности другого человека проявляется в том, что логически объединяются в целостный образ только строго определенные личностные черты и тогда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается.

5. Эффект «ореола» проявляется в том, что первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности обобщается на весь образ человека, а затем общее впечатление о челове-

же переносится на оценку его отдельных качеств. Если общее впечатление о человеке благоприятно, то его положительные черты переоцениваются, а недостатки либо не замечаются, либо оправдываются. И наоборот, если общее впечатление о человеке отрицательно, то даже благородные его поступки не замечаются или истолковываются превратно как своекорыстные.

6. Эффект «проецирования» проявляется в том, что другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния. Человек, воспринимая и оценивая людей, склонен логически предположить: «все люди подобны мне» или «другие противоположны мне». Упрямый подозрительный человек склонен видеть эти же качества характера у партнера по общению, даже если они объективно отсутствуют. Добрый, отзывчивый, честный человек, наоборот, может воспринять незнакомого через «розовые очки» и ошибиться. Поэтому, если кто-то жалуется, какие, мол, все вокруг жестокие, жадные, нечестные, не исключено, что он судит по себе.

7. «Эффект первичности» проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация об человеке или событии, является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. И если даже потом вы получите информацию, которая будет опровергать первичную информацию, все равно помнить и учитывать вы больше будете первичную информацию. На восприятие другого влияет и настроение самого человека: если оно мрачное (например, из-за плохого самочувствия), в первом впечатлении о человеке могут преобладать негативные чувства. Чтобы первое впечатление о знакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него».

8. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

9. Отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

10. «Эффект последней информации» проявляется в том, что если вы получили негативную последнюю информацию о человеке, эта информация может перечеркнуть все прежние мнения об этом человеке.

Механизмом межличностного восприятия являются проецирование (неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества), децентрация (спо-

способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека), идентификация (неосознанное отождествление себя с другим **либо** сознательная мысленная постановка себя на место другого), **эмпатия** (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме **сопереживания**).

Стереотипизация представляет собой один из важнейших механизмов межличностного познания. Под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны, пользуясь которыми он дает оценку другим людям. Чаще всего формирование устойчивых эталонов протекает незаметно для самого человека. Возможно, что в силу своей недостаточной осознанности стереотипы приобретают такую власть над людьми.

Особая роль в процессе познания педагогом личности учащегося принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с **учащимися**.

В некоторых случаях неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к **дидактогениям** — негативному психическому состоянию учащегося, вызванному нарушением такта со стороны педагога и в высшей степени отрицательно сказывающемся на деятельности учащегося и его отношениях с окружающими.

Механизмы эмпатии, децентрации и **идентификации** являются важнейшими в процессе познания педагогом личности учащегося. Именно со способностью побороть свой эгоцентризм, понять и принять точку зрения учащегося, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания личности учащегося. Все это возможно не только благодаря изначальным педагогическим способностям, но и специальным рефлексивно-перцептивным умениям, которые связаны со специфической чувствительностью педагога к собственной личности и к личности учащегося. От данных способностей зависит эффективность познания педагогом самого себя и личности другого человека.

Рефлексивно-перцептивные умения педагога образуют **органичный комплекс**: познать собственные индивидуально-психологические особенности, оценить свое психическое состояние, а также осуществить разносторонне восприятие и адекватное познание личности **учащегося**.

Познание учащихся предполагает два направления: восприятие как личности и как субъекта учебно-познавательной деятельности. Анализируя особенности учащегося как субъекта учебной деятельности, следует выявить его склонности в теоретических и практических видах деятельности.

Педагог, пытаясь понять состояние и поведение учащихся, дает свою интерпретацию и оценку происходящего, считая при этом, что его интерпретация почти всегда верна, хотя фактически педагогические интерпретации нередко бывают ошибочны.

Важное значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет явление *казуальной атрибуции*. Оно представляет собой объяснение субъектом межличностного восприятия причин и методов поведения других людей. **Объяснение причин поведения человека может быть через внутренние причины (внутренние диспозиции человека, устойчивые черты, мотивы, склонности человека), либо через внешние причины (влияние внешних ситуаций).**

Можно выделить следующие критерии анализа поведения:

- постоянное поведение — в сходных ситуациях поведение однотипно;
- отличающееся поведение — в других случаях поведение проявляется иначе;
- обычное поведение — в сходных обстоятельствах такое поведение свойственно большинству людей.

Когнитивный психолог **Келли** в исследованиях показал, что постоянное, малоотличающееся поведение, да к тому же необычное — объясняется через внутренние причины, через специфику личности и характера человека («таким он уродился»).

Если в похожих ситуациях у человека постоянное поведение, а в других случаях — другое, отличающееся поведение, и к тому же это обычное поведение (то есть как и у других людей в таких же ситуациях), то такое поведение люди склонны объяснять через внешние причины («в этой ситуации так все вынуждены себя вести»).

Фриц Хайдер, известный как автор теории атрибуции, проанализировал «психологию здравого смысла», посредством которой человек объясняет повседневные события. Хайдер считает, что чаще всего люди дают разумные интерпретации. Но человек склонен приходить к заключению, будто намерения и диспозиции других людей соответствуют их действиям.

Процессы казуальной атрибуции подчиняются следующим закономерностям, которые оказывают влияние на понимание людьми друг друга:

1. Те события, которые часто повторяются и сопровождают наблюдаемое явление, предшествуя ему, обычно рассматриваются как его возможные причины.

2. Если тот поступок, который мы хотим объяснить, необычен и ему предшествовало какое-нибудь уникальное событие, то мы склонны именно его считать основной причиной совершенного поступка.

3. Неверное объяснение поступков людей имеет место тогда, когда есть много различных, равновероятностных возможностей для их интерпретации, и человек, предлагающий свое объяснение, волен выбрать устраивающий его вариант.

4. Фундаментальная ошибка атрибуции проявляется в тенденции наблюдателей недооценивать ситуационные и переоценивать диспозиционные влияния на поведение других, в тенденции считать, что поведение соответствует диспозициям. **Поведение других людей мы склонны объяснять их диспозициями, их индивидуальными особенностями личности и характера («это человек со сложным характером»), а свое поведение склонны объяснять как зависящее от ситуации («в этой ситуации невозможно было вести иначе, а вообще я совсем не такой»).** Таким образом, люди объясняют свое собственное поведение ситуацией («я не виноват, уж такая сложилась ситуация»), но считают, что другие сами несут ответственность за свое поведение.

Мы совершаем эту ошибку атрибуции отчасти потому, что, когда наблюдаем за чьим-либо действием, именно эта личность находится в центре нашего внимания, а ситуация относительно незаметна. Когда мы сами действуем, наше внимание обычно направлено на то, на что мы реагируем — и ситуация проявляется более явно.

5. Культура также влияет на ошибку атрибуции. Западное мировоззрение склонно считать, что люди, а не ситуации являются причиной событий. Но индусы в Индии с меньшей вероятностью, чем американцы, истолкуют поведение с точки зрения диспозиции, скорее, они придадут большее значение ситуации.

На восприятие людей влияют *стереотипы — привычные упрощенные представления о других группах людей, о которых мы располагаем скудной информацией.* Стереотипы редко бывают плодом личного опыта, чаще мы их приобретаем от той группы, к которой принадлежим, от родителей, учителей в детстве, от средств массовой информации. Стереотипы стираются, если люди разных групп начинают тесно взаимодействовать, узнавать больше друг о друге, добиваться общих целей.

На восприятие людей влияют и *предубеждения* — эмоциональная оценка каких-либо людей как хороших или плохих, даже не зная их самих, ни мотивов их поступков.

На восприятие и понимание людей влияют *установки* — неосознанная готовность человека определенным привычным образом воспринимать и оценивать каких-либо людей и *реагировать* определенным, заранее сформированным образом без полного анализа конкретной ситуации.

Установки имеют три измерения:

- когнитивное измерение — мнения, убеждения, которых придерживается человек относительно какого-либо субъекта или предмета;
- аффективное измерение — положительные или отрицательные эмоции, отношение к конкретному человеку или информации;
- поведенческое измерение — готовность к определенным реакциям поведения, соответствующим убеждениям и переживаниям человека.

Установки формируются: 1) под влиянием других людей (родителей, СМИ) и «кристаллизируются» к возрасту между 20 и 30 годами, а затем меняются с трудом; 2) на основе личного опыта в многократно повторяющихся ситуациях.

Предвзятое мнение человека руководит тем, как он воспринимает и интерпретирует информацию. Изображение лица человека на фотографии может совершенно по-разному восприниматься (это жестокий или добрый человек?), в зависимости от того, что известно о данном человеке: гестаповец или герой. Эксперименты показали, что очень трудно опровергнуть ложную идею, неправду, если человек логически обосновал ее. Этот феномен, названный «стойкостью убеждений», показывает, что убеждения могут жить своей собственной жизнью и выживать после дискредитации доказательства, которое их породило. Неверное мнение о других людях или даже о себе может продолжать существовать несмотря на дискредитацию. Для того чтобы изменить убеждение, часто требуются более убедительные доказательства, чем для того, чтобы создать его.

При межличностном общении важно уметь «снимать маску», быть открытым и искренним. Без открытого общения не могут существовать теплые и близкие отношения с людьми. Человек, заинтересованный в том, чтобы лучше ориентироваться в особенностях своих отношений с окружающими, должен интересоваться реакциями других людей на его поступки в конкретных ситуациях, учитывать истинные последствия своего поведения.

Собирая подобную информацию от разных людей, получаешь возможность увидеть себя как бы в разных зеркалах. Обеспечение других обратной связью — сведениями о том, какие чувства и мысли вызывает у нас их поведение — может повышать взаимное доверие. Для того чтобы высказывать и принимать обратные связи, нужно обладать не только соответствующими умениями, но и смелостью.

Обратная связь в общении — это сообщение, адресованное другому человеку о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, какие чувства вызывает у меня его поведение. Правила обратной связи: 1. Говори о том, что конкретно делает данный человек, когда его поступки вызывают у тебя те или иные чувства. 2. Если говоришь о том, что тебе не нравится в данном человеке, старайся в основном отмечать то, что он смог бы при желании в себе изменить. 3. Не давай оценок. Помни: обратная связь — это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, это в большей степени сведения о тебе в связи с этим человеком, как ты воспринимаешь данного человека, что тебе приятно и что тебе неприятно.

В некоторых исследованиях отмечается связь эффективного познания личности учащегося с индивидуально-психологическими особенностями педагога, например, с такими, как интроверсия, экстраверсия, эмоциональная стабильность. Исследования показали, что в целом педагоги **интровертированного** типа более полно и адекватно отражают личность учащегося по сравнению с педагогами-экстравертами.

Педагогическая психология школьного обучения

6.1. Философия школьного обучения

В исследованиях Дональда С. Андерсена сравниваются две философии обучения, отличающиеся функциями учителя,

Первая, которую автор характеризует как «научную», доводит до догматизма приверженность к традиционной педагогике и традиционным учебным программам, культивирует требовательность и высокое качество преподавания, отвергает практику выбора учащимися предметов по своему усмотрению. Данная философия ориентируется, прежде всего, на учителя и определяет его функции как оценивающие и контролирующие деятельность учащихся, ориентирование на достижение высоких результатов школьниками, что необходимо им для дальнейшей жизни в обществе в условиях конкуренции.

Другая философия, названная Д. Андерсеном «гуманистической», ориентированная скорее на учащегося, чем на учителя, который видит свои функции в том, чтобы обеспечить более полное развитие каждого ученика с точки зрения не только усвоения теоретических дисциплин, но и познания ребенком самого себя и общества, в котором он будет жить.

Учителя «научной» и «гуманистической» ориентации по-разному смотрят на школьное обучение. Первые видят призвание школы в подготовке учащихся к жизни в обществе, где доминирует соперничество в человеческих отношениях, вторые отдают предпочтение сотрудничеству.

Эти различные концепции в свою очередь связаны с вопросом о том, должны ли учебные программы делать упор на школьные результаты, высокий уровень обучения и строгую систему оценки успеваемости и аттестации, или же школьные программы должны быть ориентированы на развитие личности и индивидуальный успех. Также данные концепции отражают различия во взглядах на дисциплину: жесткая дисциплина и ограничение свободы — в первом случае, и личная ответственность, помощь советом и забота — в другом. С точки зрения структуры школы, при первом подходе предпочтителен отбор учащихся и разделение их на потоки в зависимости от способностей, при вто-

ром — создание объединенных школ и унификация программ обучения.

При переходе к школьному обучению предметом усвоения становятся теоретические знания, что в первую очередь и определяет *развивающий характер учебной деятельности*. Л.С. Выготский указывал, что основные изменения школьного возраста — осознание и овладение психическими процессами — обязаны своим происхождением именно обучению: «осознание приходит через ворота научных понятий». Формирование учебной деятельности является самостоятельной задачей школьного обучения, не менее важной и ответственной, чем приобретение детьми знаний и умений. Овладение учебной деятельностью происходит особенно интенсивно в первые годы школьной жизни. Именно в этот период закладываются основы умения учиться. По существу, в младшем школьном возрасте человек учится, как приобретать знания. И это умение остается с ним на всю жизнь.

Школа, будучи начальным социальным институтом, должна готовить к жизни. А жизнь — это не только академические знания. Социализация не сводится лишь к передаче сведений об основах наук. Школьное развитие человека как личности и субъекта деятельности обязательно предполагает: 1) развитие интеллекта; 2) развитие эмоциональной сферы; 3) развитие устойчивости к стрессорам; 4) развитие уверенности в себе и самопринятия; 5) развитие позитивного отношения к миру и принятия других; 6) развитие самостоятельности, автономности; 7) развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования. Сюда же относится и развитие мотивации учения как важнейшего элемента мотивации саморазвития.

Все эти идеи, вместе взятые, можно назвать *позитивной педагогикой, или гуманистической психологией воспитания и обучения*. Их практическая реализация в школьной практике немыслима без участия психологов и требует дальнейшего динамичного формирования системы школьной психологии.

Принципы реформирования школьного образования в мире и **России**:

- интеграция всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений;
- гуманизация, усиленное внимание к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами;

- дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого ученика;
- демократизация образования, его многоукладность и вариативность, создание предпосылок для развития инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся, широкое участие общественности в управлении образованием;
- регионализация, национальное самоопределение школы;
- открытость образования, расширение дистанционных форм обучения;
- гуманитаризация образования и дифференциация, мобильность образования;
- развивающий и личностно-деятельностный характер обучения, (в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, способности, его личность, формирование и дальнейшее развитие психики обучающегося через организацию его деятельности);
- непрерывность образования.

6.2* Развивающее обучение

В настоящее время системно разработаны два основных направления развивающего обучения: В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Если первое основывается на положениях Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, то второе представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт всех современных Л.В. Занкову психологических и педагогических достижений. Л.В. Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает: а) неправомерное, с его точки зрения, облегчение учебного материала; б) неоправданно медленный темп изучения учебного материала; в) однообразные повторения учебного материала. В то же время и сам учебный материал характеризуется Л.В. Занковым *«скудостью теоретических знаний, их поверхностным характером, подчинением привитию навыков»*. Развивающее обучение, по Л.В. Занкову, и направлено, прежде всего, на преодоление этих недостатков обучения. В разработанной экспериментальной системе развивающего обучения, по Л.В. Занкову, заложены следующие принципы:

- принцип обучения на высоком уровне **трудности**. Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений. Содержание этого принципа может быть соотнесено с **проблемностью** в обучении;

- **принцип ведущей роли теоретических знаний**, согласно которому обработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем обработка навыков;
- **принцип осознания школьниками собственного учения**. Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения. Содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции;
- **принцип работы над развитием всех учащихся**. Согласно этому принципу, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения» (Л.В. Занков). Содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса.

Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данная система **обучения** развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание читаемого.

Развивающее обучение, по системе В.В. Давыдова, противопоставлено существующей традиционной системе школьного обучения. Как известно, существующее обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым эмпирическим. В общем теоретическом контексте работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина В.В. Давыдов поставил вопрос о возможности теоретической разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение — развивающим. При этом В.В. Давыдов опирается на исходные положения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина относительно того, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний (Д.Б. Эльконин), производным от которого являются методы (или способы) организации обучения. Важное отличие теоретического знания состоит

в том, что при его формировании вскрываются, устанавливаются связи всеобщего и единичного, связи внутри целостной системы, понимание ее сущности, что предполагает активную мыслительную деятельность (а не только представление). Форма существования теоретического знания — это прежде всего способности умственной деятельности, обобщенные способы действий (по Д.Б. Эльконину).

Ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот принцип послужил основой (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов) для формирования новой модели обучения как преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся. Принцип наглядности фиксируется В.В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление ее процесса и результата занимают значительное место.

Развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов должно разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями (В.В. Давыдов). Соответственно В.В. Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности:

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

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

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

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

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе ча-

стных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мышление перехода от всеобщего к частному и обратно.

б. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно».

Развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, внедренное в практику школьного обучения, получило всестороннюю интерпретацию в работах Л.И. Айдаровой, А.К. Марковой, В.В. Рубцова, А.З. Зака, В.В. Репкина, М.М. Разумовской, Г.Г. Граник и др.

63, Психология обучения в начальной школе*

Учебная деятельность, являясь сложной и по содержанию, и по структуре, складывается у ребенка не сразу. Требуется немало времени и усилий, чтобы в ходе систематической работы под руководством учителя маленький школьник постепенно приобрел умение учиться.

О сложности этого процесса свидетельствует тот факт, что даже в условиях целенаправленного, специально организованного формирования учебной деятельности она складывается не у всех детей (В. В. Давыдов). Более того, специальные исследования показывают, что к концу младшего школьного возраста собственно индивидуальная учебная деятельность обычно еще не сформирована, ее полноценное осуществление возможно для ребенка только совместно с другими детьми (Г. А. Цукерман).

Ребенку школа должна обязательно приносить радость. К этому обязывает не только гуманное отношение к детям, но и забота об успешности учебной деятельности. В свое время Л. Фейербах писал, что то, для чего открыто сердце, не может составить секрета и для разума.

Задача учителя начальной школы прежде всего и состоит в том, чтобы «открыть сердце ребенка», пробудить у него желание усваивать новый материал, научиться работать с ним. Учитель должен хорошо знать психологические особенности детей младшего школьного возраста, уметь понять индивидуальные особенности каждого ребенка и находить адекватные методы обучения и воспитания, формирования познавательной мотивации.

Учебная деятельность имеет определенную структуру: 1) мотивы учения; 2) учебные задачи; 3) учебные действия; 4) контроль; 5) оценка.

* Разделы 6.3—6.8 построены с использованием материалов кн.: Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.

Для полноценного формирования учебной деятельности требуется овладение всеми ее компонентами в равной мере. Их недостаточное освоение может служить источником школьных трудностей. По мере вхождения в школьную жизнь и освоения учебной деятельности у младших школьников складывается сложная система мотивации учения, которая включает следующие группы мотивов (М.В. Матюхина, 1984):

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом:

1) мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает **стремление** узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений);

2) мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

II. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т. п.;

б) мотивы самоопределения (**понимание** значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2) **узко** личные мотивы:

а) мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);

б) престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей);

3) отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Исследования учебной мотивации младших школьников (М.В. Матюхина и др.) показывают, что среди тех мотивов учения, которые хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие социальные мотивы (41,1%), такие, как мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания нужны мне для будущего»), а также мотивы долга и ответственности в первую очередь перед учителем («стремлюсь быстро и точно выполнить **требования** учителя»).

ля»). Однако эти мотивы, придавая общий смысл учению, не являются реально действующими в силу недостаточной приближенности большинства из них к повседневной жизни детей.

Основным же побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка (65,8%).

Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием и процессом учения, не занимают ведущего места по числу указаний на них на протяжении **всего** младшего школьного возраста (21,8%) и не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности.

Несмотря на **то**, что учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побуждающим фактором учения, именно внутри этой группы мотивов отмечаются наиболее существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста: от I к III классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все **знать**», «люблю узнавать на уроке новое», «нравится, когда учитель на уроке рассказывает **интересное**»). Это отражает развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Отмечено, что у некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер (Л.И. Божович).

Однако параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности («люблю думать, рассуждать на уроке», «люблю решать трудные задачи»). Характерно при этом, что во внеучебной ситуации при выполнении занимательных задач у большинства детей отмечается высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной деятельности.

Эти данные отражают реально сложившуюся в начальной школе практику обучения, когда познавательная мотивация не находит в школе достаточного удовлетворения.

Многочисленные исследования показывают, что *для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа*. Учебно-познавательные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не **вне ее**. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее дей-

ственных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

В психологии известно, что развитие мотивов учения идет двумя путями: 1) через усвоение учащимися общественного смысла учения; 2) через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать **его**.

На первом пути главная задача учителя состоит в том, чтобы, с одной стороны, довести до сознания ребенка те мотивы, которые общественно незначимы, но имеют достаточно высокий уровень действенности. Примером может служить желание получать хорошие оценки. **Учащимся** необходимо помочь осознать объективную связь оценки с уровнем знаний и умений. И таким образом постепенно подойти к мотивации, связанной с желанием иметь высокий уровень знаний и умений. Это, в свою очередь, должно осознаваться детьми как необходимое условие их успешной, полезной обществу деятельности.

С другой стороны, необходимо повысить действенность мотивов, которые осознаются учащимися как важные, но реально на их поведение не влияют. Этот путь формирования учебной мотивации связан непосредственно с особенностями организации учебного процесса. В психологии выявлено достаточно много конкретных условий, вызывающих интерес школьника к учебной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

Исследования показали, что *познавательные интересы школьников существенно зависят от способов раскрытия учебного предмета*. Обычно предмет предстает перед учеником как последовательность частных явлений. Каждое из этих явлений учитель объясняет, дает готовый способ действия с ним. Ребенку ничего не остается, как запомнить все это и действовать показанным способом. При таком многократном однообразном раскрытии учебного предмета как последовательности частных явлений — есть большая опасность потери интереса к учебе.

Наоборот, когда изучение предмета идет через раскрытие ребенку сущности, лежащей в основе всех частных явлений, то, опираясь на эту сущность, ученик сам получает частные явления, учебная деятельность приобретает для него творческий характер, а тем самым и вызывает у него интерес к изучению данного предмета. При этом, как показало исследование В.Ф. Моргуна, мотивировать положительное отношение к изучению данного предмета может как его содержание, так и метод работы с ним. В последнем случае имеет место мотивация процессом учения: ученикам интересно изучать, например, русский язык, самостоятельно решая языковые задачи.

Второе условие связано с организацией работы над предметом малыми группами. В.Ф. Моргун обнаружил, что принцип подбора учащихся при комплектовании малых групп имеет большое мотивационное значение. Если детей с нейтральным отношением к предмету объединить с детьми, которые не любят данный предмет, то после совместной работы первые существенно повышают свой интерес к этому предмету. Если же включить учеников с нейтральным отношением к предмету в группу любящих данный предмет, то отношение к предмету у первых не меняется.

В этом же исследовании показано, что *большое значение для повышения интереса к изучаемому предмету имеет групповая сплоченность учащихся, работающих малыми группами.* В связи с этим при комплектовании групп, кроме успеваемости, общего развития, учитывалось желание ученика. Спрашивали: «С кем бы ты хотел заниматься на уроках русского языка в одной четверке?» Влияние групповой сплоченности объясняется тем, что при работе малыми группами на первый план выходят не отношения «учитель — учащийся», а отношения между учащимися.

В группах, где не было сплоченности, отношение к предмету резко ухудшилось. Наоборот, в сплоченных группах интерес к изучаемому предмету существенно возрос.

В исследовании М.В. Матюхиной обнаружилось, что успешно можно формировать также учебно-познавательную мотивацию, используя отношения между мотивом и целью деятельности.

Цель, поставленная учителем, должна стать целью ученика. Между мотивами и целями существуют весьма сложные отношения. Наилучший путь движения — от мотива к цели, т. е. когда ученик уже имеет мотив, побуждающий его стремиться к заданной учителем цели.

К сожалению, в практике обучения такие ситуации редки. Как правило, движение идет от цели, поставленной учителем, к мотиву. В этом случае усилия преподавателя направлены на то, чтобы поставленная им цель была принята учениками, т. е. мотивационно обеспечена. В этих случаях важно прежде всего использовать саму цель как источник мотивации, превратить ее в мотив-цель. При этом следует учесть, что учащиеся начальной школы плохо владеют умением целеполагания. Дети обычно ставят на первое место цель, связанную с учебной деятельностью. Они осознают эту цель. Однако они не осознают частных целей, ведущих к ней, не видят средства достижения этой цели.

Необходимо специальное обучение младших школьников целеполаганию. Как показала М.В. Матюхина, для этого следует

четко определить цель. Очень важно также, чтобы дети принимали участие в ее постановке, анализе и обсуждении условий ее достижения.

Для превращения целей в мотивы-цели большое значение имеет осознание учеником своих успехов, продвижения вперед. С этой целью учителя при введении новой темы составляют вместе с детьми специальную таблицу, где четко представлен состав предметных знаний и перечень умений, которыми должны овладеть учащиеся. В таблице предусмотрена специальная графа, где дети сами отмечают, что они уже знают, чего еще не знают, в чем сомневаются. Естественно, что вначале дети еще не могут адекватно оценить себя, но постепенно привыкают это делать. Результатом систематической работы такого рода является не только повышение побудительной силы поставленных целей, но и формирование умения оценивать свои успехи, видеть конкретные недоработки.

Одним из эффективных средств, способствующих познавательной мотивации, является **проблемность** обучения. На каждом из этапов необходимо использовать проблемные ситуации, задачи. Если учитель делает это, то обычно мотивация учащихся находится на достаточно высоком уровне. Важно также отметить, что по содержанию она является познавательной, т. е. внутренней. Решающее значение для мотивации учения имеет тип ориентированной основы действия (ООД), используемый в учебном процессе. Первый тип ООД при систематическом использовании его часто ведет к отрицательной мотивации. Наоборот, третий тип ориентировочной основы действия обеспечивает устойчивую положительную мотивацию.

Сравнение мотивов учения при традиционном обучении и обучении экспериментальном, основанном на деятельностном подходе, показало преимущества последнего.

Прежде всего оказалось, что динамика мотивов в начальной школе не определяется возрастными особенностями. При традиционном обучении, как правило, к третьему классу наступает «мотивационный вакуум»: отсутствие познавательных мотивов, потеря интереса к учению. При экспериментальном обучении (по программам В.В. Давыдова) этого не происходит. Наоборот, познавательная мотивация поднимается на более высокий уровень: у многих школьников появляется интерес не только к знаниям, но и к способам их получения. Проведенные исследования убедительно показали, что формирование мотивации прямым образом зависит от содержания обучения.

Преимущества деятельностной теории обучения состоят в следующем. Во-первых, основу содержания обучения при тре-

гем типе ориентировочной основы действий составляют базовые (инвариантные) знания.

В-вторых, в обязательном порядке в содержание обучения входят обобщенные методы (способы) работы с этими базовыми знаниями. Усвоение того и другого открывает перед ребенком огромные возможности для самостоятельного движения в данной области. Он способен самостоятельно построить ориентировочную основу действий любой частной ситуации, основанной на усвоенных базовых знаниях. Это и служит источником положительной познавательной мотивации.

В-третьих, процесс обучения построен так, что ребенок усваивает знания и умения через их применение. На всех этапах процесса усвоения вводятся задачи. Решая эти задачи, ученик одновременно усваивает и знания, и умения. В результате обучение идет без заучивания, но в то же время обеспечивает прочное запоминание. Это еще один источник положительной мотивации.

В-четвертых, важное значение имеют коллективные формы работы, используемые при данном подходе. Особенно важно сочетание сотрудничества и с учителем, и с учащимися.

Все вместе взятое и приводит к формированию у детей познавательной мотивации. Некоторые из перечисленных условий имеют место в учебном процессе и учителей-новаторов. В силу этого проблема мотивации учения решается успешно.

В традиционном обучении этих источников мотивации, как правило, нет, поэтому формирование положительных мотивов составляет большую проблему.

6.4. Индивидуальная работа с обучающимися по формированию учебной мотивации

В любом классе имеется несколько учеников, с которыми необходимо вести индивидуальную работу. Как правило, это учащиеся с отрицательным отношением к учебной деятельности, а также школьники с низким уровнем мотивации. Прежде чем рассмотреть особенности работы с такими учениками, обратимся к уровням учебной мотивации, установленным в психологических исследованиях. Знание возможных состояний мотивационной сферы учеников поможет учителю более уверенно выбирать пути индивидуальной работы с ними. А.К.Маркова выделила следующие уровни развития учебной мотивации у школьников.

1. Отрицательное отношение к учителю. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих не-

удач внешними причинами. Неудовлетворенность собой и учителем, неуверенность в себе.

2. Нейтральное отношение к учению. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживание скуки, неуверенности.

3. Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя •. Широкие нерасчлененные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов.

4. Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5. Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей.

6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Описанные уровни мотивации показывают направление процесса формирования мотивов. Однако достижение высоких уровней не обязательно предполагает прохождение всех более низких. При определенной организации учебной деятельности большинство учеников с самого начала работают на положительной познавательной мотивации, не проходя уровней отрицательной мотивации. Но если у школьника сложилась отрицательная мотивация, то задача учителя — обнаружить ее и найти способы коррекции.

Диагностика мотивации. Для установления уровня мотивации существуют специальные методики. Остановимся только на тех из них, которые учитель может использовать для обнаружения первых двух уровней мотивации: а) отрицательное отношение к учению, мотивация избегания неприятностей; б) нейтральное отношение к учению, мотивируют внешние результаты учения.

Для выявления учеников, имеющих указанные уровни мотивации, следует использовать *наблюдение*. Учащиеся с отрицательным отношением к учению склонны пропускать уроки под благовидным предлогом. Они небрежно выполняют домашнее задание, не задают вопросы учителю.

Учитель может использовать *беседу* с учеником во время проверки домашних заданий. В ходе беседы учитель спрашивает, какие задания вызвали интерес у ученика, какие задания были для него трудны и т.д.

Третий метод — создание *ситуации выбора*. Например, учитель предлагает ученику вместо занятий, если он хочет, пойти отнести пакет в соседний детский сад. При этом добавляет, что пакет можно отнести и после уроков. Используют также и такой прием: предлагают школьнику составить такое расписание на неделю, которое больше всего его устраивает.

После того как учитель будет иметь объективные факты, говорящие об отрицательном или нейтральном уровне учебной мотивации школьника, встает вопрос о причинах этого. Прежде чем говорить о них, отметим, что учитель должен обеспечить гуманные, доброжелательные отношения с учеником. Полученные данные об ученике не должны быть предметом обсуждения в классе. Ученику нельзя ставить в упрек его низкий уровень учебной мотивации. Надо установить причины такого положения вещей. Как показали исследования, довольно часто причиной является неумение учиться. Это, в свою очередь, приводит школьника к плохому пониманию изучаемого материала, слабым успехам, неудовлетворенности результатом и в итоге — к низкой самооценке.

Пути коррекционной работы. Коррекционная работа должна быть направлена на ликвидацию причины, приведшей к низкому уровню мотивации. Если это неумение учиться, то коррекция должна начинаться с выявления слабых звеньев. Поскольку в эти умения входят как общие, так и специфические знания и умения, то необходимо проверить и те, и другие. Для ликвидации слабых звеньев необходимо провести их поэтапную отработку. При этом обучение должно быть индивидуальным, с включением учителя в процесс выполнения действий, заданий с занимательным сюжетом. В процессе работы учитель должен отмечать успехи школьника, показывать его продвижение вперед. Делать это надо очень осторожно. Если учитель похвалит ученика за решение простой задачи, которая никакого труда для него не составила, то это может обидеть его. Для ученика это выступит как низкая оценка учителем его возможностей. Наоборот, если учитель отметит его успехи при решении трудной задачи, — это вселит в него дух уверенности.

Приобретение учеником необходимых средств учения позволит ему лучше понять материал, успешно выполнять задания. Это приводит к удовлетворению своей работой. У ученика появится стремление еще раз пережить успех на этом этапе работы. Важно дать ученику нестандартные задания. Так, например, при коррекции математических умений можно предложить составить небольшой задачник. Ученик должен оформить обложку, написать свою фамилию как автора книги, а затем

придумать задачи соответствующего вида. Учитель оказывает необходимую помощь. Задачи, составленные учеником, можно использовать при работе с классом. Если задачи понравятся детям, следует объявить их автора. Как правило, такая работа учителя позволяет изменить отношение ученика к предмету, к учению в целом. Разумеется, мотивация не всегда будет внутренней. Но положительное отношение к предмету обязательно появится.

В ряде случаев необходимо использовать игровую деятельность для формирования у учеников недостающих средств учения. Такой метод применяется тогда, когда у ребенка учение еще не стало ведущей деятельностью, не приобрело личностного смысла.

Игра помогает подготовить ребенка к учению. Постепенно учение приобретает личностный смысл, начинает вызывать положительное отношение к себе, что является показателем положительных мотивов выполнения этой деятельности.

Обучение с первого класса должно быть направлено не только на передачу базовых знаний и формирование специфических для каждого предмета умений, но и на развитие психологических умений учения и логических приемов мышления.

6.5. Формирование начальных логических приемов мышления

Никто не будет спорить с тем, что каждый учитель должен развивать логическое мышление учащихся. Об этом говорится в объяснительных записках к учебным программам, об этом пишут в методической литературе для учителей. Однако конкретной программы логических приемов мышления, которые должны быть сформированы при изучении данного предмета, пока нет.

Поэтому развитие мышления школьников идет «вообще» — без знания системы необходимых приемов, без знания их содержания и последовательности формирования. Это приводит к тому, что большинство учащихся не овладевают начальными приемами мышления даже в старших классах школы, а эти приемы необходимы уже младшим школьникам: без них не происходит полноценного усвоения материала.

Например, на вопрос: «Слово изменяется по падежам, числам. Будет ли оно существительным?» — многие учащиеся отвечают утвердительно, что неверно, так как этими признаками обладает не только существительное, но и **прилагательное**.

Причина всех этих ошибок — неумение **применить** логический прием подведения под понятие. Этот прием широко используется в жизненной практике людей, причем человек не-

редко встречается и с неопределенными ситуациями, когда главный вопрос состоит именно в том, может ли быть решена задача при данных условиях.

Учащиеся допускают еще больше ошибок при выполнении классификаций, при выведении следствий из данных посылок. В то же время, как показывают исследования, многие из этих приемов учащиеся могут успешно усвоить уже в начальной школе, если работу вести планомерно и целенаправленно. Но с чего начать? В каком порядке формировать?

Естественно, что с любого логического приема работу начинать нельзя, так как внутри системы логических приемов мышления существует строго определенная последовательность, один прием строится на другом.

Усвоение приема подведения под понятие предполагает усвоение целой системы других логических знаний и операций: необходимых и достаточных свойств, понимание того, чем отличается необходимое свойство от достаточного, что такое вообще свойства, как их выделять в предмете, чем отличается свойство существенное от свойства несущественного и др. Значит, нельзя начинать формирование логического мышления с приема подведения под понятие. С чего же начинать?

Первое, чему необходимо научить учащегося, — это умению выделять в предметах свойства. Дети первого класса обычно выделяют в предмете всего два-три свойства, в то время как в каждом предмете бесконечное множество различных свойств. Поэтому необходимо специально обучать детей умению видеть в предмете множество свойств. Для этого полезно показать им прием по выделению свойств в предметах — прием сопоставления данного предмета с другими предметами, обладающими другими свойствами. Заранее подбирая для сравнения различные предметы и последовательно сопоставляя с ними исходный, можно постепенно научить детей видеть в предметах множество таких свойств, которые ранее были от них скрыты.

Как только дети научатся выделять в предметах множество различных свойств, можно переходить к следующему компоненту логического мышления — формированию понятия об общих и отличительных признаках предметов.

После того как учащиеся научатся выделять в предметах общие и отличительные свойства, можно сделать следующий шаг — научить детей отличать в предметах существенные (важные) свойства, с точки зрения определенного понятия, от свойств несущественных (неважных), второстепенных. Так, если вы знакомите детей с понятием «цветок», то покажите им, что цветы могут отличаться друг от друга очень многими свойствами: цветом,

формой, величиной, количеством лепестков и т. д. Но у всех у них остается неизменным одно свойство: давать плод, что и позволяет называть их цветами. Если изменить существенное свойство, предмет становится другим.

Показав это на нескольких примерах, важно указать, что таким путем можно отличить в предметах свойства существенные (важные) от свойств несущественных (неважных). После этого учащимся обязательно надо дать упражнения на практическое использование этого приема. Разумеется, при этом надо выбирать такие понятия, которые доступны пониманию детей.

Можно использовать следующие методические приемы: предложить ученикам самим выбрать предметы, в которых они хотят выделять свойства. После выполнения этого задания несколько учеников можно вызвать к доске, где они запишут предмет, с которым работали, и выпишут под ним все выделенные свойства. Класс должен участвовать в оценке их работы: правильность выделенных свойств, их количество.

Потом всем ученикам можно дать один и тот же предмет (цветок), в котором надо было выделить как можно больше свойств. Целесообразно предложить ученикам соревноваться: кто больше выделит свойств?

Для разнообразия заданий можно использовать и такой их тип, когда учитель показывает свойство (признак), а дети находят предметы, обладающие этим свойством. Затем предлагается выделить «самые важные свойства» цветка, без которых цветка быть не может. Это помогает лучше дифференцировать свойства существенные от свойств несущественных. Впоследствии, вводя новые понятия в математике, при изучении русского языка, учитель постоянно должен предлагать ученикам выделять существенные свойства. Так, например, при знакомстве со сложением дети должны выделять существенные свойства слагаемых, суммы, при знакомстве с видами звуков — существенные признаки гласных и согласных звуков и т. д.

Как видим, цикл обучения не всегда реализуется на одном уроке и даже на одном и том же предмете. В случае логических приемов мышления использование разных предметов оправдано: эти приемы с равным успехом могут формироваться на любом предметном материале. Больше того, желательно использовать разные предметные области, чтобы учащиеся увидели независимость логических приемов от предмета, их общий характер.

При усвоении понятия *общий признак* может быть использована игра «Отгадай признак». Играют парами. Один ученик берет два предмета, имеющие один общий признак, второй ученик должен назвать этот признак, затем они меняются ролями

и т.д. При работе с существенными признаками можно также предложить отгадывать предмет по названным признакам, например: твердый, прозрачный, холодный, скользкий, боится огня. Дети называют предмет (лед). При подготовке занятий такого рода надо отбирать существенные признаки предмета, а там, где это невозможно, — опознавательные. Например, в курсе природоведения можно детей научить распознавать рыб, птиц, млекопитающих. В качестве существенных признаков указываются: у птиц тело покрыто перьями; рыбы дышат жабрами; млекопитающие кормят своих детенышей молоком. Другие признаки, отражающие более существенные стороны этих видов живых существ, детям начальной школы пока недоступны.

Опыт работы с первоклассниками показывает, что они успешно используют эти признаки. Покажите детям кита или дельфина и попросите сказать, какое животное здесь изображено. Если дети не научены дифференцировать признаки на существенные и несущественные, то они обычно отвечают: «Рыба». Но если дети знают признаки рыб, птиц, млекопитающих, то они на ваш вопрос ответят своим вопросом: «А чем они дышат?». Можно пытаться даже провоцировать детей, говоря: «Зачем тебе знать, чем дышат? Разве ты не видишь, на кого они похожи?» Ученики в ответ говорят: «Мало ли на кого похожи. Надо знать важные признаки». И когда вы говорите, что они дышат легкими, дети торжествуют и спрашивают дальше: «А чем они своих детей кормят?» Вы отвечаете — молоком. И тут дети победно говорят: «Не рыба, млекопитающее».

В работе с разными признаками предметов используют и такую игру: дети рисуют многоэтажный дом или получают его готовую схему, где видны этажи и квартиры. Дается им также набор фигур. Предлагается каждую фигуру поселить на своем этаже, а ее свойства разместить по квартирам этого этажа (дети «расселяют» форму, цвет, материал, из которого сделана фигурка, обозначая все это соответствующими условными знаками). Такие задания полезны тем, что ребенок учится абстрагировать свойства предметов.

Особенно важно при этом показать, что не все общие свойства в предметах являются свойствами существенными. Так, при работе с цветами легко видеть, что они, как правило, характеризуются яркостью, их цвет резко отличается от цвета других частей растения» Вместе с тем это общее для большинства цветов свойство не является существенным. На этом моменте следует особенно сосредоточить внимание детей, так как они легко принимают любое общее свойство предметов за свойство существенное. Причем эту ошибку допускают даже старшеклас-

ки. Следовательно, надо показать, что любое существенное свойство является *общим для* данного класса предметов, но далеко не всякое общее их свойство является существенным.

Анализ учебников и программ показывает, что действие сравнения необходимо учащимся уже в первом классе. Вместе с тем, если его не сделать предметом специального усвоения, то оно оказывается не усвоенным большинством школьников до конца учебного года. Оказалось, что многие дети не понимают, что значит сравнить. Одни просто отказываются от ответа, а другие говорят, что сравнить — это «сказать, что больше, а что меньше». Только небольшой процент учащихся понимают смысл этого действия правильно. Наибольшие трудности дети испытывают при выделении **основания** для сравнения предметов. Они часто ориентируются не на общий для сравниваемых объектов признак (цвет, форма, длина и т.д.), а на конкретные количественные и качественные показатели этого признака.

Начинать работу по формированию приема сравнения надо с выделения содержания этого приема, т.е. с выделения слагающих его действий. Сравнение будет корректным только тогда, когда оно используется, во-первых, при сравнении однородных предметов и явлений действительности (растений, зданий, животных и т.д.); во-вторых, когда сравнение производится по существенным признакам. Сравнение предполагает умение выполнять следующие действия: 1) выделение признаков у объектов; 2) установление общих признаков; 3) выделение основания для сравнения (одного из существенных признаков); 4) сопоставление объектов по данному основанию.

Если учитель уже научил детей выделять в предметах общие и существенные свойства, то новыми будут лишь два последних компонента: выбор признака, по которому предполагается сравнение, и проведение сравнения именно по этому признаку.

Следует также подчеркнуть, что сравнение может идти как по качественным характеристикам того или иного свойства (например, цвету, форме), так и по количественным характеристикам: больше-меньше, длиннее-короче, выше-ниже и т.д. При количественном сравнении необходимо наличие единого образца (меры), с помощью которой и производится сравнение. Это очень важно подчеркнуть, так как учащиеся нередко в средних и даже старших классах это требование не учитывают: сравнивают, например, дроби без приведения к общему знаменателю; аналогичную ошибку школьники допускают и при работе с метрической системой мер.

Следующий шаг в формировании логического мышления учащихся — знакомство их с признаками необходимыми и достаточными. Научить детей различать эти признаки не так просто, так как объективно их отношения весьма сложны. Нередко даже взрослые думают, что всякий достаточный признак является одновременно признаком необходимым. Фактически же это не так. Вот один пример. Если у человека высокая температура, то все понимают, что человек болен. Это означает, что признак «высокая температура» является достаточным для признания человека больным. Однако этот признак вовсе не является необходимым, так как существует немало болезней, протекающих без температуры. Следовательно, отсутствие температуры не означает отсутствие болезни: человек может быть болен, а высокой температуры у него нет.

Непонимание разницы между необходимыми и достаточными, необходимыми и одновременно достаточными признаками — широко распространенное явление среди учащихся старших классов, потому что эти важные логические знания не были предметом специального усвоения. Вместе с тем указанные виды признаков могут быть усвоены уже в начальной школе. Естественно, ученики при этом должны не просто заучить определения этих признаков, а научиться работать с ними, т. е. выполнять определенные логические приемы мышления. Прежде всего необходимо научить детей *выводить следствия из факта принадлежности предмета к данному понятию*.

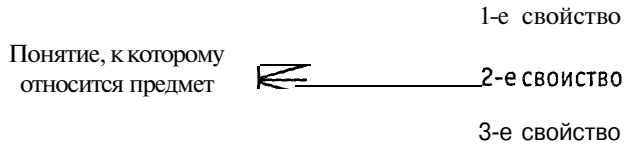
—Познакомить с этим действием можно с помощью хорошо известных учащимся предметов. Например, учительница, обращаясь к классу, говорит: «Ребята, я принесла карандаш. Он у меня в портфеле. Вы его никогда не видели. Можете ли вы что-нибудь сказать о нем?» Дети дают разные ответы: одни называют грифель, другие форму, третьи — корпус, который держит грифель, четвертые — цвет и т. д. Ответы детей анализируются с точки зрения обязательности у карандашей названного детьми признака. В результате проведенной работы выделяются два признака, без которых не может быть ни одного карандаша: наличие грифеля и какого-то корпуса, в котором грифель закреплен.

Затем учительница говорит, что признаки, которые в обязательном порядке есть у всех предметов данного класса, называются *необходимыми*. Отсутствие этих признаков приводит к тому, что предмет оказывается не относящимся к данному классу предметов. Так, если карандаш не будет обладать признаком — иметь корпус, то он из карандаша превратится в грифель.

После этого учащиеся выполняют еще ряд заданий на выведение необходимых свойств. При этом, естественно, использует-

ся и учебный материал. Так, в начальной школе ученики знакомятся с понятием *отрезок*. Учитель может предложить детям задание: «Известно, что линия является отрезком. Скажите, какими свойствами обладает эта линия в обязательном порядке?» Учащиеся должны указать следующие свойства: а) это часть прямой; б) она ограничена с двух сторон. Наличие этих свойств вытекает из факта принадлежности линии к понятию *отрезок прямой*.

Графически действие выведения следствий может быть изображено так:



Количество свойств, которые могут быть при этом указаны у предмета, зависит от содержания самого понятия и от того, насколько продвинулись учащиеся в изучении его. Так, например, если школьники только приступили к изучению понятия *треугольник*, то они смогут указать лишь на те его свойства, которые содержатся в определении: а) замкнутая фигура; б) состоит из трех отрезков прямой. После изучения всех теорем, относящихся к треугольнику (в более старших классах), учащиеся смогут назвать дополнительные свойства: сумма внутренних углов равна 180° ; сумма двух сторон больше третьей и т.д.

Таким образом, прием выведения следствий должен быть введен в начальной школе, а формирование его должно продолжаться во всех последующих классах.

Для выполнения *действия подведения под понятие* надо знать, что отнесение любого объекта к тому или иному понятию предполагает установление наличия у этого объекта признаков данного понятия, достаточных или необходимых и одновременно достаточных.

Из школьной практики известно, что одна из типичных ошибок учащихся состоит в том, что они при подведении заданных объектов под соответствующие понятия учитывают лишь некоторые признаки из числа необходимых и достаточных и поэтому относят к понятию и такие предметы, которые имеют с объектами данного класса лишь некоторые общие признаки.

Предмет относится к данному понятию в том и только в том случае, когда он обладает всей системой необходимых и достаточных признаков, что можно изобразить так:

признак 1 «+»
признак 2 «+»

признак п «+»

Если предмет не обладает хоть одним из них, то он не относится к данному понятию, что можно изобразить так:

признак 1 «+» (?)
признак 2 «+» (?)

признак m «↔»

признак п «+»

При этом следует отметить, что отрицательный ответ будет при отсутствии любого признака.

Если же нет положительной информации хотя бы про один признак, то при наличии всех остальных признаков ответ остается неопределенным: неизвестно, принадлежит или не принадлежит предмет к данному понятию. Это можно изобразить так:

признак 1 «+»
признак 2 «+»

?

признак m «?»

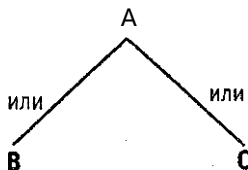
признак п «+»

Объект относится к тому или иному понятию тогда и только тогда, когда обладает всей системой необходимых и одновременно достаточных признаков, но так бывает только при подведении под понятия, где признаки связаны союзом «и — и» (конъюнктивная структура понятия).

Кроме них, есть понятия со структурой признаков, связанных союзом «или — или» (дизъюнктивная структура признаков). В этом случае правило подведения под понятие другое: для отнесения предмета к данному классу предметов достаточно наличия лишь одного из указанных признаков. При работе с учащимися эти два случая подведения под понятие необходимо различать. Если же этого не делать, то у учащихся может не сформироваться правильных приемов подведения, и они будут ошибаться.

Задачи на подведение под понятие с дизъюнктивной структурой признаков вызывают у учащихся серьезные трудности. Они доставляют немало хлопот и взрослым, если они не владеют этим приемом. Характерно, что задачи: «Я тебе мать, а ты мне не дочь», «У двух зрячих есть слепой брат, но у него нет братьев» и т.п. — нередко относят к головоломкам.

Какой же логический прием подведения под понятие требуется в подобных случаях? Схематически характер связей в данном случае следующий:



Если в ранее показанном случае отсутствие хоть одного признака означало непринадлежность предмета к данному понятию, то в данном случае это не так: если нет признака *B*, то мы не имеем права делать отрицательный вывод. Мы должны обратиться к признаку *C*. Так, в случае понятия «мать» отсутствие дочери не мешает быть матерью, для этого достаточно иметь сына.

Правило подведения под понятие с дизъюнктивной структурой признаков уже другое: «Предмет относится к данному понятию, если он обладает хотя бы одним признаком из числа указанных. Если же предмет не обладает ни одним из этих признаков, то он не относится к данному понятию. Если ни про один из признаков нет точных сведений (неизвестно, есть он или его нет), то мы не можем сказать, относится или не относится этот предмет к данному понятию».

Знакомство с этим приемом можно начать с указанных простых житейских примеров, а потом уже перейти и к учебному материалу. Так, когда учащиеся изучают виды предложений, то ряд понятий имеет дизъюнктивную структуру признаков. Примером могут служить неполные предложения. Для отнесения предложения к этому понятию достаточно одного из двух признаков, соединенных союзом «или — или»: или нет подлежащего, или нет сказуемого. Таким образом, этот прием мышления необходим для успешного усвоения учебного материала и его формирование следует начинать уже в начальной школе.

Уже в начальной школе приступают к работе над определениями. Но до этого дети должны усвоить отношения между родовыми и видовыми понятиями. При этом особое внимание следует обратить на то, что видовое понятие обязательно обладает всеми свойствами родового, а родовое является следующей ступенью обобщения. При этом следует отметить, что в определение входят только необходимые и одновременно достаточные признаки.

Без понимания видо-родовых отношений учащиеся не смогут полноценно усвоить программный материал. Так, уже при обучении детей звуковому анализу учитель вводит целую систему

видо-родовых отношений: вначале вводится понятие о звуке, затем — о гласных и согласных звуках, а согласные, в свою очередь, делятся на мягкие и твердые. Характер этих отношений можно зафиксировать в виде трех цветных кружков, вписанных один в другой. Например, желтый круг означает все множество звуков, а красный круг внутри желтого — означает гласные звуки, зеленый круг на фоне желтого — согласные звуки, а мягкие и твердые согласные можно обозначить кругами разного цвета на фоне кругов, обозначающих согласные. В этом случае дети наглядно будут видеть, что мягкие (твердые) согласные — это звуки, являющиеся и согласными, и звуками.

Покажем, какие методические приемы могут быть использованы при работе с видо-родовыми отношениями.

Учительница вызывает нескольких мальчиков и просит назвать их свои имена. После этого учительница обращается к классу и спрашивает: «А кто скажет, как всех стоящих назвать общим словом?» Дети обычно легко находят это слово: «Мальчики».

На этапе внешнеречевых действий можно давать детям, например, такие задания: учитель называет разные конкретные цвета, формы, а ученики обобщают их и обозначают родовым именем: цвет, форма. А при выполнении заданий на выделение в предметах разных свойств учитель предлагает детям обозначить их одним словом (признаки, свойства).

Следующий важный момент заключается в том, чтобы показать детям, что родовое понятие всегда шире, чем любое видовое.

С этой целью детям предлагаются задания на «учет» товаров, регистрацию зверей в зоопарке и т. д. В процессе работы используются различного рода метки, которыми отмечаются объекты. Например, детям предлагается провести учет обуви в магазине. Дается карточка, где нарисовано восемь-девять пар разной обуви. Каждая пара обуви обозначается кружочком. Дети выкладывают на каждую пару обуви по кружочку. Когда они это сделали, учительница хвалит их, говорит: «Теперь мы можем собрать кружочки в конверт и будем знать, сколько у нас пар обуви в магазине. Но это не все. Нам надо еще знать, сколько пар детской обуви, а сколько взрослой (или: сколько пар светлой обуви и сколько темной и т. п.). Как теперь нам поступить?» Если дети привыкли уже *работать* с разными метками, то они сами предложат теперь использовать другие метки: одни — для детской обуви, другие — для взрослой. В случае необходимости это предложение вносит учитель. Можно использовать такой способ крепления: в первых метках сделать надрезы, куда и будут вставляться новые (видовые). Допустим, детская обувь помечается квадратиками, а взрослая — треугольниками. После вы-

полнения этого задания учитель предлагает все метки расположить в один ряд и задает вопрос: что же обозначают все выложенные метки. «Всю обувь в магазине». «Это сколько пар обуви в магазине». — «А что означают кружочки с квадратиками?» — «Детская обувь». «Столько детской обуви».

□) (□) (□ □) (△ А А △ Д.

«А теперь, — говорит учитель, — я задам вам трудный вопрос. Чего больше в магазине: обуви или детской обуви?» Ответы могут быть разные. Некоторые дети ответят правильно. Но найдутся и такие, которые дадут ложные ответы.

Надо подвести детей к выводу: когда речь идет об обуви в магазине, то надо учитывать все метки. Учитель объединяет дугой все множество. Когда же речь идет о детской обуви, то учитывается только часть меток.

Дети с удовольствием составляют в игре «Учетную карту лесника», где надо разместить разных птиц или зверей. На заключительном этапе работы обязательно продлевается работа по сравнению объема родовых и видовых понятий. Учитель, в частности, может предложить детям определить, какие из названных предложений правильные, а какие нет. Например: «Ель — это дерево. Дерево — это ель»; «медведь — это лесной зверь. Лесной зверь — это медведь» и т. д. Каждый раз ученики должны объяснить, почему одно из предложений является неверным.

На заключительных этапах работы можно использовать и обычно применяемые в логике круги. Весь круг обозначает родовое понятие, а его части — видовые»

Понятия выступают перед учениками как элементы социального опыта. В них зафиксированы достижения предыдущих поколений. Учащиеся должны этот социальный опыт сделать своим индивидуальным опытом, элементами своего умственного развития. Л.С. Выготский впервые ввел в психологию деление понятий на научные и ненаучные — «житейские», при этом он имел в виду не содержание усваиваемых понятий, а путь их усвоения,

Ребенок застает сложившуюся в обществе систему понятий. Усвоение этой системы всегда происходит с помощью взрослых. До систематического обучения в школе взрослые не ведут специальной работы по формированию понятий у детей. Они обычно ограничиваются лишь указанием на то, верно или неверно ребенок отнес предмет к соответствующему понятию. Вследствие

этого ребенок усваивает понятия путем «проб и ошибок». При этом в одних случаях ориентировка фактически происходит по *несущественным* признакам, но в силу сочетания их в предметах с существенными в определенных пределах оказывается верной. В других — ориентировка происходит на существенные признаки, но они остаются *неосознанными*. Именно в этой неосознанности существенных признаков Л.С. Выготский и видел специфику так называемых житейских понятий.

Совсем другое дело, считал Л.С. Выготский, когда ребенок попадает в школу. Процесс обучения предполагает переход от стихийного хода деятельности ребенка к деятельности целенаправленной, организованной. Понятия, которые формируются у ребенка в школе, характеризуются тем, что их усвоение начинается с осознания существенных признаков понятия, что достигается введением определения.

Именно в этой осознанности существенных признаков Л.С. Выготский и видел специфику научных понятий.

Исследования, проведенные впоследствии Н.А. Менчинской, показали, что предположение Л.С. Выготского не подтверждается. Большинство учащихся безошибочно воспроизводят определение понятия, т.е. обнаруживают знание его существенных признаков, но при встрече с реальными объектами опираются на случайные признаки, установленные в непосредственном опыте. И только постепенно, через ряд переходных этапов, в результате своей собственной практики учащиеся научаются ориентироваться на существенные признаки предметов.

Таким образом, словесное знание определения понятия не меняет по существу хода процесса усвоения этого понятия, что убедительно доказывает невозможность передачи понятия в готовом **виде**. Ребенок может получить его лишь в результате своей собственной деятельности, направленной не на слова, а на те **предметы**, понятие о которых мы хотим у него сформировать.

Знание существенных признаков понятия может изменить ход и характер познавательной деятельности только в том случае, когда эти признаки войдут в нее в качестве ориентиров, т.е. будут реально участвовать в процессе решения задач, поставленных перед ребенком. Поскольку при обычной организации учебного процесса это не обеспечивается, то со стороны познавательной деятельности учащихся усвоение житейских и научных понятий у значительной части обучаемых идет весьма сходным путем.

В школе учащийся не знакомится с логической структурой определений: он просто заучивает огромное число различных кон-

кретных определений. И если ученик что-то забывает в определении, то не может путем логического рассуждения восстановить забытое, так как не знает структуры определений, не владеет правилами их построения.

Даже в старших классах учащиеся теряются, когда перед ними встает задача по оценке предложенных определений. Например, многие учащиеся указали как верное такое определение параллелограмма: «Параллелограммом называется четырехугольник, две противоположные стороны которого параллельны». Это определение ошибочное, так как указанные в нем признаки не позволяют отличить параллелограмм от трапеции. Аналогично определение квадрата как геометрической фигуры, все стороны и все углы которой равны между собой, многие учащиеся признали правильным, что неверно. Их не смутило то, что квадрат определяется не через ближайший род (прямоугольник), а через весьма отдаленное понятие — геометрическая фигура.

Становление понятий — это процесс формирования не только особого образа мира, но и определенной системы действий. Действия выступают как ведущее звено, как средство формирования понятий. Без них понятие не может быть ни усвоено, ни применено в дальнейшем к решению задач. Деятельностная теория усвоения позволяет управлять процессом усвоения понятий, формировать их с заданными качествами.

Достигается это через выполнение следующей системы условий.

Первое условие. Наличие адекватного действия: оно должно быть направлено на существенные свойства.

Второе условие. Знание состава используемого действия. Так, действие распознавания включает: а) актуализацию системы необходимых и достаточных свойств понятия; б) проверку каждого из них в предлагаемых объектах; в) оценку полученных результатов с помощью одного из логических правил распознавания (для понятий с конъюнктивной и понятий с дизъюнктивной системой признаков).

Третье условие. Представленность всех элементов действия во внешней, материальной (или материализованной) форме. Применительно к действию подведения под понятие это выглядит следующим образом. Система необходимых и достаточных признаков понятия выписывается на карточку. Учащимся разъясняют, что плюс означает наличие соответствующего признака, минус — отсутствие, знак вопроса — «неизвестно» (невозможность дать определенный ответ). Плюс после вертикальной черты означает, что определяемый предмет подходит под данное понятие, знак минус — не подходит, знак вопроса —

неизвестно, подходит или нет. Алгоритм распознавания выписывается также на карточку.

Четвертое условие — поэтапное формирование введенного действия. На этапе предварительного знакомства с действием учащемуся раскрывают назначение действия подведения под понятие, важность проверки всей системы необходимых и достаточных признаков, возможность получения разных результатов, все это поясняя на конкретных случаях в материализованной форме. После этого учащемуся предлагается самому выполнить действие (это уже *материализованный этап*). Учащиеся, используя ориентиры (признаки, правила) в материальной или материализованной форме, устанавливают наличие необходимой системы признаков у предметов, задаваемых непосредственно или в виде моделей и чертежей. Результаты выполнения каждой операции фиксируются с помощью тех же условных знаков («+», «-», «?») на заранее заготовленных *схемах*.

Пятое условие — наличие пооперационного **контроля** при усвоении новых форм действия. Контроль лишь по конечному продукту действия не позволяет следить за содержанием и формой выполняемой учащимися деятельностью. Пооперационный контроль обеспечивает знание и того, и другого. При формировании понятий с помощью действия подведения под понятие в качестве операций выступает проверка каждого признака, сравнение с логическим правилом и т.д.

Естественно, что перед формированием действия подведения под понятие необходимо установить исходный уровень познавательной деятельности учащихся и произвести формирование необходимых предварительных знаний и действий.

После выполнения пяти-восьми заданий с реальными предметами или моделями учащиеся без всякого заучивания запоминают и признаки понятия, и правило действия. Затем действие переводится во внешнеязыковую форму, когда задания даются в письменном виде, а признаки понятий, правило и предписание называются или записываются учащимися по памяти. На этом этапе учащиеся могут работать парами, поочередно выступая то в роли исполнителя, то в роли контролера.

В том случае, когда действие легко и верно выполняется во внешнеязыковой форме, его можно перевести во внутреннюю форму. Задание дается в письменном виде, а воспроизведение признаков, их проверку, сравнение полученных результатов с правилом учащийся совершает про себя. Учащийся все еще получает указания типа «назови про себя первый признак», «проверь, есть ли он» и т.д. Вначале контролируется правильность каждой операции и конечного ответа. Постепенно контроль осуще-

ствляется **лишь** по конечному результату и производится по мере **необходимости**.

Если действие выполняется правильно, то его переводят на умственный этап: учащийся сам и выполняет, и контролирует действие. В программе обучения на этом этапе предусматривается контроль со стороны обучающего только за конечным продуктом **действия**; обучаемый получает обратную связь при наличии **затруднений** или неуверенности в правильности результата. Процесс выполнения теперь **скрыт**, действие стало полностью умственным, идеальным, **но** содержание его известно обучающему, так как он сам его строил и сам преобразовал из действия внешнего, материального.

Для обобщения логической части действия распознавания даются для анализа все основные случаи, предусмотренные логическим правилом подведения под понятие, т. е. задания с положительным, отрицательным и неопределенным ответами. Можно включать также задания с избыточными условиями. Задачи с избыточными, неопределенными условиями дают возможность научить учащихся **не только** обнаруживать **те** или иные признаки в предметах, **но** и устанавливать *достаточность* их для решения стоящей задачи.

На всех этапах **дается лишь такое** число заданий, которое обеспечивает усвоение действия в данной форме. Задерживать действие на переходных формах **нельзя**, **так как** это приведет к автоматизации его в данной **форме**, что **препятствует** переводу действия в новую, более позднюю форму.

Итак, постепенно, переходя от материальных действий к перцептивным, затем речевым, **ребенок** овладевает умением абстрагировать заданную систему свойств, выделять их из всего множества свойств предмета. Другими словами, у ребенка постепенно формируется определенный образ предметов данного класса. В конце усвоения ученик уже как бы непосредственно видит, относится или не относится предъявленный предмет к данному классу. Теперь ребенку не надо после **тщательно** проверять наличие существенных **признаков**: он их видит одновременно. Это говорит о том, что **у** ученика уже сформировалось понятие как целостный образ предметов данного класса. Как видим, понятие действительно нельзя дать в готовом виде, оно может быть построено только самим учеником путем выполнения определенной системы действий с предметами, относящимися к данному **понятию**. Роль учителя состоит в том, что он помогает ученику **сформировать этот** образ с содержанием, отражающим существенные свойства предметов данного класса. Итак, понятие — это продукт действий, выполняемых учени-

ком с предметами данного класса. Если учесть сказанное, то станет понятно, почему *заучивание определений не ведет к формированию понятий*.

Следующий логический прием, который широко используется в процессе обучения и без которого невозможно полноценное мышление человека, — *прием выведения следствий с соблюдением требований закона контрапозиции*. В чем состоит этот закон? Этот закон нам указывает, когда мы имеем право делать вывод, а когда не имеем.

Для удобства работы изобразим сущность закона контрапозиции схематически.

1. Если A , то B

Дано A

Вывод: B .

3. Если A , то B

Дано не A

Вывод сделать нельзя.

2. Если A , то B

Дано не B

Вывод: не A .

4. Если A , то B

Дано B

Вывод сделать нельзя.

Этот прием, как и предыдущие, также обычно не выступает в школе в качестве предмета специального усвоения. В силу этого далеко не все учащиеся даже старших классов понимают, что одно и то же следствие может быть связано с разными основаниями, и поэтому от наличия следствия нельзя переходить к утверждению наличия основания. Так, учащиеся правильно указывают, что если углы смежные, то их сумма равна 180° . Но нельзя утверждать, как это делают некоторые ученики, обратное: если сумма углов равна 180° , то они являются смежными (прямые вертикальные углы равны в сумме 180° , но они не являются смежными). Одно и то же следствие (сумма углов 180°) имеет разные основания.

Умение правильно делать выводы надо формировать с первого класса. Для этого учитель может использовать такие, например, задания: «Ребята, вы хорошо знаете, что зимой березки стоят без листьев. Если вы увидели березку без листьев, можете вы сказать, что на улице зима?» Или: «Мы знаем, что если идет дождь, то тротуары сырые. Представьте себе, что вы утром вышли из дома и увидели на тротуаре лужицы. Можно ли утверждать, что был дождь?» Учащиеся обычно дают разные ответы. Их следует проанализировать и объяснить: почему они верные или неверные.

Необходимо постепенно подвести школьников к обобщенному выражению закона контрапозиции и дать его схематическую запись. При этом важно показать ученикам, что форма «если, то» не всегда есть связь основание-следствие, она может **быть**

условной связью: например: «Если я закончу работу пораньше, то прочитаю эту книгу». Наличие времени не есть причина, по которой человек читает книгу: это лишь условие, при котором он совершит это действие, **имеющее** свою причину. В тех случаях, когда «если, то» отражает объективную, закономерную связь явлений, следствие обязательно будет иметь место. В самом деле, если **четырёхугольник** является ромбом, то его диагонали всегда перпендикулярны. В случае условной связи такого обязательного следования нет. В приведенном примере человек может закончить работу тогда, когда намечал, и все-таки книгу не прочитать.

Очень важным приемом логического мышления, используе-
•**мым** в процессе всего школьного обучения, является также прием классификации. Часто этот логический прием оказывается не сформирован даже у людей с высшим образованием.

В состав этого приема входят такие действия, как *выбор критерия для классификации; деление по этому критерию всего множества объектов, входящих в объем данного понятия; построение иерархической классификационной системы.*

Естественно, что формирование этого приема должно происходить постепенно, на материале разных учебных предметов.

Не останавливаясь на других приемах логического мышления, укажем, что все рассмотренные нами необходимы для полноценного усвоения изучаемых в школе предметов: действия, стоящие за этими приемами, и будут служить средством усвоения различных предметных знаний. Именно поэтому задача формирования логического мышления ставится перед **всеми** учителями, при изучении всех предметов. Однако такая общая постановка **задачи** явно недостаточна. *Логическое мышление нельзя формировать с любого приема: они связаны между собой внутренней логикой, поэтому могут быть сформированы только в определенной последовательности.*

В большинстве случаев приемы логического мышления оказываются не усвоенными значительным числом школьников не только **в начальных** классах, но и в старших. Объясняется это тем, что в процессе обучения учителя не делают их предметом специального **усвоения**, не раскрывают перед учащимися их структуру, не формируют тех логических понятий, которые необходимы для понимания и правильного выполнения логических приемов мышления.

Вывод, который вытекает из всего вышесказанного, заключается в том, что уже **в начальной школе при построении содержания обучения необходимо предусмотреть всю систему логических приемов мышления, необходимых для работы с пла-**

пируемыми предметными знаниями, для решения задач, предусмотренных целями обучения.

Хотя логические приемы формируются и используются на каком-то конкретном предметном материале, в то же время они не зависят от этого материала, носят общий, универсальный характер. В силу этого логические приемы, будучи усвоены при изучении одного учебного материала, могут в дальнейшем широко применяться при усвоении других учебных предметов как готовые познавательные средства.

Следовательно, при отборе логических приемов, которые должны быть усвоены при изучении какого-то предмета, следует учитывать межпредметные связи. Если какие-то логические приемы мышления были сформированы ранее — при изучении предыдущих предметов, то при усвоении данного предмета нет необходимости формировать их заново. Эти приемы просто используются для усвоения данных знаний. Предметом специального усвоения должны быть только такие логические приемы, с которыми учащиеся встречаются впервые.

6.6. Психологические умения

Как часто учитель обращаясь к детям, предлагает им послушать, посмотреть, запомнить, быть внимательным. Если ученики овладели всеми этими умениями, то от учителя ничего больше и не требуется, кроме как активно использовать возможности детей. А если учащиеся не обладают этими умениями? Ведь люди не рождаются с ними. Чтобы увидеть, писал И.М. Сеченов, надо уметь смотреть; чтобы услышать — надо уметь слушать. К сожалению, учителя, как правило, не заботятся о формировании этих необходимых умений.

Например, подавляющее большинство школьников при подготовке домашних заданий использует чисто механическое запоминание: многократное чтение и почти дословное пересказывание. Хорошо известно, как непродуктивны эти приемы запоминания. Иногда через день-два ребенок уже ничего не помнит из того, что так бойко рассказывал на уроке. И виноват в этом учитель, который не научил рациональным приемам запоминания. Выход у ученика только один: пользоваться тем, чем располагает. Именно поэтому так распространена «зубрежка». Это малоэффективное средство обладает в то же время одним большим преимуществом: оно универсально, может быть использовано при запоминании любого материала. Как ни странно, но к механическому запоминанию прибегают не только младшие школьники, но и старшеклассники и даже студенты. Больше

того, немало еще учителей, которые не **только** не борются с этим нерациональным способом запоминания, а, наоборот, считают, что его надо укреплять.

Нет необходимости доказывать, что приемы осмысленного запоминания нужны не только в учебной деятельности, но и во многих других ее видах, выполняемых человеком на протяжении **жизни**.

Другим важным умением, необходимым для любой деятельности, является *умение быть внимательным*.

Особенность большинства рекомендаций заключается в том, что в них предлагается воздействовать на внимание косвенным путем. Одни считают, что надо воспитывать в ребенке убежденность, сознательное отношение к знаниям, волю, твердость характера и т. д. Это означает, что воспитание внимания должно идти через организацию всей системы обучения и воспитания школьника. Для первоначальной организации внимания на уроке подчеркивается важность доступности изложения материала, его наглядности и т.д.

В 70-х годах прошлого столетия П.Я. Гальпериным было установлено, что **внимание выполняет контрольную функцию**, и его воспитание надо начинать с обучения учащихся контролю. **Внешний контроль, превращенный в внутренний, автоматизированный, и есть внимание. И** теперь можно дать учителю конкретную методику, как работать с учащимися, у которых внимание не сформировалось в их прошлом опыте.

6.7. Специфические приемы познавательной деятельности

Полноценное усвоение знаний предполагает также формирование таких познавательных действий, которые составляют специфические приемы, характерные для той или иной области знаний. Своеобразие этих приемов состоит в том, что их формирование возможно только на определенном предметном материале. Так, нельзя, например, сформировать приемы математического мышления, минуя математические знания; нельзя сформировать лингвистическое мышление без работы над языковым материалом.

Эти приемы познавательной деятельности, отражая специфические особенности данной научной области, менее универсальны, не могут быть перенесены на любой другой предмет. Так, например, человек, великолепно владеющий специфическими приемами мышления в области математики, **может не справиться** с историческими задачами, **и наоборот**. Когда говорят про чело-

века, что у него, допустим, технический склад ума, это и означает, что он овладел основной системой специфических приемов мышления в данной области. Однако и специфические виды познавательной деятельности нередко могут быть использованы в целом ряде предметов.

Примером может служить обобщенный прием получения графических изображений. Анализ частных видов проекционных изображений, изучаемых в школьных курсах геометрии, черчения, географии, рисования и соответствующих им частных видов деятельности, позволил выделить следующее инвариантное содержание умения по получению проекционных изображений:

- а) установление способа проецирования;
- б) определение способа изображения базисной конфигурации по условию задачи;
- в) выбор базисной конфигурации;
- г) анализ формы оригинала;
- д) изображение элементов, выделенных в результате анализа формы оригинала и принадлежащих одной плоскости, с опорой на свойства проекций;
- е) сравнение оригинала с его изображением.

Каждый конкретный способ изображения проекций в указанных предметах представляет собой лишь вариант данного. В силу этого формирование приведенного вида деятельности на материале геометрии обеспечивает учащимся самостоятельное решение задач на получение проекционных изображений в черчении, географии, рисовании. Это означает, что межпредметные связи должны реализовываться по линии не только общих, но и специфических видов деятельности. Что касается планирования работы по каждому отдельному предмету, то учителю необходимо заранее определить последовательность введения в учебный процесс не только знаний, но и специфических приемов познавательной деятельности.

Каждый раз, когда учитель знакомит детей с новой предметной областью, он должен задуматься над теми специфическими приемами мышления, которые характерны для данной области, и постараться сформировать их у обучаемых. Например, если учащиеся не овладели приемами математического мышления, то они, изучив весь курс математики, так и не научаются думать математически. А это означает, что математика изучена формально, что учащиеся не поняли ее специфических особенностей. Часто ученики выполняют арифметические действия успешно, но их математического смысла не понимают. Правильно производя сложение и вычитание, они не понимают принципов, лежащих в основе системы счисления и в основе выполняемых

ими действий. Для того чтобы производить арифметические действия, надо прежде всего понять принципы построения системы счисления, в частности, зависимость величины числа от его места в разрядной сетке.

Следующее, что должны усвоить учащиеся: сравнивать, складывать, вычитать можно только измеренное одной и той же мерой.

Формирование уже самых начальных знаний должно быть организовано так, чтобы это было одновременно и формированием мышления, определенных умственных способностей учащихся.

Трудности в решении арифметических задач часто лежат за пределами арифметики как таковой. Главным условием, обеспечивающим успешное решение арифметических задач, является понимание учениками той ситуации, которая описана в задаче. Отсюда следует, что при изучении арифметических задач необходимо формировать приемы анализа таких ситуаций, которые являются не арифметическими, а физическими, экономическими и т.д.

Аналогичное положение и с другими предметами. Так, успешное овладение русским языком также невозможно без овладения специфическими языковыми приемами мышления. Нередко учащиеся, изучая части речи, члены предложения, не понимают их языковой сущности, а ориентируются на их место в предложении или учитывают лишь формальные признаки. В частности, учащиеся не всегда понимают суть главных членов предложений, не умеют их узнавать в несколько непривычных для них предложениях. Попробуйте дать ученикам средних и даже старших классов предложения типа: «Ужин только что подали», «Басни Крылова читали все», «Листовки разносит ветром по городу». Многие ученики назовут подлежащим прямое дополнение.

Язык, как и математику, можно изучать по существу, т.е. с пониманием его специфических особенностей, с умением опираться на них, пользоваться ими. Но это будет только в том случае, когда учитель формирует необходимые приемы языкового мышления. Если же об этом должной заботы не проявляется, то язык изучается формально, без понимания сути, а поэтому и не вызывает интереса у учащихся.

Планируя изучение нового предметного материала, учителю прежде всего необходимо определить логические и специфические виды познавательной деятельности, в которых должны функционировать эти знания. В одних случаях это познавательные действия, которые уже усвоены учащимися, но теперь они будут использоваться на новом материале, их границы примене-

ния расширятся. В других случаях учитель научит школьников использовать новые действия.

Конкретная программа видов деятельности по каждому предмету определяется целями его изучения. Цели же изучения необходимо формулировать не в терминах «прочно знать», «творчески использовать» и других общих словах, а на языке задач, понимаемых в широком смысле этого слова. Разумеется, при изучении каждого предмета может быть такой материал, который надо просто запомнить. Задача здесь состоит только в том, чтобы уметь вовремя вспомнить, воспроизвести этот материал. Но такого рода цели не являются типичными.

Прежде чем требовать от учеников пересказа того или иного параграфа учебника, спросите себя: а зачем? Не лучше ли научить детей как-то пользоваться этим материалом, решать с его помощью различные познавательные задачи. И начните с определения этих задач.

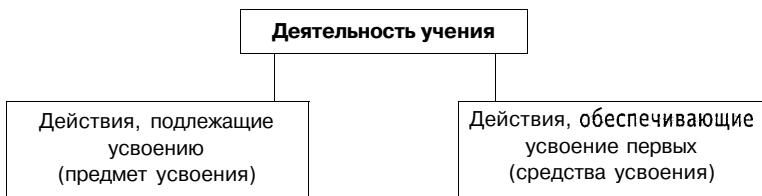
6.8. Умение учиться

Главное лицо в учебном процессе — ученик. Усилия учителя направлены на то, чтобы он учился. Для этого необходимо, чтобы ученик хотел учиться и мог это делать. Первоклассник идет в школу с большим желанием учиться, но без умения это делать. Если не научить ребенка учиться, то с первых же шагов школьной жизни он встретится с трудностями, неудачами, которые постепенно угасят и его желание учиться.

Из чего же состоит это умение? Оно включает в себя действия трех видов: психологические, логические, специфические, которые были рассмотрены выше. Эти действия вначале входят в деятельность учения как предмет усвоения, их ученик должен усвоить. После усвоения их, когда они уже войдут в состав познавательной деятельности учащегося, эти действия могут использоваться как средства усвоения новых действий, войти в состав умения учиться.

Таким образом, в деятельности учения одно и то же действие может занимать разное место: вначале быть предметом усвоения, а потом — его средством. И каждый раз, когда ученик усваивает новые действия, он должен располагать средствами их усвоения — уметь усвоить. Другими словами, деятельность учения состоит из двух составляющих: ученик должен выполнять усваиваемое действие и действия, которые обеспечивают усвоение первого с заданными свойствами. Вся совокупность действий, необходимых для успешного усвоения новых, и составляет умение учиться этим новым действиям. Это и есть вторая

составляющая деятельности учения. Графически это можно изобразить так:



Если мы не обеспечили умения учиться, то процесс усвоения новых действий не будет протекать успешно, как бы ни старались его организовать. Это означает, что, прежде чем приступить к обучению новому действию, необходимо проверить, располагают ли учащиеся умением **научиться** этому действию.

Другими словами, для успешного протекания процесса усвоения ученик должен иметь соответствующий исходный уровень своей познавательной деятельности. Этот исходный уровень должен проверяться: а) со стороны наличия действий, на которые опирается новое; б) со стороны умения учиться, т. е. наличия действий, которые необходимы для понимания нового, для того, чтобы перейти от внешней, материальной формы его выполнения к выполнению во внутренней, умственной форме.

1. Действия, составляющие умение учиться, необходимо усвоить так же, как любые другие действия. Это означает, что все действия, входящие в умение учиться (вторая группа действий), ранее были предметами усвоения (входили в первую группу действий).

2. Действия, составляющие умение учиться, не являются уникальными, пригодными только для учения. Они могут входить в состав других видов человеческой деятельности.

Следовательно, умение учиться состоит из разного вида познавательных действий, направленных **на** получение новых знаний, новых операциональных систем. Эти действия объединяются в умение учиться по выполняемой ими функции: они являются познавательными средствами.

В умение учиться входят действия как *общие*, так и *специфические*. Выделяют в общих видах действий две группы: *психологические* и *действия, составляющие приемы логического мышления*.

Но общие виды деятельности этим не исчерпываются. К числу общих относятся и такие действия, как *планирование, контроль, оценивание, корректирование своей деятельности*. Все эти действия входят и в умение учиться. Учащиеся должны,

выполняя новое **действие**, контролировать ход выполнения, опираясь на **данный** им образец. Контроль неизбежно требует оценивания — насколько правильно выполняется действие. В случае обнаружения отклонения, ошибки, учащийся должен уметь скорректировать выполнение действия.

В умение учиться обязательно входят знаково-символические действия: *моделирование, кодирование, декодирование*. Эта группа действий является общей, так как необходима при усвоении любого учебного предмета. Но в то же время каждый предмет имеет свою систему знаковых средств, которые ученик должен уметь использовать в процессе усвоения.

Указанные группы общих действий важны для усвоения любых знаний и умений. Специфические действия — для усвоения только каких-то определенных.

Учитель, приступая к изучению любого предмета, любой темы, должен быть уверен, что учащиеся владеют всеми необходимыми познавательными средствами для усвоения этого предмета. Если не владеют — необходимо сформировать недостающие действия или в ходе работы с предметным материалом, или до этого.

6.9. Младшие школьники. «Группы риска»

Среди детей начальной школы, вызывающих проблемы, трудности, повышенное внимание педагогов, часто оказываются даже не дети с задержкой умственного и психического развития, а шумные, беспокойные, гиперактивные дети.

Гиперактивность

Одной из специфичных черт является чрезмерная активность ребенка, излишняя подвижность, суетливость, невозможность **длительного** сосредоточения внимания на чем-либо.

В последнее время специалистами показано, что **гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений, отмечаемых у таких детей**. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как «синдромы дефицита внимания» (Н.Я. Заварденко, Т.Ю. Успенская).

Синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного **возраста**, причем у мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек.

Поступление в школу создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учебная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой функции. Именно поэтому дети с признаками синдрома дефицита внимания не в состоянии удовлетворительно справляться с требованиями школы.

Низкая успеваемость — типичное явление для гиперактивных детей. Она обусловлена особенностями их поведения, которое не соответствует возрастной норме и является серьезным препятствием для полноценного включения ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим детям сложно справляться с заданиями, так как они испытывают трудности в организации и завершении работы, быстро выключаются из процесса выполнения задания. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у сверстников. Их письменные работы выглядят неряшливо и характеризуются ошибками, которые являются результатом невнимательности, невыполнения указаний учителя или угадывания. При этом дети не склонны прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых.

Нарушения поведения гиперактивных детей влияют не только на школьную успеваемость, но и во многом определяют характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверстниками, устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Среди детей они являются источником постоянных конфликтов и быстро становятся отверженными.

Большинству таких детей свойственна низкая самооценка. У них нередко отмечаются деструктивное поведение, агрессивность, упрямство, лживость, склонность к воровству и другие формы асоциального поведения.

Причины гиперактивности многообразны:

- органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекция и пр.);
- перинатальная патология (осложнения во время беременности матери, асфиксия новорожденного);
- генетический фактор (ряд данных свидетельствует о том, что синдром дефицита внимания может носить семейный характер);
- особенности нейрофизиологии и нейроанатомии (дисфункция активирующих систем ЦНС);
- пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);
- социальные факторы (последовательность и систематичность воспитательных воздействий и пр.).

Важное место в преодолении синдрома дефицита внимания принадлежит медикаментозной терапии. Поэтому необходимо убедиться в том, что такой ребенок находится под наблюдением врача.

Для организации занятий с гиперактивными детьми психолог может использовать специально разработанные коррекционно-развивающие программы «Психогигиена детей и подростков», 1985.

В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям и педагогам необходимо избегать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности — с одной стороны, а с другой — постановки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жесткостью и наказаниями.

Существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от педагога и родителей больших усилий и огромного терпения.

При работе с гиперактивными детьми целесообразно соблюдать следующие рекомендации:

1. В своих отношениях с ребенком придерживайтесь «позитивной модели». Хвалите его в каждом случае, когда он этого заслужил, подчеркивайте успехи. Это поможет укрепить уверенность ребенка в собственных силах.

2. Избегайте повторений слов «нет» и «нельзя».

3. Говорите сдержанно, спокойно и мягко.

4. Давайте ребенку только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он мог его завершить.

5. Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию.

6. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (например, раскрашивание, чтение).

7. Во время игр ограничивайте ребенка лишь одним партнером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей.

8. Оберегайте ребенка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности.

9. Давайте ребенку возможность расходовать избыточную энергию. Полезна ежедневная физическая активность на свежем воздухе: длительные прогулки, бег, спортивные занятия.

Учителям рекомендуется:

— работу с гиперактивным ребенком строить индивидуально, при этом основное внимание уделять отвлекаемости и слабой организации деятельности;

- по возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка с синдромом дефицита внимания и поощрять его хорошее поведение;
- во время уроков ограничивать до минимума отвлекающие факторы. Этому может способствовать, в частности, оптимальный выбор места за партой для гиперактивного ребенка — в центре класса напротив доски;
- предоставлять ребенку возможность быстро обращаться за помощью к учителю в случаях затруднения;
- учебные занятия строить по четко распланированному, стереотипному распорядку;
- научить гиперактивного ученика пользоваться специальным дневником или календарем;
- задания, предлагаемые на уроке, писать на доске;
- на определенный отрезок времени давать только одно задание;
- дозировать ученику выполнение большого задания, предлагать его в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы;
- во время учебного дня предусматривать возможности для двигательной «разрядки»: занятия физическим трудом, спортивные упражнения.

Гиперактивные дети — «очень трудные дети, которые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учителей» (М. Раттер). В отношении дальнейшего развития таких детей нет однозначного прогноза. У многих серьезные проблемы могут сохраниться и в подростковом возрасте. Поэтому с первых дней пребывания такого ребенка в школе необходимо наладить совместную работу педагога с родителями и психологом.

Леворукость

В начальной школе особого внимания требуют дети с леворукостью. *Леворукость — очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.*

Асимметрия рук, т. е. доминирование правой или левой руки, или невыраженное предпочтение какой-либо из рук (амбидекстрия), обусловлена особенностями функциональной асимметрии полушарий головного мозга. У правойшей доминирующим, как правило, является левое полушарие, специализирующееся на переработке вербальной информации (у 95% правойшей центр речи расположен в левом полушарии).

У левшей же распределение основных функций между полушариями более сложно и не является просто зеркальным отражением асимметрии мозга, обнаруживаемой у правшей. Многочисленные исследования показывают, что функциональная асимметрия у левшей менее выражена, в частности, центры речи могут быть расположены как в левом, так одновременно и в правом полушарии, а зрительно-пространственные функции, выполняемые обычно правым полушарием, могут контролироваться также и левым. Таким образом, у левшей отмечается менее четкая специализация в работе полушарий головного мозга.

Обнаружены специфические особенности познавательной деятельности у левшей, к числу которых относятся: аналитический способ переработки информации, поэлементарная (по частям) работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; сниженные возможности выполнения зрительно-пространственных заданий.

До недавнего времени леворукость представляла серьезную педагогическую проблему. Считалось необходимым систематически переучивать леворуких детей, но сейчас ясно, что это во многих случаях не целесообразно.

Определение ведущей руки ребенка необходимо для того, чтобы полнее использовать его природные особенности и снизить вероятность осложнений, возникающих у леворуких детей при переходе к систематическому школьному обучению. Вопрос о переучивании левши может быть поставлен только до начала обучения письму и **в каждом конкретном случае должен решаться строго индивидуально** с учетом индивидуальных физиологических и психологических особенностей, адаптационных возможностей организма и личных установок ребенка. При этом следует учитывать результаты диагностики всех латеральных признаков, сопутствующих леворукости: доминантность глаза, уха, нижней конечности.

В деятельности леворукого ребенка (а также переученного левши) особенности организации его познавательной сферы могут иметь следующие проявления:

1. Сниженная способность зрительно-двигательных координаций: дети плохо справляются с задачами на срисовывание графических изображений, особенно их последовательности; с трудом удерживают строчку при письме, чтении; как правило, имеют плохой почерк.

2. Недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти, трудности при анализе пространственных соотношений: у левшей часто отмечается искажение формы и пропорции фигур при графическом изображении; зеркальность письма; пропуск и

перестановка букв при письме; оптические ошибки, смешение на письме близких по конфигурации букв (т-п, м-л, н-к, и-н); ошибки при определении правой и левой сторон, при определении расположения предметов в пространстве (под-над, на-за и т.п.).

3. Особая стратегия переработки информации, аналитический стиль познания: для левшей характерна поэлементная работа с материалом, раскладывание его «по полочкам», на основании такого подробного анализа строится целостное представление об объекте деятельности. Этим во многом объясняется медлительность леворуких детей, так как для полного восприятия или понимания им необходима более длительная поэтапная проработка материала (Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова).

4. Слабость внимания, трудности переключения и концентрации.

5. Речевые нарушения: ошибки звукобуквенного анализа. Перечисленные особенности самым непосредственным образом влияют на успешность овладения учебными навыками, прежде всего письмом (в меньшей степени — чтением), в усвоении которого у леворуких детей отмечаются наибольшие сложности.

Одной из наиболее важных особенностей леворуких детей является их эмоциональная чувствительность, повышенная ранимость, тревожность, обидчивость, раздражительность, а также сниженная работоспособность и повышенная утомляемость. Это является следствием не только специфики межполушарной асимметрии, но и попыток переучивания. Примерно у 20% леворуких детей в анамнезе отмечаются осложнения в процессе беременности и родов, родовые травмы (по некоторым данным, родовая травма может выступать одной из причин леворукости, когда функции поврежденного левого полушария, более подверженного влиянию неблагоприятных условий, частично принимает на себя правое полушарие).

Повышенная эмоциональность леворуких детей является фактором, существенно осложняющим адаптацию к школе. У левшей вхождение в школьную жизнь происходит значительно медленнее и более болезненно, чем у большинства сверстников. Поэтому леворукие первоклассники требуют пристального внимания со стороны учителей, родителей и школьных психологов.

На протяжении 1-го класса (а возможно, и более продолжительное время) леворукие школьники могут нуждаться в проведении комплекса специальных занятий, направленных на развитие:

- зрительно-моторной координации;
- точности пространственного восприятия;
- зрительной памяти;

- наглядно-образного мышления;
- способности к целостной переработке информации;
- моторики;
- фонематического слуха;
- речи.

Постановка техники письма у левшей специфична: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо. При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен (леворукие дети чаще выполняют овалы слева направо и сверху вниз; их письмо имеет больше обрывов, менее связано, буквы соединяются короткими прямыми линиями). Требовать от левши безотрывного письма противопоказано. В классе леворуких детей рекомендуется сажать у окна, слева за партой. В таком положении ребенок не мешает соседу, и его рабочее место имеет достаточную освещенность.

Парта ребенка должна быть размещена таким образом, чтобы информационное поле совмещалось с ведущим глазом. Так, если ведущим является левый глаз, то классная доска, рабочее место учителя должны находиться в левом зрительном поле учащегося (Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова).

Современные школьные программы, ориентированные прежде всего на развитие логико-знаковых, т.е. левополушарных компонентов мышления, не дают возможности реализовать потенциал леворукого ребенка, имеющего правополушарную ориентацию. Между тем специальные исследования свидетельствуют об относительно более высоком творческом потенциале левшей, который обнаруживается при проблемном обучении и приобщении к художественному творчеству.

Детисэмоциональными нарушениями

Педагог должен оказывать повышенное внимание тем детям, которые оказываются часто или систематически в ситуации неуспеха в учебной деятельности. Если ребенок часто находится в школе в ситуации неуспеха, то его реакция на неуспех носит, как правило, неадекватный характер: он или отвергает свой неуспех, или ищет причины во внешних обстоятельствах, но ни в коем случае не в себе. Для школьника эти реакции носят защитный характер, он не желает допустить в сознание что-либо, способное поколебать его самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость как одна из форм аффективного поведения возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что несправедливы окружающие —

учитель, поставивший низкую оценку, родители, наказавшие его ни за что, одноклассники, подшучивающие над ним, и т.д.

Педагоги порой не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными.

Условно можно выделить три наиболее выраженные группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребенка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выделяя данную группу, обращают внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если они страдают — их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они стесняются громко и явно выражать свои эмоции, тихо переживают свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Порой эмоциональный стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для них являются непосильными. Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной дидактогений, т.е. негативных психических состояний учащегося, вызванного неправильным отношением учителя: школьных фобий, когда ребенок боится идти в школу, отвечать у доски и т.п.

К основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения младших школьников, относятся: 1) природные особенности (например, тип темперамента: холерики часто повышено возбуждены, **агрессивны**, меланхолики плаксивы, ранимы, застенчивы); 2) социальные факторы:

- тип семейного воспитания (непринятие ребенка, тревожно-мнительное воспитание, гиперсоциальное воспитание, эгоцентрическое воспитание);
- отношение учителя;
- влияние школьного психолога.

Различные формы игровой терапии, имаготерапии (терапии образами), сказкотерапии, арттерапии (прорисовывание своих чувств), прослушивание музыки, внимание и понимание ребенка, доброжелательное общение с ним, помощь в учебе — способны помочь решить эмоциональные проблемы младших школьников.

Чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно требовать, чтобы ребенок не переживал того, что он переживает. Как правило, бурные аффективные реакции — это результат длительного зажима эмоций.

В заключение можно отметить, что не существует плохих или хороших эмоций, и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способам социализации.

6.10. Психологическая служба в школе

В настоящее время уже никому не придет в голову полемизировать на тему: «Нужна или не нужна психологическая служба школы?». Вопрос этот закономерно переведен в иную плоскость, где обсуждается, как конкретно организовать деятельность психологической службы, максимально ее оптимизировав.

Для того чтобы результаты деятельности психологической службы соответствовали практическим потребностям и чтобы ее деятельность существенно повышала эффективность школы как педагогической системы, необходимо поставить психологическую службу на системную основу, адекватную реальным условиям педагогического процесса.

Чтобы организация психологической службы школы носила системный характер, должны учитываться следующие принципы:

- 1) *принцип системного целеполагания* состоит в рассмотрении психологической службы школы как подсистемы более общей системы «школа». Системообразующим компонентом является здесь цель или результат (как степень достижения цели). Для системы «школа» такой целью (и результатом) является развитие личности учащегося. Отдельные подсистемы школы, в том числе и психологическая служба, могут иметь свои специфические цели, конкретизирующие общее направление, трансформируя его в специальные задачи (психологические, педагогические, методические и т.д.);

- 2) *принцип целостности* предполагает, что психологическая служба должна быть ориентирована на учебное заведение как на целое, как на систему. Это означает, что психологическая служба должна охватить своим вниманием большинство учащихся, по нашим оценкам — не менее 70%;
- 3) *принцип профессионально-педагогической активности* состоит в утверждении активной роли педагога в структуре психологической службы школы. При этом на педагога возлагается проведение индивидуальной психолого-педагогической (консультационной, коррекционной, воспитательной) работы с учащимися. Данный принцип обоснован не только утилитарно, но имеет и более глубокий содержательный смысл, поскольку отражает представление о педагоге не только как об «учителе-предметнике», но и как о педагоге-психологе, профессионале в области воспитания и развития личности. Реализация этого принципа по существу означает переход от классической модели индивидуального консультирования «психолог—учащийся», к специфической модели школьной психологии «психолог—педагог—учащийся». Реализация этой модели предъявляет высокие требования к профессионализму педагога, а также способствует его развитию в профессиональном и личностном плане;
- 4) *принцип достаточной ограниченности* касается выбора диагностических методик и создания в данной конкретной школе целостной системы изучения учащегося как личности и как субъекта учебно-познавательной деятельности. Выбранные методики должны быть достаточно экономичными в плане временных затрат. В свою очередь, созданная система методик должна быть достаточно полной, с тем чтобы имелась возможность осуществить психодиагностическое исследование всех основных подструктур личности: психические процессы, эмоциональная сфера, личностные свойства, мотивация;
- 5) *принцип взаимодействия* состоит в том, что деятельность психологов, учителей и администрации основана не просто на сумме активности, но на взаимодействии их как элементов школьной системы. Причем это взаимодействие направлено на достижение фокусированного результата, общей цели системы, каковой является развитие учащегося как личности и субъекта деятельности;
- 6) *принцип развития* является центральным системообразующим компонентом. Однако в современной школьной практике «развитие» вовсе не всегда понимается как комплексная задача: имеется явный дисбаланс в соотношении проблем ин-

теллектуального и личностного развития при несомненном перевесе первого аспекта. Более того, часто «развитие» вообще не ставится как осознанная задача, а сама проблема подменяется вопросом о передаче знаний учащимся. Все это отражает существование дидактической доминанты в современной школе, которая реализуется на практике и имеет свои психологические корни в индивидуальном и коллективном профессиональном сознании учительства.

В самом общем виде этапы деятельности психологической службы школы, построенной на этих принципах, могут быть представлены следующим образом.

1. На первом этапе происходит исследование по возможности всех учащихся школы с помощью ранее отобранных экономических психодиагностических методик. Организационную сторону процесса проведения экспресс-диагностики в масштабах школы обеспечивает один из заместителей директора.

2. Одновременно с проведением процедуры психодиагностики проходит серия психолого-педагогических семинаров для учителей школы. Обычно таких семинаров бывает 4—5. Цель этих занятий — ввести педагогов в курс проводимой работы, описать основные направления исследования учащихся, дать характеристику применяемым методикам, коротко рассмотреть психологию диагностируемых свойств, качеств, процессов.

3. По окончании диагностической работы проводится обработка и анализ полученных результатов. Данные по каждому из учащихся заносятся в специальные психологические карты класса. Психологические карты обычно находятся в психологическом кабинете.

4. Когда результаты проанализированы психологом и заполнены психологические карты по всем обследованным классам, начинается наиболее важный и существенный этап — этап совместной работы психологов и педагогов по анализу полученных результатов. Организационно это выглядит следующим образом:

4.1. Составляется график индивидуальной (в диаде «психолог—классный руководитель») работы по всем классам. В процессе анализа результатов диагностики, отраженных в психологических картах, классный руководитель при помощи психолога определяет психологический климат класса и разрабатывает педагогическую стратегию индивидуального подхода к тому или иному ученику, а также тактику взаимодействия на межличностном уровне и с классом в целом.

4.2. На следующем этапе аналогичная работа проводится в диаде «психолог—учитель-предметник».

4.3. Результаты психодиагностики учащегося в психолого-педагогическом аспекте могут обсуждаться с его родителями как по их собственному желанию, так и по просьбе психолога. Понятно, что в данном случае имеет место не просто обсуждение, а психолого-педагогическое консультирование родителей.

5. Результаты работы в обобщенном виде сообщаются на родительских собраниях, а также обсуждаются на педагогическом совете школы.

В некоторых случаях с отдельными учащимися проводится дополнительная психологическая работа. В частности, она может заключаться в более углубленном изучении какого-либо аспекта его личности. В других случаях эта дополнительная работа может состоять в прямой психоконсультационной или психокоррекционной работе школьного психолога с конкретным учащимся.

6.11. Взаимоотношения одноклассников

И личные, и деловые отношения зарождаются одновременно, в первые дни пребывания ребенка в школе. Когда учительница начинает знакомить первоклассников друг с другом, стремится сдружить их, она тем самым создает базу и для отношений «ответственной зависимости», и для личных отношений между одноклассниками.

В дальнейшем две системы отношений — деловых и личных — развиваются неодинаково. Первая из этих систем постоянно сознательно строится педагогами, воспитателями. Они определяют структуру деловых отношений, намечают, кто какую общественную работу должен выполнять, когда и в какой форме отчитываться. Одним словом, система отношений «ответственной зависимости» между учениками в классе в значительной мере программируется педагогом, управляется им и может довольно быстро измениться по его желанию.

Система личных отношений, возникающая на базе симпатий и привязанностей, не имеет, конечно, никакого официального организационного оформления. Ее структура складывается изнутри, стихийно.

В первые дни пребывания в школе дети бывают настолько ошеломлены обилием новых впечатлений, что почти совсем не замечают своих одноклассников. Часто они даже не могут ответить, с кем они сидели за одной партой. Задача учителя состоит прежде всего в том, чтобы познакомить ребят друг с другом, помочь запомнить имена и т.д. Этот процесс длится весь пер-

вый месяц, а то и больше. Характерно, что первоклассники поначалу даже как будто избегают непосредственных контактов с товарищами (если, конечно, среди них нет соседей по дому или воспитанников одного детского сада). Этот контакт осуществляется через педагога. Первое время каждый ученик в классе как бы «сам по себе». Позицию ученика, которую он, может быть, и не осознает, можно выразить так: «Я и моя учительница». Постепенно педагог приучает детей помогать товарищам, учит их вступать в непосредственные контакты. Постепенно дети начинают все больше осознавать себя частью какого-то целого, не учениками вообще, а учениками, скажем, 1 «А» класса, где учительница Галина Григорьевна.

Теперь позиция школьника может быть охарактеризована словами: «Мы и наша учительница». Появляется гордость за свой класс, стремление украсить как можно лучше его помещение, добиться для своего класса почетного места в школьных соревнованиях. Эти первые ростки коллективизма необходимо укреплять и развивать. Очень большое значение уже на первых этапах формирования коллектива имеет создание его жизнеспособной структуры. Для этого необходимо разбить коллектив на более мелкие единицы и правильно распределить общественные поручения.

Наиболее жизнеспособная величина первичного коллектива — это 5–7 одноклассников, сплоченных вокруг интересующего всех их дела. В таком маленьком коллективе есть возможность дать общественное поручение всем его членам. Это очень важно в целях выработки умения самостоятельно решать возникшие перед коллективом задачи. Опыт показывает, что уже первоклассники способны выполнять многие общественные поручения, например такие, как дежурство по классу, работа санитаров, проверка состояния учебников, уход за цветами, ответственность за ведение календаря природы, работа в редколлекции стенгазеты и т.д.

В начальных классах дети овладевают и такими сложными формами отношений, как совместное выполнение группой одного задания. В этом случае школьники приобретают опыт распределения обязанностей, учатся действовать с учетом того, что и как делают их товарищи. Сначала действия членов такой группы согласовывает учитель. Потом, когда ученики сами овладевают навыками совместной организационной работы, из них выделяется наиболее ответственный, который начинает выполнять функции руководителя группы. Постепенно у детей вырабатывается умение руководить и подчиняться, привычка уважать других членов коллектива.

В связи с этим коллективные отношения детей усложняются; возникает группа, выступающая как своеобразное ядро коллектива, — появляется актив.

Выделение актива — очень сложный и противоречивый процесс. Учителю надо постоянно помнить, что далеко не всегда активный ученик **выполняет** общественные поручения из коллективистских побуждений, из **желания** действительно принести пользу другим детям. Нередко мотивом бурной деятельности отдельных школьников служит стремление показать себя, занять привилегированное положение среди сверстников. Когда таким ученикам **приходится** подчиняться другим членам коллектива, они обижаются, иногда отказываются от работы, упрямятся, капризничают.

Опасно, если в классе выделяется группа, так сказать, «профессиональных руководителей» других учеников. Вот у этих маленьких «профессионалов» и возникают нередко черты себялюбия, тщеславия, презрения к рядовым членам коллектива.

При отсутствии соответствующей воспитательной работы ответственность перед коллективом не возрастает у детей. В результате экспериментов выяснилось, что, когда дети действуют без контроля со стороны (сами складывают сделанное в ящик), они не чувствуют должной ответственности **перед** коллективом и задание выполняется на 50-60%, когда же они сдают свою работу уполномоченному коллектива, то процент выполнения значительно возрастает и достигает 70—80%. И наконец, когда дети сдают свои изделия учителю, то задание выполняется на 90—98%. Чтобы повысить чувство ответственности, общественная работа в коллективе должна оцениваться не столько взрослыми, сколько самими детьми.

Часто классы, на **первый** взгляд деятельные и жизнеспособные, становятся совершенно беспомощными, очутившись без руководства учителя. Оставшись наедине друг с другом, дети настолько меняются, а, казалось бы, уже сформировавшиеся коллективные отношения оказываются настолько слабыми, что класс становится трудно узнать. Педагоги учитывают эту опасность **и** специально вырабатывают у учеников умение самостоятельно действовать, самостоятельно решать неожиданные вопросы. Достигается это и **всей** системой воспитательной работы, и специальными тренировочными заданиями. Сначала учитель подчеркивает: «Это дело вы будете выполнять сами, без меня. Посмотрим, как вы справитесь». Потом надобность в таких напоминаниях отпадает. Воспитание самостоятельности требует наблюдательности и такта.

Проявляя свою потребность в общении, ученики начальных классов обнаруживают значительные индивидуальные особенности. Как показывает специальное исследование, здесь можно выделить две группы детей. У одних общение с товарищами в основном ограничивалось школой и, по мнению учителя и родителей, не занимало большого места в их жизни. У других общение с товарищами уже занимало немалое место в жизни.

В 5-ом классе происходит резкий перелом, обостряется желание участвовать во всем происходящем в классе. Наряду с установлением личных контактов усиливается стремление найти свое место в коллективе, во взаимоотношениях с товарищами. Конечно, уже в начальных классах ребенок стремится занять определенное положение в системе личных отношений и в структуре коллектива, зачастую тяжело переживая несоответствие между своими притязаниями и фактическим положением. Но у подростков все эти тенденции проявляются более остро.

Многие исследователи неоднократно подчеркивали, что в этом возрасте потребность в общении проявляется также и в активном поиске близкого друга. Общение с близким товарищем, отмечает Т.В. Драгунова, выделяется для подростка в совершенно особый вид деятельности, которая может быть названа деятельностью общения, чьим предметом является товарищ-сверстник как человек. С одной стороны, эта деятельность существует в виде поступков подростков по отношению друг к другу, с другой — реализуется в форме размышлений о поступках товарища и взаимоотношениях с ним. Как свидетельствуют работы по психологии дружеских отношений, в юношеском возрасте потребность в общении становится более глубокой по содержанию. Расширяется область духовного и интеллектуального общения школьников.

В основе развития взаимоотношений в группе лежит потребность в общении, которая сама претерпевает с возрастом глубокие изменения. Она удовлетворяется разными детьми неодинаково. Это обусловлено тем, что для каждого человека в группе возникает своя, неповторимая ситуация общения, своя микросреда. Каждый член группы занимает особое положение и в системе личных, и в системе деловых отношений.

Подлинные мотивы выбора товарища часто лежат в эмоциональной сфере ребенка и не всегда отчетливо осознаются. Примерно треть мотивировок имеют деловой характер: они связаны с хорошей учебной сверстника, со стремлением получить и оказать помощь в учебе. Также встречаются мотивировки, отражающие такие качества одноклассника, как наличие разнообразных навыков и способностей.

Анализ мотивировок показывает их зависимость от возраста школьников и от воспитательной работы в классе. Оказалось, что младшие ученики относительно редко выдвигают в качестве мотива желание помочь товарищу. В подростковом возрасте это, напротив, довольно распространенный мотив. У подростков выявлены следующие мотивы:

1. Указание на нравственно-психологические черты личности: «волевой», «честный», «смелый», «скромный», «простой», «трудолюбивый», «веселый» и т. д. При этом характерно, что в хорошо организованном классе мотивы, основанные на оценке личности одноклассника, встречаются чаще: члены высокоорганизованных коллективов отличаются более высоким уровнем требовательности друг к другу.

2. Указание на конкретные навыки, умения и способности товарища («хорошо поет», «хорошо рисует» и т. п.).

3. Указание на потребности внутреннего общения («вместе мечтать», «вместе строить разные планы в жизни»).

Дети отвергают друг друга по вполне конкретным причинам: среди младших школьников наиболее распространены такие, как: а) драчливость; б) плохое поведение; в) «дразниться»; г) «обижает слабых»; д) неприятные привычки, неопрятность. Отказываясь выбирать детей с эгоистической мотивацией, учащиеся говорили: «заботится только о себе», «любит командовать», «обижает слабых», «бережливый для себя», «не хочет участвовать в общем деле», «любит только себя» и т. п. Это говорит о том, что положение ребенка в системе личных отношений детей зависит от преобладающей мотивации его поведения, от направленности его личности.

В шестых классах появляются **мотивировки** морального характера: а) лень, уклонение от труда; б) лживость; в) нечестность; г) завистливость. При этом осуждение по моральным мотивам чаще встречается в классе с более высокой организацией.

Положение человека в группе зависит, во-первых, от его личностных качеств и, во-вторых, от характерных особенностей той группы, относительно которой измеряется его положение. Одно и то же сочетание личных качеств может обусловить совершенно **различные** положения человека в зависимости от стандартов и требований, сложившихся в конкретной группе (А.И. Донцов, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский и др.). Нередки случаи, когда ученик, привыкший занимать высокое положение в классе, при переходе в другую школу или даже параллельный класс оказывается практически в противоположной ситуации. Те качества, которые в одном коллективе оценивались как положительные (стремление хорошо учиться, принци-

пиальность, вежливость и т.д.), в новом контексте могут быть восприняты как стремление выслужиться перед учителем. Реальное положение ученика в коллективе зависит от внутренних свойств личности, от внешней реакции коллектива, от мнения учителя.

Оказывается, для того чтобы завоевать благоприятное положение среди сверстников, ребенку необходимо обладать многими яркими особенностями; для того же чтобы попасть в число непопулярных, и даже изолированных, детей, достаточно обладать одной-двумя отрицательными чертами. Вот уж поистине ложка дегтя портит бочку меда!

Существует ли связь между успеваемостью и положением ученика в коллективе?

Обнаружилось, что почти половина детей во всех классах занимает в системе личных взаимоотношений положение, не соответствующее их успеваемости.

Показательно, что школьников, занимающих высокое положение, несмотря на низкую успеваемость, значительно больше в шестых классах, чем в третьих. Видимо, это связано с тем, что для подростков успеваемость одноклассника не просто менее существенна в плане личных взаимоотношений, но зачастую является отрицательным, отталкивающим фактором.

Экспериментальные данные дают наглядное представление о том, что плохая успеваемость ученика была и остается в числе существенных предпосылок для отрицательного отношения со стороны одноклассников (70-80% всех отказов отдано отстающим, плохим и посредственным ученикам).

Н. Гронланд в своей монографии «Социометрия в классе» пишет, что для педагогов социометрические результаты часто оказываются неожиданными. *Даже самые лучшие учителя ошибаются в оценке взаимоотношений между учениками.* Характерно при этом, что на точность суждений не влияют ни число учеников, ни преподавательский навык.

Основная причина ошибок учителя — несовпадение внешней структуры группы, на которую он прежде всего ориентируется, и внутренней, которая отражается в эксперименте.

Н. Гронланд отмечает, что *педагоги часто переоценивают положение тех, кто им больше нравится.* И напротив, положение тех, кто им неприятен, кто плохо приспособлен к школьной жизни, недооценивается. Очевидно, что суждения учителей ни в коей мере не могут заменить социометрических экспериментов.

Указать круг привязанностей ученика в классе на основании даже длительного знакомства с ним составляет очень трудную задачу для педагогов.

Данные о положении ребенка в системе личных взаимоотношений и о факторах, которыми оно определяется, могут помочь педагогу установить нормальные отношения в детском коллективе. Конечно, в каждом отдельном случае необходим глубоко индивидуальный подход, поэтому весьма опрометчиво предлагать какие-то стандартные рецепты. Попытаемся наметить хотя бы общее направление нормализации отношений изолированного ребенка в группе.

Первый шаг — это изучение причин неблагоприятного положения ребенка. Педагогу прежде всего надо проанализировать, продумать свое личное отношение к нему. Нередко воспитатели, сами того не подозревая и не желая, ухудшают положение ребенка. *Отношение педагога к детям, особенно в младших классах, влияет на их отношения друг к другу.* Иногда педагог своими непродуманными замечаниями и оценками невольно вызывает недоброжелательность к тому или иному ребенку. Недопустимы замечания, которые относятся к личности воспитанника: «Ты вообще лентяй», «Ты тянешь класс назад», «Ты всегда всем мешаешь». Недопустимы призывы, обращенные ко всему классу: «Не дружите с Галей!» — и т. п.

Отрицательно влияют на положение ученика не только замечания такого рода, но и неумеренное захваливание. Особенно если это захваливание сопровождается противопоставлением: «Петя вот какой хороший, не то что ты». Подобные противопоставления иногда приводят к тому, что объективно хорошие дети, дети-активисты, к немалому удивлению педагогов, оказываются в психологической изоляции.

Необщительного ребенка надо попытаться подружить с одноклассниками. В исследованиях по психологии дружбы предлагаются такие пути: 1) привлечь ученика к интересной деятельности; 2) помочь ученику достичь успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит его положение; 3) постараться преодолеть аффективность (вспыльчивость, драчливость, обидчивость), которая чаще всего оказывается причиной (и, конечно, следствием) психологической изоляции; 4) у тех, кто в этом нуждается, вырабатывать уверенность в себе, помогать побороть чрезмерную застенчивость (хороших результатов можно добиться и различными косвенными мерами; например, иногда полезно, чтобы робкого, одинокого ребенка поддержали авторитетные сверстники).

Самое важное — уметь наладить контакт ученика с педагогом. Дети должны увидеть, что учителя внимательны к ребенку и хорошо к нему относятся. Очень важно создать в классе атмосферу дружелюбия и искреннего стремления помочь товарищу.

Приложение к главе 6. Психологические методики

Социометрическое исследование структуры взаимоотношений в группе

При проведении социометрии со студентами вуза можно воспользоваться инструкцией, задающей общий социометрический критерий примерно следующего содержания.

«Уважаемые товарищи! Ваша группа создана недавно, при ее формировании не могли быть учтены ваши пожелания, поскольку вы были недостаточно хорошо знакомы друг с другом. За время, прошедшее с тех пор, группа сложилась. Вы лучше узнали друг друга, некоторые из вас стали друзьями, но не обошлось, вероятно, и без трений. Теперь мы хотели бы воспользоваться вашим опытом, чтобы в будущем переформировать учебные группы с учетом ваших пожеланий. С этой целью вам будет предложен ряд вопросов, на которые необходимо ответить правдиво. От искренности полученных ответов будет зависеть состав вновь организуемых групп. Просим отвечать самостоятельно, не советуясь друг с другом. Ваши ответы оглашению не подлежат».

Вопросы следующие:

1. Кого из членов вашей группы вы хотели бы видеть в составе вновь организованной группы? Укажите **3—5** фамилий таких товарищей.

2. Кого из членов вашей группы вы не хотели **бы** видеть в новой группе?

3. Кто, по вашему мнению, выберет вас?

4. Кто, по вашему мнению, вас не выберет? При проведении социометрии необходимо **соблюдать** ряд условий, обеспечивающих надежность получаемых результатов:

1) нужно позаботиться о том, чтобы члены группы отвечали , самостоятельно, не советуясь друг с другом;

2) не следует торопить людей с ответами, переходите от ответа на один вопрос к другому **только** тогда, когда все участники ответили на предыдущий вопрос;

3) для того чтобы испытуемые не упустили из внимания никого из членов группы, необходимо на доске **написать** фамилии отсутствующих.

Результаты, получаемые при помощи социометрической методики, могут быть представлены в форме матриц, социограмм, специальных числовых индексов. По данным опроса испытуемых вначале составляется социометрическая матрица, по горизонтали и по вертикали которой в одном и том же порядке перечис-

лены фамилии всех членов исследуемой группы. Нижние строки и крайние правые столбцы матрицы являются итоговыми. Заполнение матрицы начинается с внесения в нее выборов, сделанных каждым человеком. Для этого в клетках пересечения строки соответствующего испытуемого со столбцами тех, кого он выбрал, проставляются соответственно цифры 1, 2, 3. Цифра 1 ставится в столбец того члена группы, который рассматриваемым испытуемым оказался выбранным в первую очередь; цифра 2 — в столбце того члена группы, который был выбран вторым, и т. д. Аналогичным образом, но цифрами другого цвета, в матрице отмечаются отклонения (тех, с кем не хотели в дальнейшем взаимодействовать). Обычно все данные, касающиеся положительных выборов, отмечают в матрице красным цветом, а отклонения — синим. В матрицу заносятся также результаты ответов на третий и четвертый вопросы; когда испытуемый предполагает, что его выберет кто-либо, то в столбец этого человека проставляются красные скобки, а скобками синего цвета отмечаются предполагаемые отклонения.

Социометрическая матрица

| Ф.И.О. | Иванов | Петров | Сидоров | ... | ВС | УС | ОВ | ОО |
|-------------------------|--------|--------|---------|-----|----|----|----|----|
| Иванов | | 2 | 0 | | | | | |
| Петров | 1 | | | | | | | |
| Сидоров | 3 | 0 | | 1 2 | | | | |
| Обозначение показателей | | | | | | | | |
| ВП | 2 | 1 | 0 | | | | | |
| ОП | | | | | | | | |
| ОВ | | | | | | | | |
| ОС | | | | | | | | |
| ВВ | | | | | | | | |
| ВО | | | | | | | | |

В итоговых нижних строках и правых столбцах используются следующие обозначения:

- ВС — количество выборов, сделанных данным человеком;
- ОС — количество отклонений, сделанных данным человеком;
- ВП — сумма выборов, полученных данным человеком;
- ОП — сумма отклонений, полученных данным человеком;
- ОВ — количество ожидаемых выборов;
- ОО — количество ожидаемых отклонений;
- ВВ — количество взаимных выборов;
- ВО — количество взаимных отклонений.

В нижние строки матрицы заносятся результаты о количестве полученных выборов (независимо, в какую очередь — 1-, 2-, 3-ю) и отклонений, о количестве взаимных выборов и отклонений, о количестве ожидаемых от данного лица выборов и отклонений.

В крайние правые столбцы матрицы заносятся результаты о количестве сделанных выборов и отклонений, о количестве ожидаемых данным лицом выборов и отклонений.

Число выборов, полученных каждым человеком, является мерилем положения его в системе личных отношений, измеряет его «социометрический статус». Люди, которые получают наибольшее количество выборов, пользуются наибольшей популярностью, симпатией, их именуют «звездами». Обычно к группе «звезд» по числу полученных выборов относят тех, кто получает 6 и более выборов (если, по условиям опыта каждый член группы делал 3 выбора). Если человек получает среднее число выборов, его относят к категории «предпочитаемых», если меньше среднего числа выборов (1—2 выбора), то к категории «пренебрегаемых», если не получил ни одного выбора, то к категории «изолированных», если получил только отклонения — то к категории «отвергаемых».

С целью более достоверного выделения «звезд» и «пренебрегаемых» используют некоторые методы статистического анализа. В ходе статистического анализа полученного первичного материала устанавливают критические значения количества выборов, границы доверительного интервала, за пределами которого полученные выборы можно считать статистически достоверными. Эмпирические кривые распределения выборов часто асимметричны и аппроксимируются биномиальным законом распределения. Экспериментальная ситуация социометрического обследования весьма близка к ситуации последовательных дихотомических выборов.

Верхняя и нижняя критические границы рассчитываются по следующей общей формуле:

$$X = M + tb,$$

где X — критическое значение количества $V(M)$ выборов; t — поправочный коэффициент, учитывающий отклонение эмпирического распределения от теоретического; B — среднее отклонение; M — среднее количество выборов, приходящихся на одного человека.

Коэффициент (определяется по специальной таблице на основе предварительного вычисления другого коэффициента Od ,

свидетельствующего о степени отклонения распределения выборов от случайного):

$$O_d = \frac{l \cdot \bar{p} - \bar{q}l}{b}$$

где p — оценка вероятности быть выбранным в данной группе; q — оценка вероятности оказаться отвергнутым в данной группе; b — отклонение количества полученных индивидами выборов от среднего их числа, приходящегося на одного члена группы, и , в свою очередь, определяются при помощи следующих формул:

$$p = \frac{M}{N} \quad n = 1 - p$$

где N — количество участников в группе; M — среднее количество выборов, полученных одним участником.

M вычисляется при помощи формулы:

$$M = \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{N}$$

где d — общее количество выборов, сделанных членами данной группы.

b определяется по формуле:

Проиллюстрируем процедуру расчетов. Исследовали группу из 31 человека, участники которой в общей сложности сделали 270 выборов.

Найдем среднее количество выборов, приходящихся на одного человека в группе:

$$M = \frac{270}{31} = 9,0.$$

Определим оценку вероятности быть избранным в данной группе:

$$\bar{p} = \frac{9,0}{31} = 0,3$$

Вычислим среднее квадратное отклонение:

$$b = \sqrt{31 \times 0,3 \times (1 - 0,3)}.$$

Посчитаем коэффициент асимметричности:

$$O_d = 2,51$$

Теперь по таблице определим величину t отдельно для правой и левой частей распределения. В левой части таблицы приведены значения для нижней границы доверительного интервала, а в правой — для верхней. Для обеих границ (верхней и нижней) значения даны для трех различных вероятностей допустимой ошибки:

$$p < 0,05; p < 0,01; p < 0,001.$$

Таблица

Значения по Сальвосу

| Коэффициент асимметричности, Од | Вероятность ошибки, P | | | Коэффициент асимметричности, Од | Вероятность ошибки, P | | |
|---------------------------------|-----------------------|-------|-------|---------------------------------|-----------------------|------|-------|
| | 0,05 | 0,01 | 0,001 | | 0,05 | 0,01 | 0,001 |
| 0,0 | -1,64 | -2,33 | -3,09 | 0,0 | 1,64 | 2,33 | 3,09 |
| 0,1 | -1,62 | -2,25 | -2,95 | 0,1 | 1,67 | 2,40 | 3,23 |
| 0,2 | -1,59 | -2,18 | -2,81 | 0,2 | 1,70 | 2,47 | 3,38 |
| 0,3 | -1,56 | -2,10 | -2,67 | 0,3 | 1,73 | 2,54 | 3,52 |
| 0,4 | -1,52 | -2,03 | -2,53 | 0,4 | 1,75 | 2,62 | 3,67 |
| 0,5 | -1,49 | -1,95 | -2,40 | 0,5 | 1,77 | 2,69 | 3,81 |
| 0,6 | -1,46 | -1,88 | -2,27 | 0,6 | 1,80 | 2,76 | 3,96 |
| 0,7 | -1,42 | -1,81 | -2,14 | 0,7 | 1,82 | 2,83 | 4,10 |
| 0,8 | -1,39 | -1,73 | -2,00 | 0,8 | 1,84 | 2,89 | 4,24 |
| 0,9 | -1,35 | -1,66 | -1,90 | 0,9 | 1,86 | 2,96 | 4,39 |
| 1,0 | -1,32 | -1,59 | -1,79 | 1,0 | 1,88 | 3,02 | 4,53 |
| 1Д | -1,28 | -1,52 | -1,68 | 1,1 | 1,89 | 3,09 | 4,67 |

Поскольку в таблице нет значения, равного 0,16; а есть только значения Од и 0,2; то выберем поправочные коэффициенты; находящиеся между этими табличными значениями.

Для $O_d = \text{Од}$ поправочный коэффициент составит $(-1,62)$, а для $O_d = 0,2$ — $(-1,59)$. С учетом того, что реальное значение $O = 0,16$; возьмем поправочный коэффициент t промежуточного значения и примем его равным $(-1,60)$ (левая половина таблицы).

Проделав подобную операцию и в правой части таблицы; получим второй поправочный коэффициент 1,69, величина которого расположена между табличными значениями для $O_d = \text{Од}$ и $O_d = 0,2$. Верхнюю критическую границу вычислим, подставив в формулу значение t из правой части таблицы:

$$X_{\text{в } p} \quad 2,51 = 13,24.$$

Для определения нижней границы доверительного интервала используем значение t , взятое из левой части таблицы:

$$X_{\text{н}} \quad -1,6 \times 2,51 =$$

В связи с тем, что количество полученных выборов — это всегда целое число, округлим полученные значения до целых чисел. Теперь можно сделать вывод, что все испытуемые изученной группы, получившие 14 и более выборов, имеют высокий социометрический статус, являются «звездами», а испытуемые, получившие 4 и меньше выборов, — низкий статус, причем, утверждая это, допускаем ошибку не более чем на 5%.

Если допустить ошибку в 1%, то из таблицы значения t берем иные:

$$X_{\text{верхн.}} = 9,0 + 3,32 \times 2,51 = 17,33;$$

$$X_{\text{нижн.}} = 9,0 - 2,84 \times 2,51 = 1,87.$$

Округлим до целых чисел: $X_{\text{верхн}} = 18$; $X_{\text{нижн}} = 1$. Таким образом, допуская ошибку не более чем на 1%, можно утверждать, что лидерами являются только те, кто получил не менее 18 выборов, а низкий статус — у испытуемых, получивших меньше двух выборов.

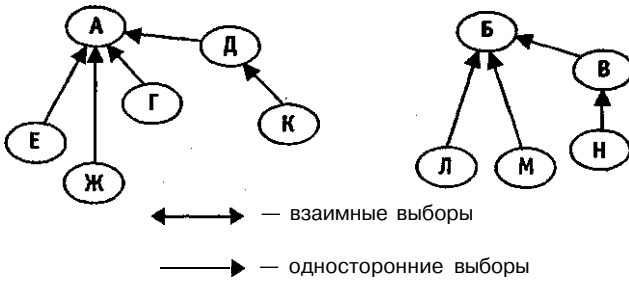
Пользуясь только социометрической матрицей, трудно в деталях представить картину взаимоотношений, сложившихся в группе. Для получения более наглядного их описания прибегают к социограммам.

Они бывают двух типов: *групповые* и *индивидуальные*. Первые изображают картину взаимоотношений в группе в целом, вторые — систему отношений, существующих у интересующего исследователя индивида с остальными членами его группы.

Групповая социограмма имеет два варианта: *конвенциональная социограмма* и *социограмма-мишень*.

На конвенциональной социограмме (см. рис.) индивиды, составляющие группу, изображаются в виде кружочков, соединенных между собой стрелками, символизирующими социометрические выборы или отклонения. При построении конвенциональной социограммы индивиды располагаются по вертикали в соответствии с количеством полученных ими выборов таким образом, чтобы в верхней части социограммы оказались те, кто получил наибольшее количество выборов. Индивидов необходимо располагать на таком расстоянии друг от друга, чтобы оно было пропорционально порядку выбора.

Если, например, два индивида, А и Г, выбрали друг друга в первую очередь, то расстояние между изображающими их кружочками на рисунке должно быть минимальным; если индивид Д выбрал А в третью очередь, то длина стрелки, соединяющей А и Д, должна быть примерно в три раза больше, чем длина стрелки, соединяющей А и Г.



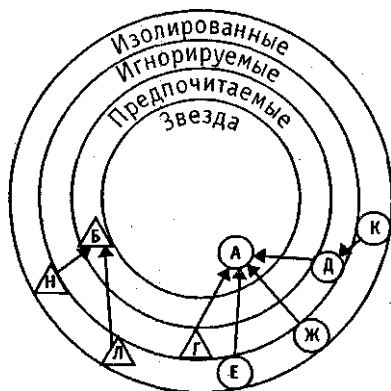
Конвенциональная социограмма, изображающая отношения в группе из 11 человек

Второй тип групповой социограммы — социограмма-мишень — представляет собой систему концентрических окружностей, количество которых равно максимальному количеству выборов, полученных в группе. Все члены группы располагаются на окружностях в соответствии с количеством полученных выборов. Вся социограмма-мишень делится на секторы по социально-демографическим характеристикам группы (пол, возраст и т. п.).



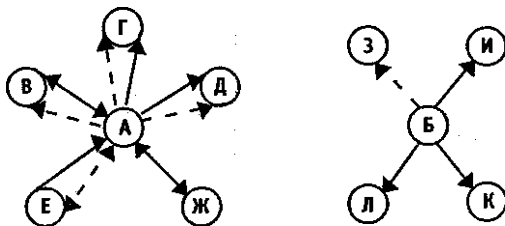
Социограмма-мишень, изображающая взаимоотношения в группе из 11 человек

Существует еще один вариант социограммы-мишени, учитывающий статистическую значимость количества полученных выборов. Испытуемые, получившие достоверно большее, чем у других, количество выборов, располагаются в центре социограммы — это «звезды». Индивиды, количество выборов которых не



Дифференциальная социограмма

достигает верхней границы, находятся во второй окружности — «предпочитаемые»; если количество выборов равно или меньше нижней границы, — в третьей окружности — «игнорируемые»; если выборы отсутствуют, то — «изолированные» — располагаются в пределах самой большой окружности. Для более наглядного представления о положении отдельных лиц в группе нередко строят индивидуальные социограммы, которые изображают индивида в совокупности всех его связей с другими членами группы:



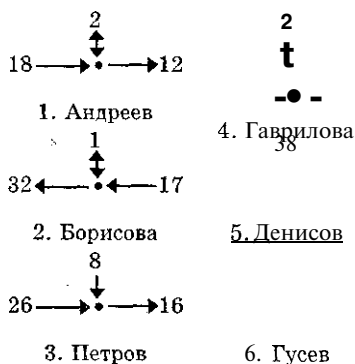
Индивидуальные социограммы лидера (А) и изолированного (Б):

- ← — взаимные выборы;
- — односторонние выборы;
- ← - → — ожидаемые взаимные выборы;
- - → — односторонние ожидаемые выборы.

Полезной для анализа взаимоотношений в группе будет с. - **циометрическая карта-монограмма**, изображающая отношения каждого члена группы с остальными ее участниками. Карта-монограмма содержит количество ячеек, численно равное количеству членов группы. Все ячейки нумеруются в нижнем левом

углу, в них заносятся фамилии индивидов. В каждой ячейке, закрепленной за конкретным индивидом, изображаются выборы, которые сделаны им и адресованы ему.

Карта-монограмма



В карте-монограмме дается социометрический срез группы в индивидуально-детализированном виде. Вот примеры типичных социометрических связей:

1. *Взаимные:*

- а) парные — когда индивид находится во взаимных отношениях не более чем с одним членом группы;
- б) групповые — включающие взаимные выборы с двумя и более членами группы.

2. *Односторонние:*

- а) изолированные — сам индивид выбирает других, а его **не** выбирает никто;
- б) блуждающие — индивида выбирают одни члены группы, а сам он выбирает совершенно других;
- в) обособленные — индивиду отдают предпочтение, а сам он никого не выбирает.

Социометрические данные можно представить в виде индексов. Простейшим индексом является среднее число выборов или отклонений, полученных индивидом в группе. Полезную информацию о социометрическом статусе индивида можно получить вычитанием количества полученных им отклонений из числа полученных им выборов или делением количества выборов на количество отклонений.

Всесторонний анализ статуса индивида в группе можно получить при помощи шести индексов, оценивающих количество:

1) сделанных выборов; 2) полученных выборов; 3) взаимных выборов; 4) полученных отклонений; 5) сделанных отклонений; 6) взаимных отклонений.

Приписывая каждому показателю знак «+» (если он выше среднего по группе) или «-» (если он ниже среднего по группе), можно получить закодированный социометрический профиль индивида. Например, профиль вида «+, +, +, -, +, -» будет свидетельствовать о том, что данный индивид отвергает многих в группе, но это обстоятельство не влияет на его популярность. Для каждого члена группы имеет значение не столько число выборов, сколько К удовлетворенности (K) своим положением в группе:

$$K_{...} = \frac{\text{число взаимных выборов}}{\text{число выборов, сделанных данным человеком}} *$$

Так, если индивид хочет общаться с тремя конкретными людьми, а из этих троих никто не хочет общаться с этим человеком, то $K_{уд} = 0/3 = 0$.

Коэффициент удовлетворенности может быть равен 0, а статус (число полученных выборов) равен, например, 3 у одного и того же человека — эта ситуация свидетельствует о том, что человек взаимодействует не с теми, с кем ему хотелось бы. В результате социометрического эксперимента руководитель получает сведения не только о персональном положении каждого члена группы в системе межличностных взаимоотношений, но и обобщенную картину состояния этой системы. Характеризуется она особым диагностическим показателем — уровнем благополучия взаимоотношений (УБВ). УБВ группы может быть высоким, если «звезд» и «предпочитаемых» в сумме больше, чем «пренебрегаемых» и «изолированных» членов группы. Средний уровень благополучия группы фиксируется в случае примерного равенства («звезды» + «предпочитаемые») = («пренебрегаемые» + «изолированные» + «отверженные»). Низкий УБВ отмечается при преобладании в группе лиц с низким статусом. Важным диагностическим показателем считается «индекс изоляции» — процент людей, лишенных выборов в группе.

Изучение психологического климата коллектива

«Уважаемые товарищи! Оцените, пожалуйста, как проявляются перечисленные ниже свойства психологического климата в вашей группе, выставив ту оценку, которая, по вашему мнению, соответствует истине».

- Оценки: 3 — свойство проявляется в группе всегда;
 2 — свойство проявляется в большинстве случаев;
 1 — свойство проявляется редко;
 0 — проявляются в одинаковой степени и то,
 и другое свойства.

| № | Свойства психологического климата А | Оценка | Свойства психологического климата В |
|----|---|---------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Преобладает бодрый, жизнерадостный тон настроения | 3210123 | Преобладает подавленное настроение |
| 2 | Доброжелательность в отношениях, взаимные симпатии | 3210123 | Конфликтность в отношениях, антипатия |
| 3 | В отношениях между группировками внутри вашего коллектива существует взаимное расположение, понимание | 3210123 | Группировки конфликтуют между собой |
| 4 | Членам группы нравится вместе проводить время, участвовать в совместной деятельности | 3210123 | Проявляют безразличие к более тесному общению, выражают отрицательное отношение к совместной деятельности |
| 5 | Успехи или неудачи товарищей вызывают сопереживание, искреннее участие всех членов группы | 3210123 | Успехи или неудачи товарищей оставляют равнодушными или вызывают зависть, злорадство |
| 6 | С уважением относятся к мнению других | 3210123 | Каждый считает свое мнение главным и нетерпим к мнению товарищей |
| 7 | Достижения и неудачи группы переживаются как собственные | 3210123 | Достижения и неудачи группы не находят отклика у ее членов |
| 8 | В трудные дни для группы происходит эмоциональное единение: «Один — за всех и все — за одного» | 3210123 | В трудные дни группа «раскисает»: растерянность, ссоры, взаимные обвинения |
| 9 | Чувство гордости за группу, если ее отмечает руководство | 3210123 | К похвалам и поощрениям группы относятся равнодушно |
| 10 | Группа активна, полна энергии | 3210123 | Группа инертна, пассивна |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|---------|--|
| 11 | Участливо и доброжелательно относятся к новичкам, помогают им освоиться в коллективе | 3210123 | Новички чувствуют себя чужими, к ним часто проявляют враждебность |
| 12 | В группе существует справедливое отношение ко всем членам, поддерживают слабых, выступают в их защиту | 3210123 | Группа заметно разделяется на «привилегированных» и «пренебрегаемых», пренебрежительное отношение к слабым |
| 13 | Совместные дела увлекают всех, велико желание работать коллективно | 3210123 | Группу невозможно поднять на совместное дело, каждый думает о своих интересах |

Подсчет **итогов**. Сложить оценки левой стороны в вопросах 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 — сумма А; сложить оценки правой стороны во всех вопросах — сумма В; найти разницу: $C = A - B$. Если С равно нулю или имеет отрицательную величину, то имеем ярко выраженный неблагоприятный психологический климат с точки зрения индивида; если С более 25, то психологический климат благоприятен; если С менее 25 — климат неустойчиво благоприятен. Рассчитывают **среднегрупповую** оценку психологического климата по формуле:

$$C = \frac{\bar{C}}{M},$$

где M — число членов группы.

Процент людей, оценивающих климат как неблагоприятный, определяется по формуле:

$$\frac{n(C)}{M} \times 100\%$$

где $n(C)$ — количество людей, оценивающих климат коллектива как неблагоприятный, M — число членов группы.

Школьный тест умственного развития (ШТУР)

(К. М. Гуревич, М. К. Акимова, Е. М. Борисова, В. Т. Козлова, Г. П. Логинова, В. Г. Зархин)

I; ШТУР предназначен для диагностики умственного развития учащихся подросткового и юношеского возраста, контроля за процессами умственного развития в период школьного обучения.

Сфера применения: профконсультация, контроль обучения, разработка общих и индивидуальных рекомендаций по коррекции умственного развития учащегося.

Тест включает шесть наборов заданий (субтестов): «осведомленность» (два субтеста), «анalogии», «классификация», «обобщение», «числовые ряды». Тест имеет две эквивалентные формы — А и Б.

ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕНИЯ ТЕСТА

Для правильного проведения тестирования необходимо соблюдать инструкцию, контролировать время выполнения теста (с помощью секундомера), не помогать испытуемым при выполнении заданий.

Общая инструкция испытуемым по всему тесту дается экспериментатором в устной форме:

«Сейчас вам будут предложены задания, который предназначены для выявления вашего умения рассуждать, сравнивать предметы и явления окружающего мира, находить в них общее и различное. Эти задания отличаются от того, что вам приходится выполнять на уроках. Для выполнения заданий вам понадобятся ручки и бланки, которые мы раздадим. Вы будете выполнять разные наборы заданий. Перед началом предъявления каждого набора заданий дается описание этого типа заданий и на примерах объясняется способ их решений.

На выполнение каждого набора заданий отводится ограниченное время. Начинать и заканчивать работу надо по команде. Все задания следует решать строго по порядку. Не задерживайтесь слишком долго на одном задании, старайтесь работать быстро и без ошибок».

После прочтения этой инструкции экспериментатор раздает бланки и просит заполнить в них графы, в которых должны содержаться следующие сведения: фамилия учащегося, дата проведения эксперимента, класс и школа, где учится испытуемый. Проконтролировав правильность заполнения этих граф, экспериментатор просит учащихся отложить в сторону ручки и внимательно его выслушать. Затем экспериментатор зачитывает инструкции первого субтеста и разбирает примеры. Далее он спрашивает, есть ли вопросы. Чтобы условия тестирования были всегда одинаковыми, при ответе на вопрос, экспериментатору следует вновь зачитать соответствующее место текста. После этого дается указание перевернуть страницу и начинать выполнять задание. При этом экспериментатор незаметно включает секундомер, чтобы не фиксировать на этом внимание испытуемых и не создавать у них чувства напряженности. По истечении времени, отведенного на выполнение первого субтеста, экспериментатор решительно прерывает работу испытуемых, предлагая им

положить ручки и начинает читать инструкцию к следующему субтесту. При проведении теста необходим периодический контроль правильного выполнения испытуемыми процедуры тестирования.

Время на проведение субтестов

| №№ п/п | Название субтеста | Число заданий в субтесте | Время выполнения (мин.) |
|-----------|-------------------|-----------------------------|----------------------------|
| 1 | Осведомленность 1 | 20 | 8 |
| 2 | Осведомленность 2 | 20 | 4 |
| 3 | Аналогии | 25 | 10 |
| 4 | Классификации | 20 | 7 |
| 5 | Обобщения | 19 | 8 |
| 6 | Числовые ряды | 15 | 7 |

Форма А

1. Части света.
2. Биология, наука о живой природе.
3. Общественный строй, социально-экономическая формация.
4. Устное народное творчество.
5. Состояние вещества.
6. Органы кровообращения.
7. Столицы.
8. Мельчайшие частицы вещества, состав вещества и составные части вещества.
9. Органические вещества.
10. Культура.
11. Положительные черты характера.
12. Электрические единицы измерения.
13. Искусственные водные сооружения.
14. Изобразительное искусство, произведения изобразительного искусства.
15. Атмосферные явления, климатические (погодные) явления.
16. Результаты математических действий.
17. Литературные приемы.
18. Направление в искусстве, художественный стиль.
19. Стихийное бедствие.

Форма Б

1. Части света.
2. Состояние вещества.
3. Внутренние органы.
4. Математические действия.

5. Столицы государств.
6. Социальный строй, общественно-экономическая формация.
7. Органы чувств.
8. Разделы математики, математические науки.
9. Характеристики электрического тока.
10. Отрицательные черты характера.
11. Средства угнетения.

Инструкция к набору заданий № 1

В каждом из нижеследующих предложений не хватает одного слова. Из пяти приведенных слов вы должны подчеркнуть то, которое правильно дополняет данное предложение. Подчеркнуть можно только одно слово.

Например:

одинаковыми ли по смыслу являются слова «биография» и...?

а) случай, б) подвиг, в) жизнеописание, г) книга, д) писатель.

Правильным будет слово «жизнеописание». Поэтому оно подчеркнуто.

Или:

противоположным к слову «отрицательный» будет слово: а) неудачный, б) спорный, в) важный, г) случайный, д) положительный.

В этом случае правильным ответом является слово «положительный», оно и подчеркнуто.

Набор заданий № 1

Форма А

1. Начальные буквы имени и отчества называются ...
 - а) вензель, б) инициалы, в) автограф,
 - г) индекс, д) анаграмма.
2. Гуманный — это ...
 - а) общественный, б) человечный, в) профессиональный,
 - г) агрессивный, д) пренебрежительный.
3. Система взглядов на природу и общество есть ...
 - а) мечта, б) оценка, в) мировоззрение, г) кругозор,
 - д) иллюзия.
4. Одинаковыми по смыслу являются слова «демократия» и ...
 - а) анархия, б) абсолютизм, в) народовластие г) династия,
 - д) классы.
5. Наука о выведении лучших сортов растений и пород животных называется ...

- а) бионика, б) химия, в) селекция, г) ботаника,
д) физиология.
6. Краткая запись, сжатое изложение содержания книги, лекции, доклада — это ...
а) абзац, б) цитата, в) рубрика, г) отрывок, д) конспект.
7. Начитанность, глубокие и широкие познания — это ...
а) интеллигентность, б) опытность, в) эрудиция,
г) талант, д) самомнение.
8. Отсутствие живого, активного интереса к окружающему — это ...
а) рациональность, б) пассивность, в) чуткость,
г) противоречивость, д) черствость.
9. Свод законов, относящихся к какой-либо области человеческой жизни и деятельности, называется ...
а) резолюцией, б) постановлением, в) традицией,
г) кодексом, д) проектом.
10. Противоположным понятию «лицемерный» будет...
а) искренний, б) противоречивый, в) фальшивый,
г) вежливый, д) решительный.
11. Если спор заканчивается взаимными уступками, тогда говорят о ...
а) компромиссе, б) общении, в) объединении, .
г) переговорах, д) противоречии.
12. **Этика** — это учение о...
а) психике, б) морали, в) природе, г) обществе,
д) искусстве.
13. Противоположным понятию «идентичный» будет ...
а) тождественный, б) единственный, в) внушительный,
г) различный, д) изолированный.
14. Освобождение от зависимости, предрассудков, **уравнение в правах** — это ...
а) закон, б) иммиграция, в) воззрение,
г) действие, д) эмансипация.
15. **Оппозиция** — это ...
а) противодействие, б) согласие, в) мнение,
г) политика, д) решение.
16. **Цивилизация** — это ...
а) формация, б) древность, в) производство,
г) культура, д) общение.
17. Одинаковыми по смыслу являются слова «приоритет» и ...
а) изобретение, б) идея, в) выбор, г) первенство,
д) руководство.

18. Коалиция — это ...
 - а) конкуренция, б) политика, в) вражда, г) разрыв,
 - д) объединение.
19. Одинаковыми по смыслу являются слова «альтруизм» и ...
 - а) человеколюбие, б) взаимоотношения, в) вежливость,
 - г) эгоизм, д) нравственность.
20. Человек, который скептически относится к прогрессу, является ...
 - а) демократом, б) радикалом, в) консерватором,
 - г) либералом, д) анархистом.

Форма Б

1. Эволюция — это ...
 - а) порядок, б) время, в) постоянство,
 - г) случайность, д) развитие.
2. Бодрое и радостное восприятие мира — это ...
 - а) грусть, б) стойкость, в) оптимизм,
 - г) сентиментальность, д) равнодушие.
3. Одинаковыми по смыслу являются слова «антипатия» и ...
 - а) окружение, б) симпатия, в) отношение,
 - г) расположение, д) неприязнь.
4. Государство, не находящееся в зависимости от других государств, является ...
 - а) суверенным, б) малоразвитым, в) миролюбивым,
 - г) процветающим, д) единым.
5. Систематизированный перечень каких-либо предметов — это ...
 - а) аннотация, б) словарь, в) пособие, г) каталог,
 - д) абонемент.
6. Предельно краткий и четкий ответ называется ...
 - а) красноречивым, б) лаконичным, в) детальным,
 - г) многословным, д) спонтанным.
7. Миграция — это ...
 - а) развитие, б) условия, в) изменения, г) переселение,
 - д) жизнь.
8. Человек, который обладает чувством меры, умением вести себя подобающим образом, называется ...
 - а) общительным, б) объективным, в) тактичным,
 - г) компетентным, д) скромным.
9. Интересная или законченная мысль, выраженная коротко и метко, называется ...
 - а) афоризм, б) отрывок, в) рассказ, г) эпос, д) диалог.
10. Универсальный — это ...
 - а) целенаправленный, б) единый, в) распространенный,

- г) полезный, д) разносторонний.
11. Противоположностью понятия «уникальный» будет ...
а) прозрачный, б) распространенный, в) хрупкий,
г) редкий, д) точный.
 12. Отрезок времени, равный 10 дням, называется ...
а) декада, б) каникулы, в) неделя, г) семестр, д) квартал.
 13. Одинаковыми по смыслу являются слова «самоуправление» и ...
а) автономия, б) закон, в) право, г) прогресс, д) зависимость.
 14. Противоположностью понятия «стабильный» будет ...
а) постоянный, б) знающий, в) непрерывный,
г) изменчивый, д) редкий.
 15. Совокупность наук, изучающих язык и литературу, — это ...
а) логика, б) социология, в) филология,
г) эстетика, д) философия.
 16. Высказывание, которое еще не полностью проверено, обозначается как ...
а) парадоксальное, б) правдивое, в) двусмысленное,
г) гипотетическое, д) ошибочное.
 17. Одинаковыми по смыслу являются слова «гегемония» и ...
а) равноправие, б) господство, в) революция,
г) союз, д) отставание.
 18. Тотальный — это ...
а) частичный, б) редкий, в) всеохватывающий,
г) победоносный, д) быстрый.
 19. Равноценный заменитель чего-либо это ...
а) сырье, б) эквивалент, в) ценность, г) суррогат,
д) подделка.
 20. Конфронтация — это...
а) солидарность, б) переговоры, в) сотрудничество,
г) агрессия, д) противоборство.

Инструкция к набору заданий № 2

К слову, которое стоит в левой части бланка, надо подобрать из четырех предложенных слов такое, которое совпадало бы с ним по смыслу, т.е. слово-синоним. Это слово следует подчеркнуть. Выбирать можно только одно слово.

Например: Век — ...

а) история, б) столетие, в) событие, г) прогресс. Правильный ответ — «столетие». Поэтому это слово подчеркнуто, или:

Прогноз — ...

а) погода, б) донесение, в) предсказание, г) причина. Здесь правильным ответом будет слово «предсказание».

Набор заданий № 2

Форма А

1. Прогрессивный — ...
а) интеллектуальный, б) передовой, в) ловкий, г) отсталый.
2. Аннулирование — ...
а) подписание, б) отмена, в) сообщение, г) отсрочка.
3. Идеал — ...
а) фантазия, б) будущее, в) мудрость, г) совершенство.
4. Аргумент — ...
а) довод, б) согласование, в) спор, г) фраза.
5. Миф — ...
а) древность, б) творчество, в) предание, г) наука.
6. Аморальный — ...
а) устойчивый, б) трудный, в) неприятный,
г) безнравственный.
7. Анализ — ...
а) факты, б) разбор, в) критика, г) умение.
8. Эталон — ...
а) копия, б) форма, в) основа, г) образец.
9. Сферический — ...
а) продолговатый, б) шаровидный, в) пустой, г) объемный.
10. Социальный — ...
а) принятый, б) свободный, в) запланированный,
г) общественный.
11. Гравитация. — ...
а) притяжение, б) отталкивание, в) невесомость, г) подъем.
12. Сентиментальный — ...
а) поэтический, б) чувствительный, в) радостный,
г) странный.
13. Экспорт — ...
а) продажа, б) товары, в) вывоз, г) торговля.
14. Эффективный — ...
а) необходимый, б) действенный, в) решительный,
г) острый.
15. Мораль — ...
а) этика, б) развитие, в) способность, г) право.
16. Модифицировать — ...
а) работать, б) наблюдать, в) изучать, г) видоизменять.
17. Радикальный — ...
а) коренной, б) ответный, в) последний, г) отсталый.
18. Негативный — ...
а) неудачный, б) ложный, в) отрицательный,
г) неосторожный.

19. Субъективный — ...
а) практический, б) общественный, в) личный, г) скрытый.
20. Аграрный — ...
а) местный, б) хозяйственный, в) земельный,
г) крестьянский.

Форма Б

1. Аналогия — ...
а) случай, б) явления, в) свойства, г) сходство.
2. Интернациональный — ...
а) многочисленный, б) международный, в) нерушимый,
г) известный.
3. Адаптироваться — ...
а) приспособливаться, б) научиться, в) двигаться,
г) присмотреться.
4. Ироничный — ...
а) мягкий, б) насмешливый, в) веселый, г) настоящий.
5. Симптом — ...
а) характер, б) система, в) желание, г) признак.
6. Импорт — ...
а) собственность, б) товары, в) ввоз, г) фирма.
7. Компенсировать — ...
а) терять, б) истратить, в) увеличить, г) возместить.
8. Надменность — ...
а) чуткость, б) скрытность, в) высокомерность,
г) торжественность.
9. Антагонистический — ...
а) враждебный, б) убежденный, в) деловой, г) хороший.
10. Интеллектуальный — ...
а) опытный, б) умственный, в) деловой, г) хороший.
11. Абсолютный — ...
а) властный, б) спорный, в) раздельный, г) неограниченный.
12. Порицание — ...
а) равнодушие, б) осуждение, в) внушение,
г) преступление.
13. Дискуссия — ...
а) мнение, б) спор, в) убеждение, г) беседа.
14. Утопический — ...
а) невыполнимый, б) идеальный, в) жизненный,
г) неопытный.
15. Консерватизм — ...
а) косность, б) самостоятельность, в) героизм,
г) повседневность.

16. Интерпретация — ...
 - а) толкование, б) чтение, в) беседа, г) сообщение.
17. Нюанс — ...
 - а) образ, б) чувство, в) оттенок, г) слух.
18. Сентиментальный — ...
 - а) поэтический, б) радостный, в) чувствительный, г) странный.
19. Абстрактный — ...
 - а) практический, б) опытный, в) несущественный, т) отвлеченный.
20. Объективный — ...
 - а) беспристрастный, б) полезный, в) сознательный, г) верный.

Инструкция к набору заданий № 3

Вам предлагаются три слова. Между первым и вторым существует определенная связь. Между, третьим и одним из пяти слов, предлагаемых на выбор, существует аналогичная связь. Это слово следует подчеркнуть.

Например:

Песня: композитор = самолет:

а) аэропорт, б) полет, в) конструктор, г) горючее, д) истребитель.

Правильный ответ — конструктор. Или:

Добро: зло = день:

а) солнце, б) ноль, в) неделя, г) среда, д) сутки. Правильный ответ — ночь.

Набор заданий № 3

Форма А

1. Глагол: спрягать = существительное:
 - а) изменять, б) образовывать, в) употреблять, г) склонять, д) писать.
2. Холодно: горячо = движение:
 - а) инерция, б) покой, в) молекула, г) воздух, д) взаимодействие.
3. Колумб: путешественник = землетрясение:
 - а) первооткрыватель, б) образование гор, в) извержение, г) жертвы, д) природное явление.
4. Слагаемое: сумма = множитель:
 - а) разность, б) делитель, в) произведение, г) умножение, д) число.
5. Рабовладельцы: буржуазия = рабы:
 - а) рабовладельческий строй, б) буржуазия, в) рабовладельцы, г) наемные рабочие, д) пленные.

6. Папоротник: спора = сосна:
 - а) шишка, б) иглока, в) растение, г) семья, д) ель.
7. Стихотворение: поэзия = рассказ:
 - а) книга, б) писатель, в) повесть, г) предложение, д) проза.
8. Горы: высота = климат:
 - а) рельеф, б) температура, в) природа, г) географическая широта, д) растительность.
9. Растение: стебель = клетка:
 - а) ядро, б) хромосома, в) белок, г) фермент, д) деление.
10. Богатство: бедность = крепостная зависимость:
 - а) крепостные крестьяне, б) личная свобода, в) первенство, г) частная собственность, д) феодальный строй.
11. Старт: финиш = пролог:
 - а) заголовок, б) введение, в) кульминация, г) действие, д) эпилог.
12. Молния: свет = явление тяготения:
 - а) камень, б) движение, в) сила тяжести, г) вес, д) земля.
13. **Первобытнообщинный строй: рабовладельческий строй = рабовладельческий строй:**
 - а) социализм, б) капитализм, в) рабовладельцы, г) государство, д) феодализм.
14. Роман: глава = стихотворение:
 - а) поэма, б) рифма, в) строфа, г) ритм, д) жанр.
15. Тепло: жизнедеятельность = кислород:
 - а) газ, б) вода, в) растение, г) развитие, д) дыхание,
16. Фигура: треугольник = состояние вещества:
 - а) жидкость, б) движение, в) температура, г) вода, д) молекула.
17. Роза: цветок = капиталисты:
 - а) эксплуатация, б) рабочие, в) капитализм, г) класс, д) фабрика.
18. Понижение атмосферного давления: осадки = антициклон:
 - а) ясная погода, б) циклон, в) климат, г) влажность, д) метеослужба.
19. Прямоугольник: плоскость = куб:
 - а) пространство, б) ребро, в) высота, г) треугольник, д) сторона.
20. Война: смерть = частная собственность:
 - а) феодалы, б) капитализм, в) неравенство, г) рабы, д) крепостные крестьяне.
21. Числительное: количество = глагол:
 - а) идти, б) действие, в) причастие, г) часть речи, д) спрягать.

22. Север: юг = осадки:
 - а) пустыня, б) полюс, в) дождь, г) засуха, д) климат.
23. Диаметр: радиус = окружность:
 - а) дуга, б) сегмент, в) отрезок, г) линия, д) круг.
24. Эпителий: ткань = аорта:
 - а) сердце, б) внутренний орган, в) артерия, г) вена, д) кровь.
25. Молоток: забивать = генератор:
 - а) соединять, б) производить, в) включать, г) изменять, д) нагревать.

Форма Б

1. Светло: темно = притяжение:
 - а) металл, б) молекула, в) отталкивание, г) **взаимодействие**, д) движение.
2. Крепостные крестьяне: рабы = феодалы:
 - а) король, б) рабовладельцы, в) церковь, г) сеньоры, д) дворяне.
3. Глагол: спрягать = существительное:
 - а) понятие, б) склонять, в) название, г) обозначение, д) образовать.
4. Гольфстрим: течение = цунами:
 - а) Япония, б) катастрофа, в) шторм, г) Куросава, д) волна.
5. Глаз: зрение = нос:
 - а) осязание, б) обоняние, в) лицо, г) рот, д) запах.
6. Запад: Восток = обмеление:
 - а) фарватер, б) засуха, в) юг, г) паводок, д) пороги.
7. Существительное: предмет = глагол:
 - а) бежать, б) деепричастие, в) спряжение, г) действие, д) признак.
8. Квадрат: площадь = куб:
 - а) сторона, б) перпендикуляр, в) ребро, г) периметр, д) объем.
9. Жара: жажда = классы:
 - а) крестьяне, б) капитализм, в) рабовладельцы, г) государство, д) неравенство.
10. Лучи: угол = отрезки:
 - а) диагональ, б) точка, в) прямоугольник, г) хорда, д) **линия**.
11. Стихотворение: поэзия = былина:
 - а) сказка, б) богатырь, в) лирика, г) эпос, д) драма.
12. Нагревание: расширение = сила упругости:
 - а) пружина, б) взаимодействие, в) деформация, г) тело, д) вес.

13. Береза: дерево = рабовладельцы:
а) рабы, б) рабовладельческий строй, в) класс,
г) эксплуатация, д) буржуазия.
14. Начало: конец = гармония:
а) беспорядок, б) мораль, в) антоним, г) гротеск, д) понятие.
15. Число: дробь = состояние вещества:
а) объем, б) молекула, в) железо, г) газ, д) температура.
16. Птицы: воробьиные = млекопитающее:
а) кенгуру, б) лошадь, в) теленок, г) насекомое, д) грызуны.
17. Круг: окружность = шар:
а) сфера, б) пространство, в) дуга, г) радиус, д) сегмент.-
18. Слова: буква = предложение:
а) союз, б) фраза, в) слово, г) запятая, д) тетрадь.
19. Феодализм: капитализм = капитализм:
а) социализм, б) феодализм, в) капиталисты,
г) общественный строй, д) классы.
20. Повышение атмосферного давления: ясная погода = циклон:
а) осадки, б) солнце, в) антициклон, г) погода,
д) метеослужба.
21. Дыхание: углекислый газ = фотосинтез:
а) воздух, б) кислород, в) хлорофилл, г) свет, д) лист.
22. Пила: пилить = аккумулятор:
а) включать, б) проводить, в) нагревать, г) превращать,
д) накапливать.
23. Человек: толпа = клетка:
а) растение, б) плод, в) микроскоп, г) ядро, д) **ткань**.
24. Океан: глубина = климат:
а) географическая долгота, б) влажность, в) растительность,
г) местность, д) рельеф.
25. Абсолютизм: демократия = товарно-денежные отношения:
а) натуральное хозяйство, б) торговля, в) ремесло,
г) товар, д) промышленность.

Инструкция к набору заданий № 4

Вам даны 5 слов, 4 из них объединены общим признаком. Пятое слово к ним не подходит. Его надо найти и подчеркнуть. Лишним может быть только одно слово.

Например:

а) тарелка, б) чашка, в) стол, г) кастрюля, д) чайник.
а, б, г, д — обозначают посуду, в — мебель, поэтому оно подчеркнуто.

Набор заданий № 4

Форма А

1. а) приставка, б) предлог, в) суффикс, г) окончание, д) корень.
2. а) прямая, б) ромб, в) прямоугольник, г) квадрат, д) треугольник.
3. а) барометр, б) флюгер, в) термометр, г) компас, д) азимут.
4. а) рабовладелец, б) раб, в) крестьянин, г) рабочий, д) ремесленник.
5. а) пословица, б) стихотворение, в) поэма, г) рабочий, д) повесть.
6. а) цитоплазма, б) питание, в) рост, г) раздражимость, д) размножение.
7. а) дождь, б) снег, в) иней, г) град.
8. а) треугольник, б) отрезок, в) длина, г) квадрат, д) круг.
9. а) пейзаж, б) мозаика, в) икона, г) фреска, д) кисть.
10. а) очерк, б) роман, в) рассказ, г) сюжет, д) повесть.
11. а) параллель, б) карта, в) меридиан, г) экватор, д) полюс.
12. а) литература, б) наука, в) живопись, г) зодчество, д) художественное искусство.
13. а) длина, б) метр, в) масса, г) объем, д) скорость.
14. а) углекислый газ, б) свет, в) вода, г) крахмал, д) хлорофилл.
15. а) пролог, б) кульминация, в) информация, г) развязка, д) эпилог.
16. а) скорость, б) колебание, в) сила, г) вес, д) плотность.
17. а) Куба, б) Япония, в) Вьетнам, г) Великобритания, д) Исландия.
18. а) товар, б) деньги, в) город, г) ярмарка, д) натуральное хозяйство.
19. а) описание, б) сравнение, в) характеристика, г) сказки, д) иносказание.
20. а) аорта, б) вена, в) сердце, г) артерия, д) капилляр.

Форма Б

1. а) запятая, б) точка, в) двоеточие, г) тире, д) союз.
2. а) глобус, б) меридиан, в) полюс, г) параллель, д) экватор.
3. а) морфология, б) синтаксис, в) пунктуация, г) орфография, д) терминология.
4. а) движение, б) инерция, в) вес, г) колебание, д) деформация.
5. а) круг, б) треугольник, в) трапеция, г) квадрат, д) прямоугольник.
6. а) картина, б) мозаика, в) икона, г) скульптура, д) фреска.

7. а) рабочий, б) крестьянин, в) раб, р) феодал, д) ремесленник.
8. а) легенда, б) драма, в) комедия, г) трагедия, д) пьеса.
9. а) аорта, б) пищевод, в) вена, г) сердце, д) артерия.
10. а) Канада, б) Бразилия, в) Вьетнам, г) Испания, д) Норвегия.
11. а) тело, б) площадь, в) объем, г) вес, д) скорость.
12. а) направление, б) курс, в) маршрут, г) азимут, д) компас.
13. а) корень, б) стебель, в) лист, г) тычинка, д) цветок.
14. а) землетрясение, б) цунами, в) стихия, г) ураган, д) смерч.
15. а) метафора, б) монолог, в) эпитет, г) аллегория, д) преувеличение.
16. а) товар, б) город, в) ярмарка, г) натуральное хозяйство, д) деньги.
17. а) цилиндр, б) куб, в) многоугольник, г) шар, д) деньги.
18. а) пословица, б) басня, в) поговорка, г) сказка, д) былина.
19. а) история, б) астрология, в) раздражимость, г) рост, д) сознание.
20. а) питание, б) дыхание, в) раздражимость, г) рост, д) сознание.

Инструкция к набору заданий № 5

Вам предлагаются два слова. Нужно определить, что между ними общего. Старайтесь в каждом случае найти наиболее существенные общие признаки. Напишите свой ответ рядом с предложенной парой слов.

Например:

ель, сосна.

Правильным ответом будет: *хвойные деревья*. Эти слова надо написать рядом с предложенной парой слов.

Дождь, град — *осадки*.

Набор заданий № 5

Форма А

1. Азия, Африка — ...
2. Ботаника, зоология — ...
3. Феодализм, капитализм — ...
4. Сказка, былина — ...
5. Газ, жидкость — ...
6. Сердце, артерия — ...
7. Копенгаген, Манагуа — ...
8. Атом, молекула — ...
9. Жиры, белки — ...
10. Наука, искусство — ...

11. **Стойкость**, мужество — ...
12. Ампер, вольт — ...
13. Канал, **плотина** — ...
14. Мозаика, икона — ...
15. Облачность, осадки — ...
16. Сумма, **произведение** — ...
17. Иносказание, описание — ...
18. Классицизм, реализм — ...
19. Цунами, ураган — ...

Форма Б

1. Европа, Австралия — ...
2. Жидкость, твердое тело — ...
3. Почки, желудок — ...
4. Деление, вычитание — ...
5. Лиссабон, Лондон — ...
6. Феодализм, социализм — ...
7. **Нос**, глаз — ...
8. Алгебра, геометрия — ...
9. Сила тока, напряжение — ...
10. Предательство, трусость — ...
11. Государство, церковь — ...
12. Землетрясение, смерч — ...
13. Мастерская, мануфактура — ...
14. Водохранилище, арык — ...
15. Роман, рассказ — ...
16. Температура, атмосферное давление — ...
17. Реформа, революция — ...
18. Пыльца, семя — ...
19. Метафора, аллегория — ...

Инструкция к набору заданий № 6

Предлагаем вам ряды чисел, расположенных по определенному правилу. Ваша задача состоит в том, чтобы определить число, которое было бы продолжением соответствующего ряда, и написать его. Каждый ряд построен по своему правилу. В некоторых заданиях при нахождении правила построения ряда **вам** необходимо будет пользоваться умножением, делением и другими математическими действиями.

Например: 1 2468 10 ...

В этом ряду каждое последующее число на 2 больше предыдущего, поэтому следующее число будет 12. Его нужно записать.

Набор заданий № 6

Форма А

1. 6, 9, 12, 15, 18, 21 ...
2. 9, 1, 7, 1, 5, 1 ...
3. 2, 3, 5, 6, 8, 9 ...
4. 10, 12, 9, 1, 8, 10 ...
5. 1, 3, 6, 8, 16, 18 ...
6. 3, 4, 6, 9, 13, 18 ...
7. 15, 13, 16, 12, 17, 11 ...
8. 1, 2, 4, 8, 16, 32 ...
9. 1, 2, 5, 10, 17, 26 ...
10. 1, 4, 9, 16, 25, 36 ...
11. 1, 2, 6, 15, 31, 56 ...
12. 31, 24, 18, 13, 9, 6 ...
13. 174, 171, 57, 18, 15 ...
14. 54, 19, 18, 14, 6, 9 ...
15. 301, 294, 49, 44, 11, 8 ...

Форма Б

1. 5, 9, 13, 17, 21, 25 ...
2. 3, 7, 6, 7, 9, 7 ...
3. 1, 4, 3, 6, 5, 8 ...
4. 6, 8, 11, 13, 16, 18 ...
5. 6, 8, 11, 13, 16, 18 ...
6. 1, 4, 8, 13, 19, 26 ...
7. 11, 12, 10, 13, 9, 14 ...
8. 128, 64, 32, 16, 8, 4 ...
9. 1, 3, 7, 13, 21, 31 ...
10. 255, 127, 63, 31, 15 ...
11. 3, 4, 8, 17, 33, 58 ...
12. 47, 39, 32, 26, 21, 17 ...
13. 92, 46, 44, 22, 20, 10 ...
14. 256, 37, 64, 31, 16, 25 ...
15. 1, 2, 4, 7, 28, 33 ...

Форма А. Правильные ответы

| Задания № 1 | Задания № 2 | Задания № 3 | Задания № 4 | Задания № 6 |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1. б | 1. б | 1. г | 1. б | 1. 24 |
| 2. д | 2. б | 2. а | 2. а | 2. 3 |
| 3. в | 3. г | 3. д | 3. б | 3. 11 |
| 4. б | 4. а | 4. г | 4. г | 4. 7 |
| 5. в | 5. в | 5. б | 5. а | 5. 36 |
| 6. в | 6. г | 6. в | 6. в | 6. 24 |

| Задания № 1 | Задания № 2 | Задания № 3 | Задания № 4 | Задания № 6 |
|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 7. г | 7. б | 7. б | 7. в | 7.18 |
| 8. а | 8. г | 8. а | 8. б | 8. 64 |
| 9. а | 9. б | 9. в | 9. в | 9.37 |
| 10. б | 10. г | 10. д | 10. г | 10. 49 |
| 11. в | 11. а | 11. г | И.д | 11.92 |
| 12. б | 12. в | 12. д | 12. а | 12.4 |
| 13. г | 13. в | 13. б | 13. в | 13.5 |
| 14. г | 14. б | 14. д | 14. б | 14.2 |
| 15. а | 15. а | 15. в | 15. г | 15. 4 |
| 16. в | 16. в | 16. а | 16. в | |
| 17. г | 17. а | 17. д | 17. а | |
| 18. д | 18. г | 18. г | 18.д. | |
| 19. а | 19. в | 19. а | 19. г | |
| 20. д | 20. б | 20. г | 20. б | |
| | | 21. б | | |
| | | 22. а | | |
| | | 23. в | | |
| | | 24. б | | |
| | | 25. в | | |

Форма А. Правильные ответы

Набор заданий № 5

1. Устное народное творчество.
2. Мельчайшие частицы вещества; состав веществ; составные части вещества.
3. Биология: наука о живой природе.
4. Изобразительное искусство; произведение изобразительного искусства.
5. Части света.
6. Электрические единицы измерения.
7. Органы кровообращения; кровообращение.
8. Столицы.
9. Общественный строй; строй; социально-экономическая формация.
10. Положительные черты характера.
11. Искусственные водные сооружения; водные сооружения.
12. Результаты математических действий.
13. Органические вещества.
14. Атмосферные явления; климатические (погодные) явления.
15. Агрегатное состояние вещества; состояние вещества.
16. Культура.
17. Стихийное бедствие.
18. Направление в искусстве; художественный стиль.
19. Литературные приемы.

Форма Б. Правильные ответы

| Задания № 1-Б | Задания № 2-Б | Задания № 3-Б | Задания № 4-Б | Задания № 6-Б |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| 1. д | 1. г | 1. в | 1. д | 1. 29 |
| 2. в | 2. б | 2. б | 2. а | 2. 12 |
| 3. д | 3. а | 3. б | 3. д | 3. 7 |
| 4. а | 4. б | 4. д | 4. в | 4. 21 |
| 5. г | 5. г | 5. б | 5. а | 5. 30 |
| 6. б | 6. в | 6. г | 6. г | 6. 34 |
| 7. г | 7. г | 7. г | 7. г | 7. 8 |
| 8. в | 8. в | 8. д | 8. а | 8. 2 |
| 9. а | 9. а | 9. г | 9. б | 9. 43 |
| 10. д | 10. б | 10. в | 10. в | 10. 3 |
| 11. б | 11. г | 11. г | 11. а | 11. 94 |
| 12. а | 12. б | 12. в | 12. д | 12. 14 |
| 13. а | 13. б | 13. в | 13. г | 13. 8 |
| 14. г | 14. а | 14. а | 14. в | 14. 4 |
| 15. в | 15. а | 15. г | 15. б | 15. 198 |
| 16. г | 16. а | 16. д | 16. г | |
| 17. б | 17. в | 17. а | 17. в | |
| 18. в | 18. в | 18. в | 18. б | |
| 19. б | 19. г | 19. а | 19. б | |
| 20. д | 20. а | 20. а | 20. д | |
| | | 21. б | | |
| | | 22. д | | |
| | | 23. д | | |
| | | 24. б | | |
| | | 25. а | | |

Форма Б. Варианты ответов задания № 5 (обобщение)

| Номер задания | Оценки, баллы | | |
|----------------------|---|-----------------------------------|-----------------------------|
| | 2 | 1 | 0 |
| 1 | Части света | Материки, континенты | Страны, восточное полушарие |
| 2 | Состояние вещества | Вещества, состояние | Числа, физика |
| 3 | Внутренние органы | Органы, части органов | Человек, части тела |
| 4 | Математические действия | Действия, арифметические действия | Уменьшение, математика |
| 5 | Столицы | Города | Страны, острова |
| 6 | Социальный строй, общественно-экономическая формация, строй | Эпохи развития государства | Классы |
| 7 | Органы чувств | Органы, органы головы | Описание лица, лицо |

| Номер задания | Оценки, баллы | | |
|---------------|---|---|---------------------------------|
| | 2 | 1 | 0 |
| 8 | Разделы математики, математические науки, математика | Науки, школьные предметы | Школа |
| 9 | Характеристики электрического тока | Физические величины, электричество | Физика, зависят одно от другого |
| 10 | Отрицательные черты характера | Черты человека, черты характера, характер | Измена, вред, чувства |
| 11 | Средства угнетения, орудия угнетения | Власть, управление | Религия, отделены друг от друга |
| 12 | Стихийное бедствие | Стихия, бедствие, природные явления | Разрушения, смерть |
| 13 | Ручное производство, способы производства с ручным трудом | Производство, предприятие | Завод, фабрика |
| 14 | Искусственные водные сооружения, водные сооружения | Хранилища воды, водоснабжение | Вода, канал |
| 15 | Проза, прозаические произведения | Литература, литературные произведения | Сказание, повесть |
| 16 | Характеристики погоды | Погода, явления погоды | Прогноз, циклон |
| 17 | Социальные изменения, социальные преобразования | Изменение, обновление, переворот | Исправление, событие, история |
| 18 | Способы размножения | Размножение, расение | Зерновые культуры, семена |
| 19 | Литературные приемы | Литературные термины, литература | Предложение, иносказание |

ГЛАВА 7

Психология воспитания

7.1. Воспитание и его закономерности

Воспитание — социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением; общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду. Выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле — как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении — как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т. д.). Таким образом, **воспитание — это целенаправленное формирование личности на основе формирования: 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявление отношений и мировоззрения).** Можно выделить виды воспитания (умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т. д.).

Различные типы обществ в разные исторические времена по-разному понимали цель и смысл воспитания. В современную эпоху *целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности становится основной целью (идеалом) современного воспитания.*

Различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики.

В Европе, Америке, Японии имеется значительное разнообразие теорий и подходов к воспитанию. Первую группу составляют концепции, в которых **воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности.** Это можно называть **авторитарной, технократической педагогикой.** Воспита-

тельным концепциям второй группы можно дать обобщенное название — гуманистическая школа. В общем, воспитательные системы Запада базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики **технократической авторитарной педагогики** исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека — исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США эти роли таковы: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием. (Скиннер — создатель технократической педагогики.) Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. **Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков.** В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспи-

тание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

Модель воспитания гуманистической педагогики, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50-60-е годы в США в трудах таких ученых, как Маслоу, Франк, Роджерс, Колли, Комбс и др.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации — развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. Самоактуализация — это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полнокровной, «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике Роджерса психотерапевт и педагог должен возбудить собственные силы человека по решению его проблем. Не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. **Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора фактов, теорий и пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. Задача школы и воспитания — дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.**

Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его «Я-концепции», Роджерс назвал «значимым для человека учением» и считал, что только такое оно и может быть. Он определял следующие условия, при которых оно может состояться:

1. Ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие их и значимые для них.
2. Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, то есть проявляет себя таким человеком, какой он есть, выражая себя свободно.
3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, как тот есть.

4. Педагог проявляет эмпатию к ученику. Это означает способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.

5. Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, должен создать психологический комфорт и свободу ученика, т. е. учение должно быть центрировано на ученике, а не на учебном предмете. Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов ученые гуманистической школы предлагают такие приемы в общении с ребенком: «Я-высказывание», активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический контакт.

Педагогические закономерности воспитания — это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Можно выделить следующие закономерности воспитания (П.И. Пидкасистый, 1996):

- **воспитание ребенка** как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований **совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей.** Любая воспитательная задача **решается** через активные действия: физическое развитие — через физические упражнения, нравственное — через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека, интеллектуальное — через мыслительную активность, решение интеллектуальных задач;
- **содержание деятельности** детей в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития **актуальными потребностями ребенка.** Опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность детей. Если не учитывать возрастные изменения потребностей ребенка, то процесс воспитания затрудняется и нарушается;
- **соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности:** на начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает и на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога. Совместно разделенная деятельность помогает ребенку ощутить себя субъектом деятельности, а это чрезвычайно важно для свободного творческого развития личности. Хоро-

- шии педагог чувствует границы меры собственного участия в деятельности детей, умеет отойти в тень и признать полное право детей на творчество и свободный выбор;
- только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается. Поэтому воспитание включает в свое содержание демонстрацию любви в адрес ребенка, умение понять, помочь ребенку, простить его оплошности, защитить;
 - организуемая деятельность должна сопровождаться или венчаться ситуацией успеха, которую должен пережить каждый ребенок. Ситуация успеха — это субъективное переживание достижений, внутренняя удовлетворенность ребенка самим участием в деятельности, собственными действиями и полученным результатом. Положительное подкрепление — самое общее условие создания ситуации успеха;
 - воспитание должно носить скрытый характер, дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравочувствий, не должны постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям. Скрытая позиция педагога обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения;
 - целостность личности предписывает педагогам целостность воспитательных влияний.

Принципы — общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах.

Выделяют следующие основные принципы (П.И. Пидкасистый, 1996):

- первый принцип воспитания, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса — ориентация на ценностные отношения — постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни — добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступают философская и психологическая подготовка педагога;
- второй принцип воспитания — принцип субъектности — педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный вы-

бор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения, чтобы ребенок сам осмыслил: «Если ты сделаешь то-то, будет тебе ... будет другим... Ты этого хочешь? Это будет правильно?»;

- третий принцип воспитания вытекает из попытки согласовать социальные нормы, правила жизни и автономность неповторимой личности каждого ребенка. Этот принцип гласит — принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, каков он есть, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности. Границы принятия данности существуют: они отражены в двух «Нельзя» — «нельзя посягать на другого человека» и «нельзя не работать, не развивать себя» — эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры.

Союз трех принципов воспитания придает воспитанию гармонически сочетающиеся характеристики: философическую, диалогическую, этическую. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания в оторванности от других невозможна.

Воспитатель и носитель воздействия — это конкретные и социальные чувства, поведение воспитанника и различные задачи в совместной деятельности.

Содержание воспитания, методы воспитания, которые используются. Метод воспитания, роль воспитателя, взаимодействие и внеклассная работа.

Содержание воспитания, методы воспитания, которые используются.

методы убеждений, с помощью которых формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы, убеждение); методы упражнений (приручений), с помощью которых организуется деятельность воспитуемых и стимулируются пози-

тивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха);

— методы оценки и самооценки, с помощью которых производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемому в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

Формы воспитания — способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют и термины «воспитательное мероприятие, организационные формы воспитания». Мероприятие — организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы нет. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: массовые формы (участие всего класса), кружковая-групповая и индивидуальная. Заслуживает внимания подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности, например, для организации познавательно-развивающей деятельности учащихся более подходят такие формы, как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «Что, где, когда?», конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров и т.п.

При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы, как диспуты, круглый стол, беседа на этические темы, телемосты, акции милосердия, литературно-музыкальные композиции и т.п.). Для каждого детского коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. В основе выбора форм воспитательной работы должна находиться педагогическая целесообразность.

Когда речь идет о специально организованной воспитательной деятельности, то обычно эта деятельность ассоциируется с определенным *воздействием, влиянием* на формируемую личность. Вот почему в некоторых пособиях по педагогике воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с це-

лю формирования у нее определяемых обществом социальных свойств и качеств.

Само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию или же быть нейтральным. Вполне понятно, *только при условии, если воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние.*

Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями.

Указанный подход к трактовке развития личности получил название *деятельностно-отношенческой концепции воспитания*. Сущность этой концепции, как показано выше, состоит в том, что, только включая растущего человека в разнообразную деятельность по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность (отношение) в этой деятельности, можно осуществлять его действительное воспитание. Без организации этой деятельности и формирования положительного отношения к ней воспитание невозможно. Именно в этом состоит глубинная сущность этого сложнейшего процесса.

В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания.

Сам ребенок активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобрести и творить что-то новое. Поэтому основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

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

Самообразование — это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Самообучение — это процесс непосредственного получе-

ния человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

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

Самовоспитание — деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными **целями**, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Самовоспитание предполагает использование таких приемов, как самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества); самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь); осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач); самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Самоопределение представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни.

К методам самовоспитания относятся: 1) самопознание; 2) самообладание; 3) самостимулирование.

Самопознание включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

Самообладание опирается на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование предполагает: самоутверждение, самоободрение, самоощрение, самонаказание, самоограничение.

дующем мотивационном уровне у человека возникает *потребность* совершать нравственные поступки.

Применительно к начальной школе должен быть достигнут уровень, когда ребенок поступает нравственно не только на людях, но и наедине с самим собой. Очень важно учить детей радоваться радостью других, учить их соперничать.

В этом возрасте ребенок способен оценивать свое поведение, опираясь на нравственные нормы, которые приняты им. Задача учителя — постепенно приучать детей к такому анализу своих поступков.

2. Конвенциональный уровень (с 10 До 13 лет) — ориентация на принципы других людей и на законы.

На третьей стадии суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет.

На четвертой стадии суждение выносится в соответствии с установленным порядком и официальными законами общества.

3. Постконвенциональный уровень (с 13 лет) — человек судит о поведении, исходя из собственных критериев.

На пятой стадии оправдание поступка основывается на уважении прав человека или признании демократического принятого решения.

На шестой стадии поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью — независимо от его законности или мнения других людей.

Кольберг отмечает, что многие люди так никогда и не переходят четвертую стадию, а шестой стадии достигает меньше 10% людей в возрасте 16 лет и старше.

Согласно Гиллиган, нравственные принципы мужчин и женщин различаются и развитие нравственности проходит иначе, проходя следующие три уровня, между которыми имеются переходные стадии:

Уровень 1. Самозабоченность, или эгоизм; женщина сосредоточена на удовлетворении своих желаний и ее интересуют те, кто в состоянии удовлетворить *ее* собственные потребности и обеспечить ей существование.

На переходной стадии (обычно после замужества) женщина еще сосредоточена на своем благополучии. Но в случае принятия решения начинает учитывать интересы других людей и объединяющие ее с ними связи.

Уровень 2. Самопожертвование (обычно после рождения ребенка); женщина стремится вначале удовлетворить потребности других людей (ребенка, мужа), а затем свои потребности либо отказывается от своих желаний, ведет себя сообразно ожиданиям

ям других людей, ориентируясь на заботу о другом человеке и самоотречении. На переходном этапе женщина пытается совместить удовлетворение потребностей других людей, ответственность за которых она продолжает испытывать, и учет своих собственных потребностей.

Уровень 3. Самоуважение — на этом уровне женщина понимает, что только она сама способна сделать выбор, касающийся ее собственной жизни, если он не причинит вреда людям, связанным с ней семейными или социальными узами, начинает все больше принимать в расчет собственные потребности, но в не в ущерб другим.

7.2.1. Общая характеристика превентивного поведения несовершеннолетних

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с какой-то нормой, проблемное поведение часто показывают девиантным, асоциальным, отклоняющимся.

Асоциальным поведением называют поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм, как отклонение корыстной, агрессивной ориентации, так и социально-пассивного типа.

К социальным отклонениям корыстной направленности относят правонарушения и проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду (хищение, кражи, протекция и т. д.). Среди несовершеннолетних такие виды отклонений могут проявляться как в виде преступных уголовно-наказуемых действий, так и в виде правопроступков и аморального поведения.

Социальные отклонения агрессивной ориентации проявляются в действии, направленном против личности (оскорбление, хулиганство, побои, такие тяжкие преступления, как изнасилования и убийства).

Отклонения социально-пассивного типа выражаются в стремлении ухода от активной общественной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга, нежелании решать как личные, так и социальные проблемы. К такого вида проявлениям можно отнести уклонение от работы и учебы, бродяжничество, употребление алкоголя и наркотиков, токсических средств, погружающих в мир иллюзий и разрушающих психику. Крайнее проявление социально-пассивной позиции — самоубийство. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся проявления асоциального поведения подростков, с которыми приходится сталкиваться учителям и родителям.

Алкоголизация (злоупотребление алкоголем) и ранний алкоголизм

Понятие «аддиктивное поведение» (от англ. addiction — пагубная привычка) используется рядом авторов для описания поведения, включающего употребление различных токсикоманических веществ и алкоголя на том этапе, когда еще не сформировалась физическая зависимость.

Отклоняющееся поведение в подростковом и юношеском возрастах часто сопровождается алкоголизацией и употреблением токсикоманических веществ, во всем мире неизменно растет число молодых людей с аддиктивным поведением, а возраст начала употребления алкоголя и токсикоманических веществ имеет тенденцию к снижению. По данным одного выборочного опроса (Ф.С. Махов), спиртные напитки в восьмом классе употребляли примерно 75%, в девятом — 80%, а в десятом — 95% мальчиков. Это, конечно, не пьянство, но чем раньше ребенок приобщается к алкоголю, тем устойчивее и сильнее будет его потребность в нем.

Особенность фармакологического воздействия алкоголя на психику заключается в том, что, с одной стороны, он, особенно в больших дозах, подавляет психическую активность, с другой стороны, особенно в малых дозах, стимулирует ее, снимая сознательное торможение, тем самым давая выход подавленным желаниям и импульсам.

Что способствует алкоголизации подростков и юноше? Выпивая, подросток стремится погасить характерное для него состояние тревожности и одновременно избавиться от избыточного самоконтроля и застенчивости. Важную роль играют те же стремления к экспериментированию и особенно нормы юношеской субкультуры, в которой выпивка традиционно считается одним из признаков мужественности и взрослости. И само собой действует отрицательный пример родителей.

Для юношей, употребляющих алкоголь, более характерна мотивация, связанная с гиперактивацией поведения. Прием алкоголя одним облегчает общение, помогает преодолеть замкнутость, придает чувство уверенности в своих возможностях; другим — дает возможность продемонстрировать свои способности, блеснуть «сексуальными подвигами».

Для тех, кто употребляет токсикоманические вещества, субъективно более значима мотивация, связанная с редуцией эмоционального напряжения («После вдыхания клея мне было безразлично, что творится вокруг», «Я забывал о ссорах с родителями и неприятностях в школе», «Я хотел избавиться от пло-

хого настроения», «Моя жизнь была скучной, благодаря клею я увидел другой мир»).

Изучение мотивационной сферы подростков и юношей с аддиктивным поведением показало, что многие потребности у них блокированы. Для группы юношей, предпочитающих токсикоманические вещества, значима фрустрация потребности в безопасности; для тех, кто преимущественно употребляет алкоголь, — потребность во временной перспективе, для последних характерен также конфликт между выраженными потребностями проявить себя и отсутствием положительной оценки. Если принять во внимание тот факт, что потребности в безопасности, в достижении, во временной перспективе закладываются достаточно рано и становятся актуальными уже к 7 годам, то становится очевидным, что сохранение их блокировки в подростковом, а тем более в юношеском возрасте свидетельствует о значительном эмоциональном неблагополучии, в первую очередь — в семье.

Чаще всего юноши с аддиктивным поведением растут в неполных семьях или же в семьях полных и внешне вполне благополучных, но внутренне негармоничных. В этих семьях не реализуются такие важные функции, как обеспечение базисных потребностей подростка в родительской любви и внимании. В них велик удельный вес эмоционального отвержения, обусловленного такими личностными психологическими проблемами родителей, как неразвитость родительских чувств, проекция на подростка собственных нежелательных качеств, игнорирование потребностей подростков.

Курение и наркотизм (употребление наркотиков)

Если говорить о здоровье подростков, начинать надо с курения. По выборочным данным ЦНИИ санитарного просвещения, среди московских десятиклассников курят 62% юношей и 16% девушек, причем каждый шестой курящий выкуривает более 20 сигарет в день и каждый второй от — 10 до 20 (А. Бойко). Растет употребление наркотиков и их различных заменителей. С каждым годом число подростков, употребляющих наркотики, увеличивается в несколько раз. Точное количество лиц, злоупотребляющих наркотиками в нашей стране, определить вряд ли возможно из-за несовершенства системы социального контроля, но, по некоторым оценкам, в 1994 г. их было от 1,5 до 6 млн человек, т.е. от 1 до 3% всего населения России. Уровень потребления наркотиков может рассматриваться как угрожающий генофонду нации, если 5% населения страны потребляют наркотики. По данным социологических исследований, в

1998 г. в России данное процентное соотношение было выше. Подавляющее большинство наркоманов (до 70%) — это молодые люди в возрасте до 30 лет. Соотношение мужчин и женщин составляет примерно 10:1 (на Западе — 2:1). Более 60% наркоманов впервые пробуют наркотики в возрасте до 19 лет. Таким образом, наркомания — это прежде всего молодежная проблема. Наркомания имеет тяжелейшие негативные социальные последствия: рост преступности, рост смертности, стремительный процесс деградации личности и потери трудоспособности. По данным МВД РФ, в 1997 г. количество преступлений, связанных с участием подростков в наркобизнесе, возросло в 12 раз по сравнению с 1996 г. По данным социологических опросов, в 1997 г. 8% молодежи периодически принимают наркотики, а еще 19% пробовали употреблять наркотики. Наркотизация в России приобретает характер национального бедствия, уже сейчас значительная часть молодежи (29,4%, т. е. почти одна треть) причастна к наркотизации. Быть «обколотым», «обкуренным» стильно, модно, престижно в молодежной среде. Вовлечению подростков в наркотизацию способствуют дистрессовые, социально-экономические условия современности, девальвация духовных ценностей в нашем обществе, отступления от норм нравственности, насаждения культа «потребительско-эгоистического отношения к жизни», безразличия к другим. Если в ближайшее время со стороны государства не будут осуществлены законодательные, социальные, психологические, медицинские меры по ограничению применения наркотиков, то, по прогнозам экспертов, при нынешнем темпе наркотизации к 2050 г. 80% учащейся молодежи и подростков станут потребителями наркотиков, произойдет генетическое и физическое самоуничтожение.

Как и пьянство, подростков привлекает к наркотическому экспериментированию, курению, употреблению наркотических веществ и переживаниям. По наблюдениям специалистов, две трети молодых людей впервые пробуют наркотики из любопытства, жадностью к запретному. Иногда первую дозу получают в виде сигареты или напитка, смешанного с наркотиком. Длительное употребление наркотиков связано с подражанием сверстникам и группам. 90% наркоманов начинают употреблять наркотики в определенных местах. У них есть специфический жаргон: «план», «дурь» — гашиш, «косяк» — папироса с гашишем, «кода» — кодеин, «марфа» — морфий, «колеса» — таблетки, «стекло» — ампулы, «машина» — шприц, «сесть на иглу» — начать внутривенные вливания,

«кайф» — эйфория, «ломка» — абстиненция, «дыра» — источник снабжения наркотиком и т. п. Есть у наркоманов и стереотипы поведения. Школа большей частью об этом не знает и на соответствующие симптомы не обращает должного внимания.

Длительное эмоциональное напряжение, связанное с депривацией родительской любви, препятствует адекватному психосоциальному развитию, способствует фиксации инфантильных форм поведения, проявляющихся в эмоционально-волевой незрелости, слабо развитом чувстве ответственности за свое поведение, отсутствии планов на будущее, низкой фрустрационной толерантности. Психоактивные вещества, вызывающие визуализацию представлений, носящих яркий, образный характер, или эйфорию с изменением сознания, являются своеобразной формой психологической защиты, в какой-то мере компенсирующей подростку или юноше дефицит родительского тепла, создавая иллюзию переноса в «детский мир радостей».

Помимо вреда для здоровья наркотизм почти неизбежно означает вовлечение подростка в криминальную субкультуру, где приобретаются наркотики, а затем он и сам начинает совершать все более серьезные правонарушения.

Агрессивное поведение

Жестокость и агрессивность всегда были характерными чертами группового поведения подростков и юношей. Это и жестокое внутригрупповое соперничество, борьба за власть, борьба (зачастую без правил) за сферы влияния между разными группами подростков, к так называемая «немотивированная агрессия», часто направленная на совершенно невинных, посторонних людей.

Подростковая агрессия — чаще всего следствие общей озлобленности и пониженного самоуважения в результате пережитых жизненных неудач и несправедливостей (бросил отец, плохие отметки в школе, отчислили из спортсекции и т. п.). Изоциренную жестокость нередко проявляют также жертвы гиперопеки, избалованные «маменькины» сынки, не имевшие в детстве возможности свободно экспериментировать и отвечать за свои поступки; жестокость для них своеобразный сплав мести и самоутверждения и одновременно самопроверки: меня все считают слабым, а я вот что могу!

Подростковые и юношеские акты вандализма и жестокости, как правило, совершаются сообща, в группе. Роль каждого в отдельности при этом как бы стирается, личная моральная ответственность устраняется («А я что? Я — как все!»). Совместно совершаемые антисоциальные действия укрепляют чувство груп-

повой солидарности, доходящее в момент действия до состояния эйфории, которую потом, когда возбуждение проходит, сами подростки ничем не могут объяснить.

Проблема юношеских самоубийств многие годы была у нас под запретом. Поэтому среди неспециалистов распространены два ошибочных мнения:

- что самоубийства вообще и юношеские в особенности совершают только психически больные, ненормальные люди;
- что именно юношеский возраст, в силу его кризисного, почти психопатологического характера, дает максимальный процент самоубийства.

На самом деле подростки и юноши совершают самоубийства реже, чем лица старших возрастов. У подростков значительно чаще, чем среди взрослых, наблюдается так называемый «эффект Вертера» — самоубийство под влиянием чьего-либо примера.

Какие психологические проблемы стоят за юношескими самоубийствами?

В психологических экспериментах не раз было показано, что у некоторых людей любая неудача вызывает произвольные мысли о смерти. Влечение к смерти, фрейдовский «Танатос» — не что иное, как попытка разрешить жизненные трудности путем ухода из самой жизни. Для юношеского возраста это характерно.

Профилактика юношеских самоубийств заключается не в избегании конфликтных ситуаций — это невозможно, а в создании такого климата, чтобы подросток не чувствовал себя одиноким, непризнанным и неполноценным. В девяти случаях из десяти юношеские покушения на самоубийство — не желание покончить счеты с жизнью, а крик о помощи. О подобных желаниях подростки и юноши часто говорят и предупреждают заранее: 80% суицидных попыток совершается дома, в дневное или вечернее время, когда кто-то может вмешаться. Многие из них откровенно демонстративны, адресованы какому-то конкретному лицу, иногда даже можно говорить о суицидном шантаже. Тем не менее все это очень серьезно и требует чуткости и внимания учителей и психологов-консультантов в школе.

Сексуальное поведение

У современных старшеклассников заметно повысился интерес к проблемам секса, что, в свою очередь, все больше волнует и взрослых — родителей, педагогов, медиков — прежде всего из-за снижения возраста первых сексуальных контактов.

Раннее начало половой жизни в обыденном сознании ассоциируется с различными отрицательными явлениями — плохой успеваемостью, преступностью, алкоголизмом, нервно-психическими расстройствами и т. п. Существует статистика, в известной мере эту связь подтверждающая.

В настоящее время добрачные и внебрачные сексуальные связи считаются само собой разумеющимися. Добрачные сексуальные отношения больше не рассматриваются как обещание и обязательство вступить в брак. Молодые люди придают большое значение продолжительности и надежности таких связей. Создаются устойчивые пары, которые, впрочем, могут сменяться новыми.

Представители обоих полов, разных социальных слоев, городская и сельская молодежь все меньше отличаются друг от друга своим поведением. И юноши, и девушки все раньше и чаще вступают в половые отношения и чаще меняют сексуальных партнеров.

Отношение молодых людей к сексу становится все более легким, все проще игнорируются различные социальные запреты в этой области, разные формы сексуального поведения все чаще встречаются в раннем юношеском и даже подростковом возрасте. Упрощение отношения к ранним сексуальным связям обостряет такие проблемы, как ранняя беременность, рождение детей у слишком молодых матерей, еще обучающихся в школе, и т. п.

Сексуальное поведение подростков и юношей непосредственно зависит только от того, насколько важное и какое именно субъективное значение ему придается (И.С. Кон).

Мотивы вступления в ранние сексуальные связи могут быть различными:

1. Чтобы чувствовать себя менее одинокой или стать популярной, Что при этом говорится вслух? «Я тебя люблю», «Ты мне очень нравишься». Что на самом деле имеется в виду? «Я отчаянно хочу нравиться». А когда девушка видит, что то, что она «спит со всеми», вовсе не делает ее более популярной, а, напротив, идет в ущерб ее репутации, она разочаровывается в сексуальной жизни вообще.

- 2, Чтобы продемонстрировать свою независимость от родителей.

3. Пытаются утвердить свое «я» через секс только потому, что очень неуверенны, они чувствуют себя незащищенными, хотят таким образом подчеркнуть свою привлекательность. Юноши пытаются подтвердить свое мужское начало, девушки — доказать всему миру и самим себе, что они желанны, что их могут любить.

4. Чтобы удержать любовь. И вновь неправильная предпосылка. Секс — важная часть любых отношений, но это не может быть единственным основанием для того, чтобы вы были вместе.

5. Потому что «все это делают». Давлению сверстников сопротивляться трудно... На подростков по этой части оказывается такой прессинг, что некоторые вступают в сексуальные отношения, только чтобы выполнить свой «долг»! (Д. Снайдер, 1995).

Конечно, перечисленные причины не исчерпывают всех возможных оснований, или мотивов, лежащих за ранним вступлением в половые связи. *Педагог и психолог прежде всего должны понять, какой мотив лежит за той или иной формой сексуального поведения девушки или юноши, и уже затем думать о том, как помочь ей, или ему, или их родителям в осознании проблемы, в изменении субъективного отношения к ней или как-то еще.*

Очень сложную проблему подростковой и юношеской сексуальности представляют гомоэротические чувства и контакты. Это может быть одной из сторон сексуального экспериментирования в процессе поиска своей половой идентичности, но чаще эта проблема носит пограничный с медицинской характер. Конечно, педагог и практический психолог должны достаточно хорошо разбираться в этом вопросе. Ввиду известной его специфичности мы не будем на нем подробно останавливаться в учебнике, а отошлем читателя к работам И.С. Кона (1988), А.М. Свядоша (1974), содержащим достаточное количество сведений по этому вопросу.

дения (А.И. Невский):

- неодобряемое поведение (эпизодические шалости, озорство);
- порицаемое поведение (связанное с более систематическим: осуждением со стороны воспитателей);

- девиантное поведение (нравственно отрицательные проявления и проступки);
- делинквентное (предпреступное) поведение;
- преступное поведение;
- деструктивное поведение.

Перспективным является подход тех социологов и психологов, которые *пытаются рассмотреть асоциальное поведение с точки зрения самого молодого человека*. Попытка выяснить субъективное значение конкретного поступка привела к следующим интересным выводам: во-первых, многие действия, рассматриваемые как криминальные, на самом деле являются отражением стремления к необычным ситуациям, приключениям и представляют собой нормальные игровые ситуации; во-вторых, чаще всего подростки с помощью криминальных действий пытаются решить некоторые проблемы — например, агрессивность может быть попыткой завоевать признание в школе; в-третьих, большая часть действий, которые внешне оцениваются как криминальные, есть нормальный опыт в рамках процесса познания, испытания границ дозволенного и недозволенного (К, Мяло).

Наибольшую склонность к преступному поведению обнаружили 16-18-летние юноши. Большинство делинквентных подростков живет в неблагополучных семьях, что, в свою очередь, связано с плохими жилищными и материальными условиями, напряженными отношениями между членами семьи и низкой заботой о воспитании детей. Характерные черты этих подростков — хроническая неуспеваемость, обособление от школьного коллектива и плохие взаимоотношения с учителями. Исследователями выделяются следующие внутренние, психологические факторы, которые могут приводить к совершению преступлений несовершеннолетними:

- потребность в престиже, в самоуважении (по некоторым данным, у несовершеннолетних правонарушителей наблюдается потребность в риске);
- наличие так называемых искусственных потребностей;
- эмоциональная неустойчивость;
- агрессивность;
- наличие акцентуации характера (к «группе риска» относят гипертимную, истероидную, шизоидную и эмоционально-лабильную акцентуации);
- отклонения в психическом развитии;
- низкое самоуважение;
- неадекватная самооценка и др.

Каждый из этих факторов, в свою очередь, требует объяснения истоков происхождения. Так, английский психолог М. Аптер считает, что потребность в риске проявляется ярко не у всех людей, а лишь у тех, которые характеризуются доминированием процессуальной мотивации, которая, в свою очередь, связана с такими свойствами нервной системы, как сила, высокая активность и низкая реактивность.

И.Ю. Борисов предлагает теорию «гедонистического риска», определяя его как «особый прием психологического воздействия на потребностную сферу, при котором актуализация потребностей достигается путем создания опасных, угрожающих их удовлетворению ситуаций». Целью «гедонистического риска» является получение чрезвычайно сильных, амбивалентных переживаний, возникающих в момент опасности. Таким образом, подросток или юноша реализует потребность в риске просто и быстро — провоцируя угрозу своему физическому благополучию (например, участвуя в драках) или своей самооценке (для этого необходимо услышать от окружающих «пускковой» вопрос: «А тебе слабо?..»). Это объясняет многие формы отклоняющегося поведения — особенно те, которые кажутся «немотивированными».

Для педагога и практического психолога полезно и знание социальных факторов, которые могут приводить к правонарушениям у несовершеннолетних.

К микросоциальным факторам обычно относят три основные сферы жизнедеятельности подростка: семью, школу и референтную группу сверстников (иногда говорят о «группе досуга»).

В сфере семейного воспитания психологи указывают на возможные неблагоприятные последствия таких стилей воспитания, как гипер- и гипоопека. Причем гиперопека оказывается особенно опасной для подростков с неустойчивым типом акцентуации характера с истероидными и гипертимными чертами (в связи с ярко выраженной реакцией эмансипации), а гипоопека — для шизоидного и эмоционально-лабильного типов.

Подробно обсуждается два «фрустрационных» типа делинквентности — агрессивно-защитный и оппозиционный (А.А. Александров, 1988). Первый формируется в обстановке эмоционального отвержения в семье, а второй — при воспитании по типу «кумира семьи». Оба эти типа весьма часто встречаются и именно при этих типах делинквентности оказываются наиболее показательны педагогические и психотерапевтические методы коррекции.

Агрессивно-защитный тип делинквентности характеризует подростков и юношей, отличающихся особенно трудным, агрес-

тивным характером. Они драчливы, враждебны, конфликтны, неуступчивы, являются дезорганизаторами дисциплины в школе, склонны к грубым хулиганским выходкам, к ранней алкоголизации. В силу тех или иных причин рождение ребенка было нежелательно, поэтому можно сказать, что эмоциональное отвержение являлось не следствием его поведения, а предшествовало его рождению. Ребенка не хотели, и он осознает это. Постоянное нервное напряжение, необходимость защищаться от обид, наносимых старшими членами семьи, формирует агрессивно-защитную установку. В такой атмосфере стимулируется развитие эгоизма, грубости, жадности и недоброжелательности. Дети недоверчиво относятся к окружающим, не верят, что есть хорошие люди, что к ним кто-нибудь может хорошо относиться, от всех ждут подвоха. Возникает порочный круг: перенося опыт семейных взаимоотношений за пределы семьи, подросток своим поведением создает конфликтные отношения с людьми, его начинают отвергать, считая злым, эгоистичным, упрямым. Это еще больше укрепляет его во мнении, что его не любят, что к нему несправедливы и т. д. Переживание обиды и несправедливости дает моральное право подростку или юноше считать себя хорошим, а других — плохими, порождает конфликты и агрессивность. Мысль о том, что причина всех бед лежит в нем самом, недопускается, сознание. Однако для формирования агрессивно-защитного типа делинквентности недостаточно; много лишь фактора неправильного воспитания, а нужен определенный институциональный фон. Таким фоном является акцентуация характера типа эпилептоидного и шизоидного или шизоидно-эпилептоидного типа личности, все или агрессивно-защитного

и т. д. К. Г. Юнг описывает эти типы как «интровертированные» и «экстравертированные».

Итого

ростка подразумевает не одобрение его деструктивного, дезадаптивного поведения, а признание его права на выражение своих чувств, переживаний без риска потерять уважение педагога и психотерапевта. Неподчиненный стиль руководства особенно показан в подростковых и юношеских группах еще и потому, что в этом возрасте, особенно в случае делинквентности, ярко выражена реакция эмансипации, и любое давление со стороны педа-

гога или психолога может вызвать протестное поведение. Позиция «старшего товарища», настроенность на «юношескую волну» являются наиболее адекватными в работе с трудными подростками и юношами.

Оппозиционный тип делинквентности наблюдается, как правило, при воспитании по типу «кумира семьи». Слепая родительская любовь, постоянное восхищение ребенком, удовлетворение любых его капризов, снисходительные отношения к недостаткам, проступкам формируют у ребенка превратное представление о себе, о своих правах и обязанностях. Искаженные представления о социальных отношениях, полученные в семье, приводят к резкому столкновению с реальными отношениями, когда ребенок выходит за рамки «тепличной атмосферы» своей семьи. Притязания таких подростков и юношей оказываются выше их действительных возможностей, в силу чего возникает внутренний конфликт, приводящий к эмоциональным расстройствам и нарушениям поведения. Это проявляется в упрямстве, повышенной обидчивости, конфликтных отношениях с окружающими. Учителей обвиняют в предвзятости, занижении оценок, недооценке способностей и т. п. К одноклассникам такие учащиеся относятся как к соперникам, постоянно стремятся выделиться, показать себя, командовать. Не удовлетворив своих амбиций, они стремятся реабилитировать себя «оригинальностью» суждений, демонстративным отвержением общепринятых ценностей, неконформным поведением. В конечном счете начинают дерзить учителям, срывать уроки, прогуливать школу, втягиваться в компании «трудных». Основную массу в этой группе составляют акцентуированные и психопатические личности истероидного типа.

Стремление к независимости от родителей сочетается у них с притязаниями на их безраздельную любовь, внимание и заботу. Сочетание этих двух взаимоисключающих тенденций приводит часто к психологическому конфликту, который разрешается инфантильно окрашенным оппозиционным поведением. Суицидальный шантаж, делинквентные проступки, прием наркотиков — эти и другие формы нарушения поведения являются в подобных случаях протестными реакциями подростка (юноши) в ответ на жесткий диктат родителей и преследуют цель (часто полусознанную) обратить внимание родителей на свое поведение и тем самым изменить их тактику по отношению к себе. В ходе коррекционной работы с подростками и юношами, характеризующимися оппозиционным типом делинквентности, необходимо объяснить подростку иррациональный характер его поведения, показать, что выбранный им способ достижения цели является

неэффективным и вызывает лишь негативное отношение у окружающих. При патологической реакции эмансипации эффективной бывает работа с семьей.

Сейчас появляется все больше исследований влияния макро-социальных факторов, существующих в обществе идеологических, экономических тенденций на психологию подростков и юношей. В последнее время отмечается рост преступлений несовершеннолетних за счет большого числа корыстных преступлений. Эта статистика отражает изменение в ценностных ориентациях всей молодежи.

Таким образом, асоциальное поведение, различаясь как по содержанию и целевой направленности, так и по степени общественной опасности, может проявляться в различных социальных отклонениях, от нарушения норм морали, незначительных правонарушений до тяжких преступлений. Асоциальные отклонения проявляются не только во внешней поведенческой стороне, к нарушению социальных норм и развитию асоциального поведения ведет и деформация ценностных ориентаций и ценностно-нормативных представлений, т. е. деформации системы внутренней регуляции. Среди асоциальных проявлений целесообразно выделять так называемый **докриминогенный** уровень, когда несовершеннолетний еще не стал субъектом преступления и его социальное отклонение проявляется на уровне мелких правонарушений, нарушении норм морали, правил поведения в общественных местах, уклонении от общественно-полезной деятельности, в употреблении алкогольных, наркотических, токсических средств, разрушающих психику.

Социальные отклонения, выражающиеся в преступных уголовно-наказуемых действиях, когда несовершеннолетний становится субъектом преступления, которое рассматривается следственными и судебными органами, представляют более серьезную общественную опасность и относятся к криминогенным преступным проявлениям.

Отклоняющееся поведение является результатом неблагоприятного социального развития ребенка.

7.2.2. Нарушения социализации

Нарушения социализации могут принимать разные формы и обуславливаться различными причинами.

Необходимо различать нарушение социализации, при которой социальная дезадаптация, неадекватность поведения не носят асоциального и тем более противоправного характера, и нарушение социализации, дезадаптации при которых носит анти-

общественный характер, противоречащий нормам морали и права, когда правомерно говорить о процессе десоциализации. Десоциализация возникает при отчуждении индивида от институтов социализации, которые выступают носителями норм общепринятой морали и права, и которые в конечном счете обуславливают, по словам Л.С. Выготского, вращение в человеческую культуру». Формирование личности в данном случае идет под влиянием различных асоциальных, либо преступных субкультур с собственными групповыми, корпоративными нормами и ценностями, носящими антиобщественный характер. По сути дела, *десоциализация* – это не что иное, как социализация, совершаемая под влиянием негативных десоциализирующих влияний, которые приводят к социальной дезадаптации, имеющей асоциальный противоправный характер, к деформации системы внутренней регуляции и формированию искаженных ценностно-нормативных представлений и антиобщественной направленности.

Г.Н. Миньковский выделяет четыре типа несовершеннолетних правонарушителей в зависимости от степени выраженности преступной направленности:

1. *Несовершеннолетние с преступной направленностью.* Для них характерны примитивные, низменные потребности, агрессивность, жестокость, склонность к пустому времяпрепровождению, к азартным играм, уголовному фольклору. Они проявляют настойчивость в преступлениях, зачастую выступают организаторами (10–15%).

2. *Отрицательная направленность личности.* Эта категория подростков характеризуется привычкой к бесцельному времяпрепровождению, склонностью к выпивкам. Преступления они совершают не в результате активной подготовки, а как бы «плыть» по течению (30–40%).

3. *Неустойчивая личностная направленность. Конкуренция положительных и отрицательных свойств.* Преступление совершается прежде всего по престижным мотивам или в результате подражания. Эти подростки выражают раскаяние в совершенном преступлении (25–30%).

4. *Положительная направленность.* Преступления такими подростками совершаются случайно, в результате так называемой «детской мотивации» — легкомысленности или неправильной оценки действия и его последствий (25–30%).

Значительная часть несовершеннолетних имеет неустойчивую, либо положительную направленность, т.е. явно не проявляет дефектов правосознания, и очевидно, их асоциальное поведение связано с дефектами эмоционально-волевой сферы, проявляю-

щейся в эмоциональной неустойчивости, несдержанности и слабой сопротивляемостью чужому влиянию, оказываемому со стороны, и т.д. Изучение эмоциональной сферы несовершеннолетних правонарушителей показало, что для несовершеннолетних правонарушителей характерны повышенная тревожность, агрессивность, своего рода конфликтность. Кроме того, у несовершеннолетних, совершивших разные преступления, наблюдаются заметные различия в эмоциональной сфере. Так, скажем, для несовершеннолетних воров более характерна повышенная тревожность, для хулиганов — агрессивность.

Исследователи личности несовершеннолетних правонарушителей, изучающие ее различные стороны: направленность, социальные установки, волевую сферу, приходят к выводу о приобретенном характере вышеназванных дефектов внутренней регулятивной системы их общественного поведения, которые возникают в результате неблагоприятного влияния среды и неумелого воспитания.

Личность преступника, правонарушителя, личность асоциального типа аккумулирует в себе определенные негативные социальные влияния, испытываемые им в процессе социализации. Эти негативные социальные влияния, играющие десоциализирующую роль, либо непосредственно исходят из среды от ближайшего окружения индивида, либо являются следствием нарушения механизмов социализации, в результате чего возникают различные осложнения и затруднения в освоении социального опыта, социальных программ. В связи с этим, отрицательное влияние, испытываемое индивидуумом со стороны ближайшего окружения, следует разделить на прямые и косвенные десоциализирующие влияния (С.А. Величева).

Прямые десоциализирующие влияния, оказываемые со стороны ближайшего окружения, которое прямо демонстрирует образцы асоциального поведения, антиобщественных ориентаций и убеждений, когда действуют антиобщественные нормы и ценности, групповые предписания, внешние поведенческие регуляторы, направленные на формирование личности асоциального типа. В таком случае мы имеем дело с так называемыми институтами десоциализации. В роли таких институтов десоциализации могут выступать криминогенные неформальные подростковые группы, группы преступников, алкоголиков, лица без определенных занятий и т.д. Эту же роль может играть и часть семей аморального или асоциального типа, где пьянство, аморальный образ жизни, пьяные скандалы и дебоши родителей стали нормой повседневных отношений. Однако процесс десоциализации не всегда осуществляется в результате воздействия

прямых десоциализирующих влияний среды. Довольно большая часть несовершеннолетних правонарушителей воспитывается в семьях, в которых отсутствует непосредственная демонстрация асоциального, антиобщественного поведения и антиобщественных ценностных ориентации. Школьная среда, где проходит большая часть времени несовершеннолетних, также не содержит непосредственных образцов антиобщественного, противоречащего нормам и морали права поведения. И тем не менее, у определенной части подростков, воспитывающейся во вполне благоприятной социальной среде, возникает социальная дезадаптация с асоциальными поведенческими проявлениями и деформацией системы внутренней регуляции. В данном случае имеют место эффекты *косвенной, десоциализации*, проявляющие себя в отчуждении индивида от своих институтов социализации, в его невосприимчивости к нормам и ценностям своего ближайшего окружения, когда система внешней регуляции не усваивается индивида, не становится внутренним законом.

Косвенные десоциализирующие влияния среды могут быть обусловлены разнообразными факторами социально-психологического, психолого-педагогического характера. Так, социально-психологические факторы, приводящие к косвенной десоциализации, заключаются в отсутствии необходимых условий для реализации «запуска» ведущих механизмов и способов социализации, посредством которых происходит усвоение «трансформации» системы внешней регуляции во внутреннюю, что, как правило, характеризует неорганизованную должным образом воспитывающую среду. Таким образом, предупреждение десоциализации предполагает не только нейтрализацию прямых десоциализирующих влияний среды (аморальной семьи, асоциально-ориентированной группы и т.д.), но и создания воспитывающей среды в коллективах школьных и внешкольных учреждений, что позволит им стать предпочитаемой средой общения с высокой референтной значимостью в глазах подростков, и тем самым в полную меру выполнить свои функции ведущих институтов социализации.

Профилактические меры административно-правового и общественного характера по социальному контролю и ограничению, безусловно, не утрачивают своего значения и уместны в том случае, когда речь идет о нейтрализации прямых десоциализирующих влияний, т.е. в случае, когда имеют место отклонения криминального характера, как в поведении несовершеннолетних, так и среди их ближайшего окружения.

Меры по *нейтрализации десоциализации косвенных десоциализирующих влияний* должны носить прежде всего психоло-

го-педагогический характер и быть направлены на создание воспитывающей среды в условиях школьного, семейного, внешкольного окружения.

Таким образом, раннюю профилактику следует рассматривать не столько с позиций социального контроля, сколько с позиций предупреждения процесса десоциализации и управления процессом социализации несовершеннолетних, что заключается в нейтрализации как в прямых, так и косвенных десоциализирующих влияний, а также в осуществлении мер психолого-педагогической коррекции и социально-педагогической реабилитации.

7.23. Группировка характеров и их недостатков

Асоциальное поведение несовершеннолетних, как правило, уже следствие дефектов характера, ненормального характера. Переходя к описаниям недостатков характеров, следует отметить, что этот вопрос в науке до сих пор является совершенно неразработанным. И тем не менее, не забывая принципа целостности в понимании поведения подростка, попробуем расчленить недостатки характера на преимущественно эмоциональные и преимущественно активно-волевые (В.П. Кашенко).

Недостатки характера, преимущественно эмоционально обусловленные:

1. Неустойчивость, противоречивость.
2. Повышенная возбудимость аффектов.
3. Сильная острота симпатий и антипатий к людям.
4. Импульсивность поступков.
5. Исступленный гнев.
6. Пугливость и болезненные страхи (фобии).
7. Пессимизм и чрезмерная веселость.
8. Равнодушие, безучастность.
9. Нечистоплотность. Педантизм.
10. Страстное чтение.

1. Очень частым дефектом характера является его *порывистость, неровность, неустойчивость, противоречивость*. Ребенку недостает уравновешенности, постоянства. Очень часто перемена настроения происходит без всякой видимой причины. Почти внезапно радость сменяется печалью, твердость — слабостью, суетливая деятельность — бездеятельностью, бодрость — скукой, оживление — усталостью и наоборот. Любовь переходит в ненависть, ненависть — в любовь. Обращают на себя внимание внезапность и резкость. Однако не всегда такое превращение бывает мгновенным, иногда оно происходит постепенно. За неде-

лями бодрого, радостного настроения следуют недели пассивности, грусти, депрессии.

2. Следующим недостатком является *раздражительность, быстрая и легкая возбудимость аффектов*. Все приятные и неприятные переживания, эмоциональные реакции проявляются необдуманно и безудержно. Смех и плач также безудержны, волевое усилие не ставит преград возбуждению, не контролирует его.

3. Сильная возбудимость аффектов, приятных и неприятных ощущений проявляется также и в остроте *симпатий и антипатий к людям*, и в их порой слишком явном выражении. Существуют психопатические дети, которых нельзя заставить подать руку взрослым или сверстникам, которые им не нравятся, антипатичны.

4. Другой стороной аффективной возбудимости является *импульсивность поступков*. Все, что доставляет удовольствие, должно быть получено, т.е. такой ребенок не умеет сознательно контролировать свои действия.

5. В тяжелых случаях ненормального характера раздражительность при известных обстоятельствах еще более усиливается и переходит тогда в так называемое гневное бешенство, то есть в *припадки иступленного гнева*. Появляется припадок яростного разрушения, и человек набрасывается с ножом даже на близких, любимых людей и т.д.

Раздражительность и припадки гневного состояния особенно сильно проявляются в период полового созревания. Многие сопутствующие обстоятельства благоприятствуют этому: болезнь или смерть отца, семейная разруха, заброшенность и т. д. Аффект гнева, бурно прорывающийся у таких детей, ведет прежде всего к тяжелым семейным конфликтам. Здесь легко открывается путь к преступности, к агрессивным выходкам, не щадящим ни здоровья, ни жизни окружающих, подчас очень любимых и уважаемых ребенком. Такая раздражительность часто сменяется раскаянием в совершенных поступках, известным пониманием болезненности этих явлений; подростки страшатся самих себя и усиления своей антисоциальности. Однако удержаться, употребить волевое усилие, чтобы не поддаться раздражению, они не могут и нередко сами ищут помощи и перевоспитания (коррекции) в специальных учреждениях.

6. *Пугливость, боязливость и страхи (фобии)* у детей и подростков выражены в разной степени и в разнообразных формах. Встречаются дети, которые сильно вздрагивают, вскрикивают, меняются в лице и вообще пугаются при малейшем шуме, стуке. Некоторые из них боятся домашних безобидных животных (кошек, кур и т.п.), другие боятся ездить по железной дороге,

проходить около текущей воды, боятся трогать самые обыкновенные вещи. Своеобразная боязнь темноты выражается в том, что ребенок при наступлении сумерек прячется или ни за что не хочет остаться один, хотя бы на короткое время, в темноте. Бывает, что дети с трудным характером не решаются ночью позвать старших из-за страха собственного голоса. В некоторых случаях причина непосещения школы кроется в боязливости. Заставить таких детей посещать школу весьма нелегко. Страх пространства — еще одна часто встречающаяся у психопатов форма.

Болезненные страхи у детей по степени своих проявлений бывают легкие и тяжелые. К последним надо отнести наряду с другими и страх еды, часто связанный с определенным расстройством пищеварения или же коренящийся в необходимости есть неприятную для ребенка пищу. Благодаря такому отношению дети избегают приемов пищи и сильно слабеют от длительного недоедания.

7. Можно сказать, что ребенок, не умеющий смеяться, радостно и громко шалить, у которого усталое безразличие и ворчливая раздражительность составляют основной фон жизни, не есть нормальный ребенок. *Пессимизм*, особенно присущий юношескому возрасту, — аномальное свойство характера, так же, как и его противоположность — постоянная, *чрезмерная веселость*. Полувзрослые юноши и девушки томятся в лабиринте своих мрачных переживаний, они видят лишь мелкие неприятности и невзгоды будней; уединяются и часами мечтают или предаются самоанализу. В своих делах они весьма неповоротливы, никогда не довольны тем, что сделали, начинают сначала, вычеркивают, исправляют, снова начинают и тем доводят себя до отчаяния. Все, связанное со школой, служит для них неиссякаемым источником страдания. У подобных юношей и девушек редко бывают товарищи и друзья. Здоровые, сильные, жизнерадостные дети с презрением отворачиваются от них или дают им почувствовать свое превосходство.

8. Раздражительности и импульсивности противопоставляются *безучастность и равнодушие*, причем иногда наряду с раздражительностью в одном и том же психопате. Некоторые психопаты равнодушны к происходящему в окружающей их среде и к речам окружающих их людей. Звуки доходят до их ушей и проносятся мимо, образы теснятся перед их глазами и скользят бесследно. События и слова не запечатлеваются психикой. В повседневной жизни про таких людей говорят, что они апатичны, пассивны, с замедленными умственными и общепсихическими процессами, с недостатком энергии, инициативы и, конечно, со школьной неуспеваемостью. Нередко подобного рода пассивность

является следствием плохого физического состояния, улучшение которого творит чудеса в смысле перемены характера.

Недостатки характера, обусловленные преимущественно активно-волевыми моментами:

1. Болезненно выраженная активность.
2. Интенсивная болтливость.
8. Постоянная жажда наслаждений.
4. Отсутствие определенной цели.
5. Безудержность.
6. Рассеянность.
7. Бесцельная ложь,
8. Бессмысленное воровство.
9. Мучительство животных.
10. Злорадство и издевательство над окружающими людьми.
11. Негативизм.
12. Деспотизм.
13. Чрезмерная нерадивость,
14. Замкнутость.
15. Бродяжничество.

1. Каждому ребенку присуща подвижность как телесная, так и психическая, т. е. мыслей, желаний, стремлений. Но чрезмерная жажда движения и деятельности (болезненно выраженная активность), доведенная до неестественных пределов, привлекает внимание. Все это вызывается ненормальной мышечной подвижностью, болезненной умственной, а также общепсихической активностью. Эта психомоторная повышенная активность находит затем свое крайнее выражение в психической болезни, называемой маниакально-депрессивным психозом.

2. Болезненная активность порождает *интенсивную болтливость* детей. Болтливость нередко настолько интенсивно выражена, что ребенок в процессе обильной речи забывает решительно обо всем другом, получая от нее своеобразное удовольствие.

3. Одним из проявлений патологической слабости воли является *сильная жажда наслаждений*, примерами чего могут служить вредные в социальном отношении страсть к азартной игре и страсть к коллекционированию.

4. Особым оттенком неровности характера является *отсутствие определенной цели*. Однако даже при ее наличии она преследуется весьма и весьма недолго. Сегодня подростка увлекает одна, другая и третья работа, мысль, завтра — четвертая, пятая. Поэтому-то он, становясь взрослым, и меняет так часто свою профессию, жену и друзей.

5. Если ребенком или подростком овладевает какая-либо мысль, то он теряет всякую меру (*безудержность*). Эта мысль

во что бы то ни стало должна быть выполнена. Всякое указание на невозможность такого выполнения только увеличивает его безудержность.

6. Особый цикл дефектов характера составляет *рассеянность*, невнимательность, неспособность сосредоточиться, углубиться, неумение прислушиваться, присматриваться. Если заставить несколько нервно-психопатических детей петь хором, то часто можно наблюдать их безучастность к этому; можно подумать, что рот их открывается автоматически. То же самое проявляется во всевозможных играх, спорте, естественных движениях и т. п. Пустой, ничего не выражающий взгляд их устремляется вдаль, мимо людей и предметов.

7. Весьма распространенным недостатком характера является *бесцельная ложь*; воспитателей и товарищей поражает ее необычайное упорство и частота. Хотя все дети лгут, у психопатов мы имеем дело с необычайным постоянством лжи, с явной бесцельностью и непреднамеренностью лжи.

8. Одним из антисоциальных дефектов является *бесцельное воровство*, зачаточная форма того дефекта, который известен под именем клептомании. Здесь так же, как и в предыдущем случае, часто поражает бесцельность поступка.

9. Очень знаменательным дефектом характера является *мучительство животных*. Если, несмотря на все увещания и запрещения, маленький ребенок упорно продолжает с явным удовольствием и наслаждением прокалывать иголкой мух, а большой ребенок — мучить птиц, кошек и собак, — эти поступки служат явным доказательством ненормальности их эмоций (чувств).

10. Болезненное стремление к мучительству далее распространяется на окружающих лиц: сначала на сверстников, затем на бабушку, как более беззащитную, потом на мать, на отца и, наконец, на посторонних взрослых (*злорадство и издевательство над окружающими людьми*). Эти злонравные дети имеют обыкновение изводить словами или действиями, причем продолжают они это длительно, систематически и весьма виртуозно и потому очень чувствительно для окружающих.

11. Упрямство в форме так называемой оппозиции есть также недостаток характера, который мы видим у всех детей. Но в сильной степени он уже относится к дефектам характера, которые свойственны психопатичным детям, и в этом случае он называется *негативизмом*, могущим очень часто проявляться в действиях, желаниях и мыслях таких детей.

12. Подростковый *деспотизм* характеризуется эгоизмом и чрезмерной властью.

13. *Чрезмерная нерадивость* и расточительность ребенка, например, в отношении принадлежащих ему вещей, может также являться дефектом характера.

14. *Замкнутость* характеризуется отсутствием импульса общительности, свойственного всем обычным людям. Замкнутые в себе дети неохотно общаются с другими, предпочитая играть сами с собой или оставаться вдалеке от товарищей, погруженные в свои мечты и фантазии. Замкнутость создает робость, застенчивость, молчаливость и сдержанность. Доведенная до крайности замкнутость может стать психопатической наклонностью. Психическая болезнь, известная под названием «шизофрения», обычно встречается среди субъектов, проявивших в детстве черты замкнутости.

15. Одним из наиболее серьезных по своим последствиям является страсть к *бродяжничеству*. Обычно рассматривают страсть к кочевничеству как атавизм, т.е. ребенок проявляет атавистические наклонности и возвращается к жизни предков, которая потеряла теперь свой смысл. Страсть к бродяжничеству в ее современной форме не может способствовать улучшению жизни человечества и лишь приносит вред субъекту, страдающему ею. Существуют, однако, такие подростки, у которых бродяжничество случайно вошло в привычку при отсутствии болезненного предрасположения. К ним относятся дети, рано познакомившиеся с уличной жизнью.

Психопатии и акцентуации характера, неврозы и неврозоподобные состояния — это нарушение личности, часто встречающиеся в подростковом возрасте. Среди множества причин (плохая организация досуга, социальная несправедливость, влияние книг и кинофильмов, пропагандирующих похождения преступников), способствующих этим отклонениям, следует отметить важную, а нередко решающую роль в развитии психологии всевозможных нарушений воспитания подростка в семье. Поэтому изучение семьи и семейного воспитания часто бывает необходимым в деятельности психолога, педагога, работающих с подростками. Семейный диагноз является мощным средством выявления причин, патологических изменений личности подростка.

Исследования клиницистов показывают, что наблюдается определенное соотношение между акцентуациями характера подростка и неблагоприятными типами семейного воспитания (см. табл. 7).

Как уже отмечалось, главной причиной неправильного воспитания являются различные типы негармоничных семей. Оказывая помощь подростку с акцентуацией характера, необходимо

Таблица 7

| Акцентуации | Тип неправильного воспитания |
|--------------------|---|
| Циклоидный | Унижение близкими |
| Лабильный | Гиперпротекция либо эмоциональное отвержение |
| Психастенический | Повышенная ответственность, доминирующая гиперпротекция |
| Шизоидный | Жестокие взаимоотношения |
| Эпилептоидный | Жестокие взаимоотношения либо потворствующая гиперпротекция |
| Истероидный | Потворствующая гиперпротекция («кумир семьи») |
| Неустойчивый | Гипопротекция (безнадзорность) |
| Гипертимный | Гипопротекция либо доминирующая гиперпротекция |

установить, не является ли его семья негармоничной, и в ходе работы с родителями попытаться смягчить, если невозможно устранить полностью, психотравмирующие обстоятельства. Для этого можно использовать техники семейного консультирования и семейной психотерапии (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий), например, разыгрывание сцен из семейной жизни с обменом ролями между детьми и родителями.

Другим активным методом психопрофилактики при акцентуациях характера является предложенное Э.Г. Эйдемиллером и В.В. Юстицким обучение подростков распознаванию ситуаций, адресующихся «месту наименьшего сопротивления», анализу этих ситуаций и расширению диапазона способов поведения подростка в таких случаях («Рабочая книга школьного психолога», 1995). В этом обучении используются приемы ролевой игры, где психотерапевт берет на себя роль «провокатора», т.е. играет роль взрослого или сверстника, подталкивающего к совершению поступка, чреватого негативными последствиями (например, предлагающего выпить подростку, склонному к алкоголизации). Психолог должен помочь родителям понять, какие аспекты семейной ситуации создают риск формирования личностной аномалии подростка, и помочь им изменить ситуацию жизни ребенка, перестроить стиль взаимоотношений между родителями и подростком, научить избегать моментов, которые могут оказать пагубное влияние. В литературе по подростковой психиатрии отмечается, что гармоничная семья является фактором, способствующим успешной компенсации психопатических расстройств.

7.2.4. Виды педагогической и психологической коррекции «трудных подростков»

Психологическая **коррекция** познавательной сферы

Одна из причин слабой успеваемости школьников — недостаточное владение мыслительными умениями и навыками.

Для того чтобы помочь учащемуся лучше овладеть мыслительными умениями и навыками, необходимо найти метод, который поможет провести требуемую психологическую диагностику. К сожалению, для этих целей имеющиеся традиционные тесты умственного развития учащихся малопригодны, поскольку главная их задача — ранжирование, отсев испытуемых по диагностируемому признаку. Но простая констатация уровня умственного развития ребенка вряд ли может оказать помощь педагогической практике. Школе нужны методики, которые помогут детям успешно овладевать знаниями. То есть получаемая с помощью диагностического обследования информация должна прямо указывать, какую коррекционную работу требуется провести с тем или иным учащимся, как помочь ему справиться с имеющимися трудностями и проблемами в умственном развитии.

Именно такой тест был разработан группой ученых. Он назван школьным тестом умственного развития (ШТУР) и предназначен для учащихся подросткового возраста (VI–VIII кл.) (К.А. Гуревич, 1988).

Уже на стадии его разработки предусматривалась возможность количественно-качественного анализа результатов, который бы давал информацию и об отдельных детях, и о целых классах. Это делалось для того, чтобы из полученных материалов можно было понять, кто из школьников нуждается в коррекции умственного развития; кому нужна специальная тренировка в овладении логическими действиями. Важна была не только констатация, а разработка детализированных указаний, необходимых для организации коррекционной работы.

Существует система минимальных требований к умственному развитию школьника, которые постоянно усложняются при переходе от одного образовательно-возрастного этапа к другому — это система нормативов умственного развития школьника. Их правомерно именовать социально-психологическими, так как они выдвинуты обществом.

Могут существовать, как минимум, два вида коррекционной работы: педагогическая и психологическая. В первом случае учитель осуществляет ее сам, используя данные психолога. Во вто-

ром случае психолог оказывает помощь ребенку, используя специально разработанные приемы, а также развивающие, формирующие и другие виды коррекционных программ.

Анализ показывает, что наиболее существенные недостатки мышления детей 11—14 лет следующие: выделение при анализе понятий, бросающихся в глаза, но не существенных признаков; стремление к схематичности понятий, акцентирование внимания только на родовых различиях, недостаточно связанных с конкретным материалом; смешение понятий, недостаточная точность в их определении; сравнительно невысокое развитие аналитико-синтетической деятельности; низкий уровень владения методом рассуждения и операцией абстрагирования; затруднения при установлении причинно-следственных связей; ассоциативность мышления.

При анализе результатов тестирования с помощью ШТУР были выделены три основные группы трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся: скудность, ограниченность вербального опыта; слабые знания по отдельным школьным предметам или циклам учебных дисциплин; недостаточное владение формально-логическими действиями, заложенными в тесте.

Анализ трудностей при выполнении заданий теста и был положен в основу создания коррекционной программы умственного развития учащихся. Исходили из того, что материал, на котором отрабатываются мыслительные умения и навыки, должен включать научные понятия общественно-гуманитарного, физико-математического и естественнонаучного учебных циклов. Эти понятия лишь отчасти совпадают с теми, которые входят в коррекционную программу. Чтобы избежать элементарного заучивания и последующего переноса мыслительных навыков на выполнение ШТУР после работы с коррекционной программой, различаются и сами задания. В коррекционную программу включили упражнения разных типов, помогающие приобрести разностороннюю подготовку решения мыслительных задач.

Предусмотрена и отработка таких мыслительных действий, как обобщение и ограничение понятий, их определение, установление между ними разных отношений (род — вид, часть — целое). Предлагаемые школьникам задания не только знакомят их с характеристиками единицы мыслительной деятельности и возможностями оперировать ею, но и помогают глубже понять смысловые связи языка, ощутить оттенки содержания понятий, научиться тоньше чувствовать их, что в конечном счете влияет на вербальное развитие, воспитывает умение работать со словом.

Единица мыслительной деятельности — это понятие. В начале занятий школьнику дается объяснение, что оно собой представляет как логическая категория, вводятся основные характеристики (объем и содержание), проводится ознакомление с мыслительными действиями, обобщением и ограничением. Произвести ограничение понятия — это подыскать подчиненное ему более частное (видовое) понятие. Скажем, «розовая гвоздика» будет видовым для понятия «гвоздика» и т.д. С учащимися тщательно отрабатывается умение выполнять заданные действия. В начале предлагаются относительно легкие задания, в которых требуется выбрать среди предложенных понятий обобщающие и ограничивающие, постепенно ученик должен сам, самостоятельно их находить и формулировать. Даются задания и другого типа, например, на установление иерархии, когда требуется расположить предъявленные понятия от более частных к более общим таким образом, чтобы в образовавшейся цепочке каждое последующее звено относилось к предыдущему, как род к виду. Эти задания также варьируются по степени сложности. Они не только знакомят школьников с характеристиками единицы мыслительной деятельности и возможностями оперирования ею, но и прививают культуру работы со словом.

Дальнейшее усложнение работы с понятиями достигается введением заданий, в которых требуется установить, правильно ли произведено обобщение и ограничение. При этом предусмотрены такие связи между парами понятий, которые как бы провоцируют наиболее распространенные ошибки. Например, отношение «часть — целое» часто принимается за отношение разной степени общности.

Следующая мыслительная операция, которая отрабатывается в ходе коррекционной работы, — это определение. В ее основе лежит умение обобщать, а также находить видовые признаки. Учащемуся дается представление о существенных и случайных признаках понятий, отрабатывается умение проводить их последовательный анализ. Умение анализировать, выделять существенные признаки лежит в основе всех мыслительных действий-аналогий, классификаций и др. Научить подростка анализу понятий, значит, существенно продвинуть его умственное развитие.

На последнем этапе коррекционной работы учащихся знакомят с другими видами понятийных отношений (помимо родо-видовых). Это отношения «часть — целое», «причина — следствие», последовательность, противоположность, функциональность. В начале школьника просят назвать отношения между двумя парами понятий (например, «рабы — класс», «карта — глобус» и

др.), затем самостоятельно поставить их во всевозможные отношения с любыми другими. Например, дано понятие «соловей». Оно может находиться в отношении вид — род («соловей — певчая птица»), род — вид («соловей — стриж»), в функциональном отношении («соловей — сад») и т.д. Как показывает опыт, эти виды отношений между понятиями редко осознаются подростками, что часто затрудняет усвоение смыслового материала.

Перечисленные типы заданий коррекционной программы направлены на устранение ошибок и недостатков мыслительного процесса, которые наблюдаются у подростков VI–VIII классов. При этом следует учитывать индивидуальные особенности ребенка. В зависимости от этого какие-то задания могут не использоваться совсем, а какие-то неоднократно повторяться.

Занятия полезнее проводить с детьми индивидуально до тех пор, пока каждый из них не сможет самостоятельно выполнить все предложенные задания программы. Так, учащиеся с более низким развитием продвигаются медленнее. У них несформированными оказываются основы мыслительных действий (анализ признаков понятий, выделение наиболее существенных, сопоставление понятий, функциональные отношения между ними). Они с трудом усваивают инструкции, медленно продвигаются от пункта к пункту программы, допускают много ошибок, прежде чем находят правильное решение. Практически все задания требуют совместных действий с психологом, поскольку самостоятельная работа не складывается. Несмотря на то что в программу включены понятия, взятые из учебников и программ обучения, многие из них недостаточно освоены школьниками, что затрудняет проведение необходимой аналитической работы. Среди учащихся могут оказаться такие, кто практически не улучшает показателей по тесту после проведения коррекции. Это можно объяснить рядом причин.

Во-первых, не у всех из учащихся имеется необходимая мотивация, поэтому требуются специальные усилия по созданию мотивации. Следовательно, этот фактор надо учитывать и планировать специальную работу по формированию положительной мотивации у школьников. Во-вторых, отдельные учащиеся из-за некоторых индивидуальных особенностей (медлительность, рассеянность), а также из-за малой тренированности в умственной работе не успевают в достаточной степени овладеть материалом. Вероятно, для таких учащихся следует растянуть во времени эти занятия и проводить их по особому графику.

Педагогическая коррекция активно-волевых дефектов

В нашу эпоху небывало повышенной общественной активности чрезвычайно насущным для каждого является вопрос о том, насколько человек благодаря личным качествам может достигнуть известного успеха в общественной жизни. Это зависит от различных свойств человека, в том числе и от его воли.

Воля понимается как способность человека достигать сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия. Волевое поведение в этом аспекте предполагает целенаправленность, самоконтроль поведения, возможность воздерживаться в случае необходимости от тех или иных действий, т. е. овладение собственным поведением, Умение владеть своим поведением — важное качество зрелого, взрослого человека. «Мы только тогда можем говорить о формировании личности, — писал Л.С. Выготский, — когда имеется налицо овладение собственным поведением». Воля должна быть сильной, крепкой, здоровой, чтобы он был способен преодолевать трудности в борьбе и работе, упорно добиваться поставленных целей.

Слабость воли — неорганизованность, действие по наиболее сильному мотиву, сравнительно легкий отказ от достижения поставленной цели вопреки ее объективной значимости — все это присуще многим детям и подросткам. Объясняя причины «волевой слабости» подростков, Л.С. Выготский говорил, что для подростка характерна «не слабость воли, а слабость цели», т. е. подросток обычно еще не имеет цели такой значимости, ради которой он хотел бы мобилизовать себя и управлять собой, преодолевая все внутренние и внешние препятствия по пути достижения этой цели. Для подростка важна эмоциональная значимость цели, поэтому если он теряет интерес к цели или если для достижения цели следует отказаться от чего-то эмоционально привлекательного, то скорее всего, подросток пренебрегает ранее поставленной целью. Л.И. Божович отмечала, что у подростков сильные эмоции гораздо чаще, чем у взрослых, блокируют разумное решение. «Поэтому развивать **волевое** поведение подростка нужно, используя эмоционально привлекательные цели, усиливая его интересы, увлечения, **цели**».

Принципиально важно, чтобы эти цели были для школьника действительно важными, а не задавались искусственно. Значительную роль играет также наличие чувства собственного достоинства и представление об уровне достижений, снижение которого оказывается чрезвычайно болезненным для самого подростка: он не может позволить себе «упасть в собственных глазах».

Активно-волевое поведение нормально развивающегося подростка имеет разные стадии своего развития (П.П. Блонский). Для воспитания воли важно не развитие воли, например, чтобы перенести трудные минуты или чтобы достигнуть поставленной себе цели, а выработка мотивов, обуславливающих наши действия. Среда с самыми широкими и разнообразными своими раздражителями должна быть организована таким образом, чтобы создавать и вырабатывать в подростке мотивы ожидаемых от него поступков.

Врачебно-педагогическая коррекция недостатков воли у детей, по мнению Кашенко, должна осуществляться следующим образом: «Укрепление слабой, больной воли должно проводиться систематически. Для этого прежде всего необходимо, чтобы у кого-нибудь из окружающих была твердая воля; воспитатель ребенка со слабой волей должен служить источником воли, из которого он черпает подкрепление, так как воля индуцируется, передается от одного человека к другому. Люди с неустойчивой волей не могут воспитать крепкую волю».

У слабовольных детей недостаточно развита установка (внимание) и нет центрированных склонностей к чему-либо: такой ребенок на всех смотрит одинаковыми глазами; для него все любопытно, что ново, но все новое для него скоро стареет, надоедает, так как он интересуется лишь внешней стороной явлений. Уменьшая количество рецепций (восприятий), можно тем самым увеличить их интенсивность. Ребенок видит и слышит немного, но получает возможность глубже взглянуть на вещи, дольше заинтересовываться ими. Постепенно задерживая внимание подростка на тех или других интересующих его явлениях, открывая перед ним новые и новые их стороны, побуждая его не только пассивно рассматривать и понимать эти явления, но и стремиться к достижению какого-либо успеха, можно пробудить в его сознании желание что-нибудь сделать, добиться, довести до конца начатую работу.

Несколько другой тип слабовольных детей создается нередко однообразием школы, где ребенок не имеет возможности проявить свою индивидуальность, так как он имеет желание заниматься, но не тем делом, к которому его приставили, например, не школьными уроками, к ним у него отвращение, он их исполняет через силу, с тоскливым чувством. И в то же время он отдается с особенным удовольствием тому, что нравится. Он или усиленно читает посторонние книги, или же с увлечением занимается ручным трудом. Беда в том, что родители, очевидно, не смогли с раннего детства подготовить его к тем обязанностям, которые возложила на него школа. Такому ребенку тесно в

четырёх стенах, он ищет независимости, ему нравится подвижная деятельность, труд иного рода. Предоставьте ему делать то, что он хочет, и окружите его при этом полным вниманием. Удовлетворите его сполна, дайте ему насытиться любимым делом, и тогда он незаметно для себя сможет выполнять и неинтересную и нелюбимую работу.

Если слабовольный ребенок будет видеть вокруг себя людей настойчивых в своих требованиях, решительных, строгих к своим словам, обещаниям и т.п., то невольно он сам постепенно усвоит подобные же черты характера.

Требования в выполнении какой-нибудь работы, занятий всегда должны соразмеряться с силами, знаниями и навыками ребенка. Здесь особенно тщательно должна соблюдаться дозировка всякой работы: постепенное увеличение нагрузки на ребенка, имеющего те или иные недостатки в волевом усилии.

Для развития настойчивости, энергии, активности, умения следует добиваться поставленной цели, выдержки в работе. Для всего этого, с одной стороны, необходим интересно обставленный труд, а с другой — самовоспитание (для развития положительной воли) и самокоррекция (для выработки в ребенке самообладания).

Нередко родители делают большую ошибку в воспитании, допуская предупреждение всех малейших желаний неустойчивого, капризного, издерганного ребенка, поощрение его бесплодных стремлений, устранение такого ребенка от всяких волнений, неприятных огорчений. Подобные условия изнеживают ребенка и, в частности, ослабляют его волю. К неизбежным, естественным неудачам жизни надо уметь относиться с самообладанием, мужественно. Перед великим горем надо быть непреклонно стойким. К сожалению, есть много случаев, когда первая неудача сбивает с пути и обессиливает безвольных. Это — не жертвы жизни, это — жертвы дурного воспитания.

При всяких активно-волевых дефектах подростковый коллектив и метод коррекции через коллектив дают чрезвычайно эффективные результаты, но, однако, при обязательном условии — хорошей организации коллектива.

Коррекцию слабоволия, развитие и укрепление воли можно начинать с физического воспитания: с так называемых естественных движений (бег, коньки, лыжи, плавание, гребля, экскурсии и т. д.), вольных игр, организованных подвижных игр. В борьбе с подростковым слабоволием эти виды физического воспитания оказывают большую услугу и притом двойную, так как они **физически** оздоравливают и одновременно способствуют исправлению слабости характера. Физическое воспитание вырабатывает

в слабовольном ребенке отсутствующие черты характера: социальные эмоции, выносливость, выдержку, смелость, решительность, мужество и т.п.

С наступлением некоторого улучшения воли дальнейшая ее коррекция, по мнению Кашенко, должна осуществляться на основе привлечения подростка к разнообразным видам физического труда (и в мастерской, и при самообслуживании и т. п.) с постепенным присоединением умственной работы. Такая последовательность обуславливается тем фактором, что физический труд возбуждает организм, ускоряет дыхание и кровообращение, улучшает пищеварение и общий обмен веществ и тем самым ставит мозг в лучшие условия, а все это, в свою очередь, является очень хорошей предварительной подготовкой к школьным занятиям, к самостоятельному чтению книги и вообще ко всякому интеллектуальному усилию.

Однако труд, работа должны быть особенно интересны для нервных, изнеженных длительным бездельем, неработоспособных детей и тем более юношей. У них слишком часто наблюдается отвращение к физическому труду и тем более к затрате мыслительной энергии. Чтобы с этим бороться, надо заинтересовать их, подобрав для каждого работу или занятия соответственно его вкусу, желанию и умению. По отношению к подобным несовершеннолетним самое главное — это воспитать у них потребность работать. Весьма хорошо помогает здесь коллективный труд, который создает желание работать и повышает стремление довести до конца начатую работу.

Воспитание должно вселять в подростка уверенность, что он может понять, может сделать то или иное дело, и научить его радоваться всякому сделанному им усилию.

Необходимо научить ребенка желать и приводить в исполнение свои желания, настаивать на них, словом, осуществлять их. Для этого полезно давать ему задачи разной трудности. Эти задачи в течение долгого времени должны быть доступны ребенку и усложняться лишь по мере развития его сил. Если это условие не соблюдено и ребенок постоянно чувствует себя не в силах сделать, что нужно, то предлагаемые задачи не будут служить здоровым упражнением воли и внимания, а лишь убедят его в собственном бессилии, лишат его уверенности. Ребенок постепенно утратит веру в свои способности, в свое умение и станет сомневаться в самом себе. Если же это чувство укрепитя в его сознании, оно может положить начало тому параличу воли, который называют безволием. Тогда наряду с перевоспитанием потребуется и лечение.

Школьники часто смешивают проявления таких, например, качеств, как настойчивость и упрямство, следование определенным принципам и стремление во что бы то ни стало настоять на своем, видя во всем этом равные проявления воли. Поэтому важно беседовать с подростком, приводя примеры жизненных случаев, которые помогут ему осознать различие истинных и ложных проявлений воли, помогут представлять интеллектуально и эмоционально последствия своих совершенных и несовершенных действий. Эмоциональное предвосхищение будущего при выполнении конкретных близких целей выступает как средство усиления позитивных целей и ослабления негативных целей, как средство волевой мобилизации.

В связи с тем, что многие подростки еще не способны на длительные усилия для достижения цели, то полезно научить подростка ставить промежуточные цели, разбивать на несколько мелких этапов и вознаграждать себя за преодоление каждого из этих этапов — такие «стратегии преодоления трудности» способствуют укреплению волевых процессов.

Помогая школьнику добиваться определенной цели, не следует акцентировать внимание на том, что таким образом развивается воля. Гораздо более эффективно *обратить внимание подростка на то, какие позитивные чувства связаны с «победой над собой», над своим нежеланием что-либо делать, собственным страхом.*

В осуществлении произвольного поведения, решая встающие в связи с этим задачи, подростки, как отмечала Л.И. Божович, «очень часто проходят стадию так называемого *классического волевого акта*. Иначе говоря, у них возникает острая борьба мотивов (делать ли то, что надо, или то, что хочется), после чего происходит создание намерения и, наконец, его исполнение». Особенностью волевого поведения в 13–14-летнем возрасте является отсутствие или чрезвычайно слабая представленность в нем собственно исполнительского звена.

Поэтому очень важно обеспечить школьника средствами достижения желаемой цели, организации своего поведения. К таким средствам относятся умение учитывать последствия совершенных и несовершенных поступков для себя и других, способность представлять такие последствия не только интеллектуально, но и эмоционально (например, представить собственные переживания при ответе урока, который не выучил, потому что очень сильно не хотелось это делать). Школьника следует специально обучать умению представлять себе, как он будет себя чувствовать в дальнейшем, через определенное время. Это для них очень трудно, поскольку «подростки не умеют предвидеть те послед-

ствия поступка, которые зависят не от объективных обстоятельств, а от собственного психологического или даже физического состояния».

При коррекции дефектов воли одну из первостепенных ролей играет психотерапия в различных ее формах.

Овладение **способами** регуляции эмоциональных состояний

Существенная черта подросткового возраста, оказывающая существенное влияние на поведение, развитие школьника, — сила потребностей, мотивов, интенсивность и острота эмоциональных реакций.

Необходимо учитывать и такое свойство мотивов и эмоций подростка, как тенденцию к «самоподкреплению», когда главным является неосознанное желание сохранить ту или иную переживаемую эмоцию, как позитивную, так и негативную. В этом проявляется особая ригидность подростковых мотивов и эмоций — их негибкость, косность, инертность, тенденция к самоподдержанию. Подросток может «купаться» в собственной печали, горе, чувстве вины, гневе. Следует также учитывать повышенную потребность подростков в эмоциональном насыщении, «жажду ощущений», причем новых и сильных, с чем связаны весьма рискованные формы поведения, любовь к громкой, «бьющей по нервам» музыке и первое знакомство с наркотиками.

Подростки бурно и непосредственно выражают свои эмоции, они часто не могут сдерживать радость, гнев, замешательство. Противоречивые психологические стремления, достаточно частые в подростковом возрасте (например, конфликт стремления утвердить свою взрослость и боязни последствий), еще более усиливая общий нестабильный эмоциональный фон, могут приводить к частым и достаточно продолжительным аффектам. Аффективные реакции имеют сильный и в определенном смысле разрушительный характер, характер «взрыва». Особенностью аффекта является полная поглощенность им, своеобразное сужение сознания. Эмоции в этом случае полностью блокируют интеллектуальный план, и разрядка происходит в виде активного выброса эмоций: ярости, гнева, страха. Аффект является свидетельством того, что человек не может найти адекватного выхода из ситуации.

Переживание аффекта оставляет в психике особый — «аффективный» — след травмировавшего опыта. Такие следы могут накапливаться в ситуациях, сходных (даже лишь в некоторых чертах, деталях) с той, которая первоначально вызвала аф-

фект. В результате аффективные реакции могут возникать и по незначительным поводам, и даже без реального повода. У подростка существенное влияние на подобную тенденцию оказывает повышенная чувствительность к ситуациям, актуализирующим ведущие потребности возраста, прежде всего потребность в самоутверждении.

Учителю нередко приходится оказывать помощь подростку в период непосредственного протекания аффекта. В таких случаях важно создать условия для «разрядки» аффекта без особо вредных последствий для подростка и окружения: отвести подростка в тихую комнату, на какое-то время оставить его одного, предоставить возможность разрядить напряжение (например, ударить по какому-нибудь мягкому предмету, боксерской груше), дать выплакаться.

Когда подросток успокоится, нужно побеседовать с ним. После приступа аффекта школьник вместе с облегчением часто испытывает чувство вины. Попытка разобраться, что произошло, чем вызвана вспышка, препятствует возникновению аффективного следа. Часто повторяющиеся аффективные вспышки свидетельствуют о сильном неблагополучии подростка и требуют углубленной работы психолога, а нередко и консультации у психоневролога.

Все сказанное обуславливает необходимость специальной работы педагогов и психолога по обучению школьников тому, как владеть своими эмоциями, некоторым простым приемам регуляции эмоциональных состояний (описание приемов см., например, К. Шрайнер, 1993). Следует научить школьника осознавать свои чувства, эмоции, выражать их в культурных формах, говорить о своих чувствах. Формирование опосредованных форм выражения эмоций способствует и профилактике аффективных проявлений.

В исследованиях В.С. Ротенберга и В.В. Аршавского было показано, что на сохранение эмоциональной устойчивости в наибольшей степени влияет *поисковая активность*, т. е. «деятельность, направленная на изменение неприемлемой ситуации или на изменение своего отношения к ней, или на сохранение благоприятной ситуации вопреки действию угрожающих ей факторов и обстоятельств». Развитие поисковой активности школьника — важный фактор профилактики эмоциональной напряженности. Для профилактики эмоциональной напряженности целесообразно также специально включать в различные виды деятельности подростка усложненные, новые задания, предъявляющие к нему повышенные требования, научить подростка выполнять подобные задания и обеспечить условия для тренировок

ки. Полезно также научить использовать юмор для разрядки эмоционального напряжения.

Эффективность обучения подростка овладению своими эмоциональными состояниями, способам профилактики эмоциональной напряженности во многом зависит от особенностей его отношения к себе. Завышенная или заниженная самооценка, конфликтные типы самооенок существенно ухудшают эмоциональное самочувствие школьника и создают барьеры для необходимых изменений. В таких случаях следует начинать работу с изменения отношения школьника к себе, улучшения и укрепления его самооценки.

Эмоциональная напряженность подростка возрастает в случае возникновения конфликтной ситуации с родителями, сверстниками, учителями, а с другой провоцирует появление новых конфликтов.

Поиск решения конфликтной ситуации достигается в «шесть шагов».

Первый шаг — определение проблемы. Здесь необходимо выяснить причины неприемлемого поведения ребенка или взрослого. С этой целью полезнее всего внимательно его выслушать, а затем сообщить ему о своих потребностях и переживаниях, используя «Я-высказывания». Первый шаг надо завершить определением или формулировкой проблемы (например: «Как можно пообщаться с друзьями, не побеспокоив маму?»).

Второй шаг — поиск возможных вариантов решения. Искать их надо вместе. Сначала полезно перебрать все приходящие в голову варианты, даже если они не первый взгляд кажутся непригодными. Это может быть своеобразный «мозговой шторм», когда предлагаются любые идеи и ни одна из них не критикуется.

Третий шаг — обсуждение и оценка предложенных вариантов решения. Исходный принцип здесь один: должны быть удовлетворены потребности обеих сторон: и ребенка, и взрослого.

Четвертый шаг — выбор лучшего решения. При этом нужно задавать друг другу вопросы: «Если мы используем эту идею, что получится? Будет ли каждый доволен? В чем ошибка этого варианта решения?». Принятое решение можно зафиксировать письменно, пусть обе стороны подпишут «контракт». Так надежнее, хотя, на первый взгляд, кажется, что это ни к чему.

Пятый шаг — определить, как выполнить это решение: что надо сделать, кто будет нести ответственность за тот или иной пункт «контракта».

Шестой шаг — оценка, насколько хорошо намеченный способ действия решает проблему. При этом полезно спросить друг друга: «Исчезла проблема? Вы довольны тем, что мы сделали?».

Социально-педагогическая коррекция превентивного поведения

-Социальный работник, практический психолог, педагог, психотерапевт работают с отдельным человеком, ребенком, подростком, помогая ему актуализировать позитивный личностный потенциал в преодолении затруднений как внутреннего, так и внешнего порядка.

Процесс социальной реабилитации осуществляется за счет включения дезадаптированного подростка в систему гуманизированных межличностных отношений, опосредованных общественно полезной деятельностью. Социально-педагогическая работа по созданию такого коллектива, безусловно, имеет свои законы и технологию, без знания и соблюдения которых коллектив способен превратиться в орудие беспощадного подавления индивидуальности, что нередко и происходит в пенитенциарной практике.

Дает положительный эффект социально-реабилитационная работа, проводимая в форме индивидуально-психологической подопжки и осуществляемая путем включения социально-дезадаптированных подростков в педагогически организованную среду коллектива специализированного подросткового клуба. Как показала экспериментальная работа С.А. Алексеева, наиболее эффективно воспитательные функции временных коллективов осуществляются в том случае, когда соотношение «трудных» и «благополучных» составляет 1:3. В коллективе подросткового клуба была специально организована среда, где восстанавливались социальный статус и утраченные навыки социально одобряемого поведения «трудных» подростков.

Исследования С.Л. Беликовой показывают, что индивидуальная социально-педагогическая работа является недостаточно эффективной, поскольку лишь у 15% подшефных удалось добиться устойчивого улучшения поведения. Более эффективным является коррекционный подход в рамках специально организованных коллективов для подростков.

«Трудный», попадая в новый коллектив, первоначально переживает довольно болезненный процесс адаптации, от которого зависит судьба его пребывания в клубе, взаимоотношения с новыми товарищами.

В I период — период адаптации важно, опираясь на первоначальные мотивы, приведшие подростков в клуб, приобщить их к различным коллективным делам и нормам коллективной жизни.

II период — период частичной неустойчивости ресоциализации, характеризующийся активным включением несовершеннолетнего в коллективную деятельность клуба, принятием коллективных норм, отказом от асоциальных форм поведения. Однако в это время еще возможны рецидивы асоциальных отклонений.

III период — период полной ресоциализации, характеризующийся практически завершением процесса ресоциализации, когда у юноши складываются достаточно твердые убеждения, социальные ориентации, определяется профессиональное самоопределение, формируется самосознание, способность к самоанализу, самовоспитанию, появляется стремление участвовать в общественной жизни, в общественно полезном труде.

Сравнительный анализ, проведенный С.Л. Беликовой, показывает:

1. Социально дезадаптированные несовершеннолетние, занимавшиеся в клубе в начальном периоде, характеризовались более значительной социальной дезадаптацией, чем те подростки к которым были прикреплены педагоги. Это отчасти объясняется тем, что подростки с большей степенью запущенностью окрываются «неподдающимися», не идут на контакт с воспитателем, и индивидуальная работа в данном случае теряет свой смысл либо не способствует улучшению поведения. Однако в специализированный клуб такие подростки идут более охотно, поскольку здесь нет деления на «трудных» и «благополучных».

2. Сравнение уровня социальной зрелости в конечный период, через 1,5–2 года, показывает, что подростки, занимающиеся в клубе, несколько превосходят тех, с которыми велась индивидуальная работа.

3. *Воспитательно-профилактическая работа за счет включения в работу коллективных отношений подросткового клуба, выполняющего функции института ресоциализации, оказывается значительно более эффективной по сравнению с индивидуальной работой.* Особенно заметно возрастает проявление таких важных качеств, как наличие профессиональных намерений, полезных интересов, навыков, способность к самоанализу, самокритичности, преодоление дурных привычек, курения, употребления алкоголя.

4. При индивидуальной воспитательно-коррекционной работе с «трудными» подростками наибольшую роль играют доверительные отношения шефа и подшефного, контроль и помощь в учебе, оздоровление условий семейного воспитания, восстановление отношений трудновоспитуемого в школе с педагогами и учащимися, а также помощь в организации досуга, в формиро-

вании более широкой сферы интересов, читательских и зрительских вкусов, и, что очень важно, формирование профессиональных планов, намерений, помощь в реализации этих планов.

В клубе наибольшее значение приобретает включение «трудных» в коллективные дела, занятия в спортивных секциях, кружках, в органах клубного самоуправления, теплые товарищеские отношения, а для пассивных подростков и подростков, занимающих активную позицию сопротивления нормам коллективной жизни, на первых порах особенное значение играет индивидуальное влияние педагогов, также основанное на доверии и взаимоуважении.

В соответствии с принципами педагогической системы А.С. Макаренко необходимо, чтобы каждый воспитанник научился и руководить, и подчиняться, то есть побыть и руководителем, и подчиненным.

Важно отметить, что осуществление сложных задач ресоциализации возможно лишь при наличии сплоченного детского коллектива и высокого педагогического мастерства воспитателей.

Требования к организации таких коллективов на базе досугового социально-педагогического центра в своей основе не отличаются от требований, предъявляемых к учебно-воспитательному детскому коллективу, сформулированных в свое время А.С. Макаренко.

1. Совместная деятельность, общие цели, фундаментизирующие коллектив.

2. Наличие перспектив развития (близкой, средней и далекой перспектив), стимулирующих активность коллектива и его членов.

3. Эстетика дисциплины и детское самоуправление.

4. Чувство защищенности и радостный, мажорный тон.

5. Преэминентность и разные формы ее проявления как ритуалы и традиции, игровые элементы.

6. Связь с другими детскими и взрослыми коллективами.

7. И наконец, воспитатель, как центр и основной двигатель всей системы коллективных отношений.

Клуб привлекает не только потому, что здесь подростки в игровой форме получают возможность усвоения будущих социальных ролей, но и тем, что социализация здесь протекает в отличие от феминизированных школ и, в большинстве своем, феминизированных семей по образцу мужского поведения.

Большим преимуществом перед улицей является то, что общение в клубе основано не на бессодержательном времяпрепровождении, а на основе общих полезных дел, увлечений, интересов.

Наряду с насыщенной содержательной стороной, межличностные отношения подростков в педагогически организованной среде клуба по сравнению с уличными компаниями гуманизированы, здесь не допустимы насмешки, унижения, физические расправы над слабым.

Притягательность клуба для подростков обусловлена также широко развитым самоуправлением и относительной автономией от взрослых,

Кроме того, принцип добровольности, на котором основана деятельность внешкольных детских учреждений, подростковых клубов, обуславливает определенную динамичность структуры клуба. Он постоянно обновляется, растет, развивается и включает как бы несколько слоев коллективной жизни, находящихся на разных стадиях развития.

1-я стадия — так называемый «диффузный слой», состоящий из новичков, проходящих процесс адаптации в клубе.

2-я стадия — стадия закрепившегося коллектива. Она представлена прочно сложившимся, сплоченным коллективом, оформленным в самостоятельное структурное подразделение. Для этого коллектива характерен мажорный тон, благоприятный морально-психологический климат.

3-я стадия развития — сложившийся коллектив.

Таким образом, для того чтобы коллектив подросткового клуба мог выполнять функции института ресоциализации, он должен быть построен с учетом определенных социально-психологических условий.

Проведение процесса ресоциализации требует создания педагогически организованной воспитывающей среды, в условиях которой как бы происходит естественный социально-психологический тренинг, позволяющий восстановить либо сформировать у дезадаптированных подростков навыки социально одобряемого поведения, преодолеть различные затруднения межличностного общения, сформировать позитивные ценностные ориентации.

Недостаточно коррекционных мер в отношении самого подростка, не менее важно изменить к нему отношение со стороны учителей, вызвать у учителя стремление самокритично разобраться в причинах конфликта, отказаться от собственных ложных оценочных и поведенческих стереотипов.

Наибольшие трудности в процессе ресоциализации представляет проблема взаимодействия подростка со своим ближайшим окружением вне клуба-коллектива, и, прежде всего, в школе и на улице. В школе отрицательную роль играет инерция общественного мнения.

Глава 8 _____

Психология профессионального образования

8.1. Предмет, задачи, история развития психологии профессионального образования

Выступая отраслью педагогической психологии, психология профессионального образования исследует психологические механизмы обучения и воспитания в системе профессионального образования, механизмы овладения профессией, под которой понимается род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования. Профессия также характеризуется как система знаний, умений и навыков, присущая определенному человеку. Понятие «профессиональное образование» отождествляется со специальным образованием и может быть получено в профессионально-технических, средних и высших образовательных учреждениях. Профессиональное образование связано с получением определенных знаний и навыков по конкретной профессии и специальности. Таким образом, профессиональное образование осуществляет подготовку специалистов в образовательных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования, а также в процессе курсовой подготовки и послевузовского образования, образующих систему профессионального образования.

Профессиональное образование должно быть ориентировано на получение профессии, что делает необходимым исследование таких проблем профессиональной подготовки, как профессиональное самоопределение или выбор профессии, профессиональное самосознание, анализ этапов профессионального развития субъекта и связанных с ним психологических проблем сопровождения профессиональной деятельности.

Организация профессионального образования должна подчиняться ряду принципов:

- принцип соответствия профессионального образования современным мировым тенденциям специального образования;
- принцип фундаментализации профессионального образования требует связи с психологическими процессами приобретения

знаний, формирования образа мира (Е.А. Климов), с постановкой проблемы приобретения системных знаний;

- принцип индивидуализации профессионального образования требует изучения проблемы формирования профессионально-важных качеств, необходимых представителю той или иной профессии.

Исходя из этих положений предметная область психологии профессионального образования включает в себя:

- изучение возрастных и индивидуальных особенностей личности в системе профессионального образования;
- изучение человека как субъекта профессиональной деятельности, его жизненного и профессионального пути;
- изучение психологических основ профессионального обучения и профессионального воспитания;
- изучение психологических аспектов профессиональной деятельности.

Будучи призванной изучать строение, свойства и закономерности процессов профессионального обучения и профессионального воспитания, психология профессионального образования использует в своем арсенале те же методы, что и в других ветвях психологической науки: наблюдение, эксперимент, методы беседы, анкетирования, изучения продуктов деятельности.

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

Таким образом, психология профессионального образования представляет собой интегративную область, опирающуюся на знания общей и возрастной психологии» социологии, педагогики. Психология профессионального образования также непосредственно связана с педагогической психологией, психологией труда и психодиагностикой.

В развитии исследований можно условно выделить следующие направления:

- психологическое изучение профессий и разработка «профессиограмм». Выявлялись объективные требования, предъявляемые профессией к человеку — к отдельным психическим функциям, способностям или свойствам личности работника. Профессиограммы использовались для разных целей: профотбора, профконсультаций, борьбы с утомлением и производственными травмами;
- изучение закономерностей формирования профессиональных умений и навыков в процессе профессионального обучения (выяснение условий и их влияние на формирование умений);
- проблемы совершенствования профессиональных умений и развития способностей (выявление влияния условий профессионального обучения и дальнейшей профессиональной деятельности) на совершенствование профессиональных умений и развитие профессиональных способностей (сенсорных, интеллектуальных, моторных);
- теоретическая разработка психологических проблем профессионального обучения.

В истории развития психологической проблематики по профессиональному образованию выделяется три периода. Каждый из них характеризуется своими особенностями: ведущим направлением исследований, их теоретической ориентацией и своеобразием вклада в разработку теоретических проблем профессионального обучения. Первый период — «психотехнический» — падает на 20–30-е годы; второй — с конца 30-х годов до середины 50-х; третий — с середины 50-х по 70-е годы.

Рассмотрим особенности каждого из них.

Психотехнический период

Впервые проблемы психологии профессионального образования встали в 20-х годах в рамках психотехники как науки о труде. В отечественной психологии в этот период остро стояли проблемы переориентации науки в связи с восстановлением промышленности, индустриализацией страны, повышением производительности труда. Психотехника включалась в решение ши-

рокого круга проблем: профотбор, профконсультации, профобучение, борьба с профессиональным утомлением, производственным травматизмом.

Важное значение в эти годы приобретает изучение профессий и составление «психограмм» (профессионально важных качеств), определенным образом структурированных и выражающих требования данной профессии к определенным свойствам и качествам человека. В связи с задачами выделения «профессионально важных качеств» встала задача их тестирования, во многом заимствованному из буржуазной психотехники тестов. При этом диагностика «профессионально важных признаков» проводилась на начальных этапах развития профессиографии не для задач обучения и развития этих качеств, а для задач профотбора и профконсультаций. В 20-е годы в центральном институте труда разработан метод упражнений, трудовых приемов для выработки так называемых трудовых установок, которые должны были менять трудовую сноровку, приспособлявая конкретные органы к конкретному виду труда.

В 30-е годы в профессиографии встают проблемы «реконструкции» профессии с возможностью предвосхищения новой психологической типологии профессий. В эти годы осознается недостаточность выделения формально-психологических признаков и требований к отдельным трудовым операциям, выдвигается задача построения профессиографии как науки о связи между профессией и структурой личности.

В связи с задачами политехнизма организуются поиски рациональных методов профессионального обучения, изучаются вопросы содержания, объема и характера знаний, необходимых не только для овладения данной профессией, но и ориентации в технике, производстве. Изменяется подход к выделению профессионально важных качеств с точки зрения политехнизма, акцентируются условия обучения, обеспечивающего развитие профессионально важных признаков.

Психотехническое направление, активно развиваемое в 30-е годы, имело как положительные результаты; связанные с разработкой проблем политехнизма, так и негативные, механистические.

С резкой критикой психотехники в эти годы выступили Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн. Отмечалось, что в основе трудовой деятельности лежат не механические функции, которые подвергались тестированию со стороны психотехники, а высшие психические функции.

Труд, как отмечал Л.С. Выготский, есть деятельность, опосредованная не только орудием, но и сознательным поведением

человека. В этой связи политехнизм рассматривался как проблема органического соединения в трудовом акте «мышления и умения», «теории и практики», составляющих общую структуру трудовой деятельности.

С.Л. Рубинштейн, разрабатывая фундаментальное теоретическое положение о единстве сознания и деятельности, обращался к изучению осмысленной предметной деятельности как основы жизнедеятельности субъекта и его реальной связи с миром.

Исследования Н.А. Бернштейна явились важным экспериментальным материалом о психологической природе произвольных движений, имеющих большие степени свободы и входящих в состав действия по решению стоящей перед человеком двигательной задачи.

Развернувшаяся критика психотехники привела к ее свертыванию, что привело к прекращению ее существования к концу 30-х годов.

Развитие исследований в 30-50-е годы

Перед психологией труда встала задача ответить на социальный заказ по подготовке высококвалифицированных специалистов. Одной из главных стала проблема профессионального мастерства: выявление закономерностей формирования и совершенствования трудовых умений и навыков, их перестройка и функционирование в новых условиях, процесс формирования профессиональных способностей, разработка психологических вопросов профессионального обучения.

В эти годы развертывается широкий фронт экспериментальных работ, методологической основой которых является принцип единства сознания и деятельности. Ведутся исследования содержания и форм производственного обучения:

- разрабатываются «инструкционные» карты по формированию трудовых приемов;
- изучается динамика формирования производственных навыков;
- исследуются изменения в формировании навыков под влиянием обучения (характер мотивов, влияние знания результатов, роль самоконтроля);
- изучаются изменения навыков после обучения, в процессе выполнения профессиональной деятельности;
- предпринимаются попытки выяснения природы переноса и обобщения навыков.

В эти годы проводится большой цикл работ по выявлению влияния профессиональной деятельности и условий обучения на формирование профессиональных сенсорных способностей.

Изучается роль практического интеллекта — особенности мыслительной деятельности в профессиях, требующих решения сложных практических задач, исследуются закономерности формирования профессиональных умений, навыков, способностей.

Было показано, что профессиональные способности — не есть некоторые изначальные задатки, они формируются в деятельности, достигая высокого уровня развития. Процесс формирования умений и навыков в трудовой деятельности определяется не количеством упражнений, а его организацией как активной, целенаправленной, сознательной деятельности субъекта, имеющей для него смысл.

Основные направления исследований 50-70-х годов

Дальнейшее развитие деятельностной парадигмы в отечественной психологии привело к разработке теоретических и прикладных аспектов педагогической психологии (исследования А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина), связанных с развитием идеи формирования знаний и умений.

В 60-е годы развитие идей кибернетики, программирования обучения привело к разработке основ программированного обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).

Начавшаяся в середине века научно-техническая революция, изменившая характер и содержание человеческой деятельности, обозначила приоритетность разработки проблем возрастания творческого потенциала личности, более высокого уровня интеллектуального развития, которые активно разрабатываются в инженерной психологии, психологии труда и педагогической психологии. В инженерной психологии разворачиваются исследования по изучению новых особенностей профессиональной деятельности человека, включенного в сложную систему «человек — машина», в психологии труда усиливается внимание к изучению особенностей новых типов профессий: оператора, летчика, диспетчера, наладчика и др.

В исследовательской проблематике профессионального обучения центральными становятся вопросы формирования и развития активной творческой личности, специалиста, формирования оперативного мышления, воспитания высокого профессионализма в трудовой деятельности. Значительное внимание этой проблематике в 70-е годы стало уделяться в педагогической психологии в связи с разработкой проблем обучения трудовой деятельности: формирование профессиональных умений, политех-

нических знаний и навыков, технического мышления, теоретических форм мышления, направленных на формирование системных типов ориентировки в объектах.

В современных психологических исследованиях (80–90-е годы) активно разрабатываются проблемы профессионального образования в контексте изучения проблем личности. Особенности личности, выступая профессионально важными качествами (в отличие от психофизиологических признаков), могут выступать как факторы успешности и надежности профессиональной деятельности. В этой связи особенности личности выступают важнейшими детерминантами профессионального обучения. Само формирование человеческой личности, как подчеркивают исследования Б. Ананьева, К. Платонова, происходит в значительной степени в профессиональной деятельности и под ее влиянием.

Роль личности в профессиональной деятельности исследуется с позиций того, что личностный подход — это не просто учет индивидуальных особенностей личности в профессиональной деятельности, а прежде всего изучение путей становления целостной личности профессионала.

В настоящее время успешно разрабатывается такая проблематика исследований в психологии становления личности в условиях профессиональной деятельности как:

- анализ профессионально важных качеств личности профессионала (Шадриков, 1982);
- целенаправленное формирование профессионально важных качеств (Фирсова, 1989);
- исследование свойств личности в профессиональной деятельности (особенности нейродинамики и свойств темперамента, изучение свойств нервной системы как факторов успешности и надежности в профессиональной деятельности, как критериев профотбора и профориентации, изучение путей приспособления человека к трудовой деятельности);
- изучение профессиональной самооценки, эмоциональной устойчивости и других личностных особенностей регуляции профессиональной деятельности;
- исследование целостной личности (теории индивидуальности Л. Тайлера, Д. Сьюпера) в профессиональной деятельности;
- изучение закономерностей развития личности профессионала в возрастном аспекте, в связи с изучением роли профессиональной деятельности в становлении личности, а также с исследованиями проблемы целенаправленного формирования личности профессионала.

Таким образом, подчеркивается уникальность профессиональной деятельности в становлении личности, **рассматриваются** детерминанты развития профессионала, его жизненного пути.

Важным направлением в современных исследованиях является изучение таких психологических проблем профессиональной деятельности, как профессиональное самоопределение личности, психологические аспекты построения технологии профессионального образования (формирование **профессионального** мышления и знаний в обучении, формирование политехнического мышления широкопрофильного специалиста, **формирование** познавательной активности в процессе обучения, формирование профессиональных умений и навыков).

Весь комплекс исследуемых проблем, связанных с психологическим обеспечением современного профессионального образования, создает условия для решения актуальных проблем современного **профессионального** образования.

Следует подчеркнуть важность системного анализа психологических исследований, их взаимосвязь с разработкой содержания и методов обучения и воспитания профессионала в образовательных учреждениях разного уровня.

3.2. Профессиональное самоопределение и классификация профессий

Профессиональное образование, **выполняющее** функции профессиональной подготовки, отождествляемое с понятием «специальное образование», предполагает два пути его получения — самообразование или обучение в образовательных учреждениях профессионального образования. Важным психологическим моментом, определяющим успех профессионального образования, является своеобразная **«готовность»** (эмоциональная, мотивационная) к приобретению той или иной профессии. *Выбор профессии, осуществляемый человеком в результате анализа внутренних ресурсов и путем соотнесения их с требованиями профессии, является основой самоутверждения человека в обществе, одним из главных решений в жизни.* Выбор профессии в психологическом плане представляет двухаспектное явление: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой — то, что выбирают (объект выбора). Обладая множеством характеристик, и субъект и объект выбора определяют неоднозначность выбора профессии. Выбор профессии — это не одномоментальный акт, а процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии.

Возникновение профессионального самоопределения охватывает старший школьный возраст, однако ему предшествуют этапы:

- первичный выбор профессии, для которого характерны малодифференцированные представления о мире профессий, ситуативные представления о внутренних ресурсах, необходимых для данного рода профессий, неустойчивость профессиональных намерений. Этот этап характерен для учащихся младшего школьного возраста, когда еще не возникает вопросов о содержании профессии, условиях работы. Иногда на этой стадии задерживаются и подростки;
- этап профессионального самоопределения (старший школьный возраст). На этом этапе возникают и формируются профессиональные намерения и первоначальная ориентировка в различных сферах труда;
- профессиональное обучение как освоение выбранной профессии осуществляется после получения школьного образования;
- профессиональная адаптация характеризуется формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений;
- самореализация в труде (частичная или полная) связана с выполнением или невыполнением тех ожиданий, которые связаны с профессиональным трудом.

Итак, профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Он пронизывает весь жизненный путь человека. Пиком этого процесса, переломным моментом в жизни является акт выбора профессии. По времени он обычно совпадает с окончанием школы и тесно связан с предшествующими этапами профессионального самоопределения.

В психологической литературе существуют разнообразные подходы к определению психологических факторов принятия решения о выборе профессии. Ряд исследователей придерживается точки зрения на выбор профессии как на выбор деятельности. Профессиональное самоопределение рассматривается при этом как процесс развития субъекта труда. В контексте понимания профессии как выбора деятельности распространена также точка зрения, что основной детерминантом правильного выбора является профессиональный интерес или профессиональная направленность. Ряд авторов придерживается взгляда на выбор профессии как на частный случай социального самоопределения, т.е. выбор профессии — социально заданное явление, оп-

ределяемое, прежде всего, социальными характеристиками профессии.

Наиболее продуктивным является подход к выбору профессии как одному из важнейших событий в целостном жизнеопределении человека. Выбор профессии связан с прошлым опытом личности, а процесс профессионального самоопределения простирается далеко в будущее, участвуя в формировании общего образа «Я» человека, определяя течение его жизни. Такой подход построен на учете широкого спектра факторов, влияющих на выбор профессии, позволяя сделать акцент на временном аспекте — на прошлом и будущем человека. Такой подход также акцентирует внимание на активность субъекта в процессе выбора профессии, который и определяет, какие факторы доминируют в этот ответственный период жизни.

Рассматривая выбор профессии как систему субъективно-объективных отношений, необходимо остановиться на характеристике как самого объекта выбора профессии — того, что выбирают и субъекта — выбирающего.

Традиционно общая схема описания профессии подразумевает четыре аспекта:

- социально-экономический (краткая история профессии, ее роль в системе народного хозяйства, сведения о подготовке кадров, перспективах продвижения, заработной плате, престижности профессии);
- производственно-технический (данные о технологическом процессе, объекте, орудиях труда, рабочем месте, формах организации труда);
- санитарно-гигиенический (информация о климатических условиях, характере освещения и других санитарных факторах, режиме и ритме труда, медицинских противопоказаниях);
- психофизический (требования профессии к особенностям психических процессов и свойствам личности).

Е.А. Климовым предложена четырехъярусная обзорная классификация профессий по признакам предмета, целей, средств и условий труда.

Первый ярус выделяет типы профессий:

| | | |
|--------------|---|------------------|
| БОНМ | | Группы профессий |
| РМАФ | 1 | Отделы профессий |
| ГПИ | | Классы профессий |
| ПТЧЗХ | | Типы профессий |

По предмету труда все профессии подразделяются на бионические (природа), техномические (техника), сигномические (знаки), артономические (художественные образы) и социономические (взаимодействие людей), по А.Н. Леонтьеву. Соответственно, Е.А. Климов определяет пять схем профессиональной деятельности: «Человек — Природа», «Человек — Техника», «Человек — Знак», «Человек — Художественный образ», «Человек — Человек».

1. «Человек — живая природа» (П). Представители этого типа профессий имеют дело с растительными и животными организмами, микроорганизмами и условиями их существования (мастер-плодоовощевод, агроном, зоотехник, ветеринар, микробиолог).

2. «Человек — человек» (Ч). Предметом интереса, обслуживания, распознавания, преобразования здесь являются социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста (продавец, парикмахер, инженер-организатор производства, врач, учитель, социальный работник).

3. «Человек — техника» (Т) и неживая природа. Работники имеют дело с неживыми, техническими объектами труда (слесарь-сборщик, техник-механик, электрослесарь, инженер-электрик, техник-технолог).

4. «Человек — знаковая система» (З). Естественные и искусственные языки, условные знаки, символы, цифры, формулы — вот предметные миры, которыми занимаются представители этого типа профессий (оператор фотонаборного автомата, программист, чертежник-картограф, математик, редактор издательства, языковед).

5. «Человек — художественный образ» (Х). Явления, факты художественного отображения действительности — вот что занимает представителей профессий этого типа (художник-декоратор, художник-реставратор, настройщик музыкальных инструментов, концертный исполнитель, артист балета, актер драматического театра).

В пределах каждого типа профессий Е.А. Климовым выделены их классы по признаку целей (второй ярус):

- гностические профессии (Г);
- преобразующие (П);
- изыскательные (И).

По признаку основных орудий, средств труда в рамках каждого класса выделяют четыре отдела (третий ярус):

- профессии ручного труда (Р);
- профессии машинного труда (машины с ручным управлением используются для обработки, перемещения, преобразова-

- ния предметов труда, поэтому типичными профессиями в этом подразделении являются водитель, машинист и т.д.) (М);
- профессии, связанные с применением автоматизированных и автоматических систем (А), — операторы машин с ЧПУ и т.д.;
 - профессии, связанные с преобладанием функциональных средств труда (Ф).

По условиям труда профессии можно разделить на четыре группы (четвертый ярус в приведенной схеме):

- работа с условиями микроклимата, близкими к бытовым, «комнатным» (Б): лаборанты, бухгалтеры, операторы ЭВМ;
- работа, необходимо связанная с пребыванием на открытом воздухе в любую погоду (О): агроном, монтажник стальных и железобетонных конструкций, инспектор госавтоинспекции;
- работа в необычных условиях (на высоте, под землей, под водой, при повышенных и пониженных температурах (-Н): антенщик-мачтовик, водолаз, машинист горного комбайна, пожарный);
- работа в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь и здоровье людей — взрослых или детей, большие материальные ценности (М) (воспитатель детского сада, учитель, врач, следователь).

Анализируя состав действий для каждого типа профессий, Е.А. Климов наметил четыре их группы:

1. Двигательные (действия перемещения, расположения, поворота и т.д.).

2. Познавательные (гностические) действия, куда входят действия восприятия, воображения и логические действия.

3. Действия межличностного общения; диагностирующие, действие-требование, действие по информационному управлению партнером.

4. Действие по согласованию усилий.

Что же определяет выбор профессии? Отвечая на этот вопрос, Е.А.Климов намечает восемь основных факторов, определяющих профессиональный выбор: 1) позиция старших, семьи; 2) позиция сверстников; 3) позиция школьного педагогического коллектива (учителя, классные руководители и т. д.); 4) личные профессиональные и жизненные планы; 5) способности и их проявления; 6) притязание на общественное признание; 7) информированность о той или иной профессиональной деятельности; 8) склонности.

Врядю основных факторов выбора профессии психологи обычно называют следующие: интересы (познавательный, профессиональный, интерес к профессии, склонности); способности (как психологические механизмы, необходимые для успеха в определен-

ном виде деятельности); темперамент; характер. Эти факторы часто относятся к *субъективным*. Следующая группа факторов (их можно назвать *объективными*) включает в себя: уровень подготовки (успеваемости), состояние здоровья, информированность о мире профессий. Выделяют также социальные характеристики: социальное окружение, домашние условия, образовательный уровень родителей. Особое место занимают такие факторы, как способности. Часто проблему способностей связывают с одаренностью, но такого уровня развития способностей требует от индивида лишь *незначительное* число профессий.

К.М. Гуревич выделил три типа профессий в связи с определением требований, предъявляемых к работнику:

- профессии, где каждый здоровый человек может достичь общественно приемлемой эффективности деятельности;
- профессии, в которых далеко не каждый человек может добиться нужной эффективности;
- профессии, которые по своей сущности требуют достижения высших степеней мастерства, они предъявляют специфические требования к индивидуальным особенностям человека (профессии, требующие абсолютной профессиональной пригодности).

Каждый тип профессии предъявляет определенные требования к тем или иным способностям и качествам человека.

Психологические требования профессий типа «Человек—Природа» к человеку: развитое воображение, наглядно-образное мышление, хорошая зрительная память, наблюдательность, способность предвидеть и оценивать изменчивые природные факторы; поскольку результаты деятельности выявляются по прошествии довольно длительного времени, специалист должен обладать терпением, настойчивостью, должен быть готовым работать вне коллективов, иногда в трудных погодных условиях, в грязи и т.п.

Профессия «человек—техника». Большинство профессий этого типа связано: 1) с созданием, монтажом, сборкой технических устройств (специалисты проектируют, конструируют технические системы, устройства, разрабатывают процессы их изготовления. Из отдельных узлов, деталей собирают машины, механизмы, приборы, регулируют и налаживают их); 2) с эксплуатацией технических устройств (специалисты работают на станках, управляют транспортом, автоматическими системами); 3) с ремонтом технических устройств (специалисты выявляют, распознают неисправности технических систем, приборов, механизмов, ремонтируют, регулируют, налаживают их).

Одно и то же техническое устройство может быть предметом труда для разных специалистов (табл. 8).

Таблица 8

| Техническое устройство | Монтаж, сборка | Эксплуатация | Ремонт |
|---|------------------------------------|--|---|
| Станок с числовым программным управлением | Слесарь механо-сборочных работ | Оператор станков с ЧПУ, наладчик станков с ЧПУ | Слесарь по ремонту промышленного оборудования |
| Энергетическая установка | Электромонтажник | Оператор электропульты | Слесарь по ремонту электрооборудования |
| Прибор | Радиомонтажник | Радиотехник | Слесарь по ремонту радиоаппаратуры |
| Фотокиноаппаратура | Слесарь-сборщик кинофотоаппаратуры | Кинемеханик, фотограф | Слесарь по ремонту кинофотоаппаратуры |

Психологические требования профессий **«человек—техника»** к человеку: хорошая координация движений; точное зрительное, слуховое, вибрационное и кинестетическое восприятие; развитое техническое и творческое мышление и воображение; умение переключать и концентрировать внимание; наблюдательность.

Большинство профессий *типа «Человек—Знаковая система»* связано с переработкой информации и различается по особенностям предмета труда. Это могут быть: 1) тексты на родном или иностранном языках (редактор, корректор, машинистка, делопроизводитель, телеграфист, наборщик); 2) цифры, формулы, таблицы (программист, оператор ЭВМ, экономист, бухгалтер, статистик); 3) чертежи, схемы, карты (конструктор, инженер-технолог, чертежник, копировальщик, штурман, геодезист); 4) звуковые сигналы (радист, стенографист, телефонист, звукооператор).

Психологические требования профессий типа **«Человек—Знаковая система»** к человеку: хорошая оперативная и механическая память; способность к длительной концентрации внимания на отвлеченном (знаковом) материале; хорошее распределение и переключение внимания; точность восприятия; умение видеть то, что стоит за условными знаками; усидчивость, терпение; логическое мышление.

Профессии **«Человек—Художественный образ»**. Большинство профессий этого типа связано: 1) с созданием, проектированием художественных произведений (писатель, художник, композитор, модельер, архитектор, скульптор, журналист, хореограф); 2) с воспроизведением, изготовлением различных изделий по образцу (ювелир, реставратор, гравер, музыкант, актер, столяр-

краснодеревщик); 3) с размножением художественных произведений в массовом производстве (мастер по росписи фарфора, шлифовщик по камню и хрусталу, маляр, печатник).

Психологические требования профессий типа **«Человек—Художественный образ»** к человеку: художественные способности; развитое зрительное восприятие; наблюдательность, зрительная память; наглядно-образное мышление; творческое воображение; знание психологических законов эмоционального воздействия на людей.

Профессии **«Человек—Человек»**. Большинство профессий этого типа связано: 1) с воспитанием, обучением людей (воспитатель, учитель, спортивный тренер); 2) с медицинским обслуживанием (врач, фельдшер, медсестра, няня); 3) с бытовым обслуживанием (продавец, парикмахер, официант, вахтер); 4) с информационным обслуживанием (библиотекарь, экскурсовод, лектор); 5) с защитой общества и государства (юрист, милиционер, инспектор, военнослужащий). Многие должности: директор, бригадир, начальник цеха, профсоюзный организатор — связаны с работой с людьми, поэтому ко всем руководителям предъявляются те же требования, что и к специалистам профессий типа **«человек—человек»**.

Психологические требования профессий типа **«Человек—Человек»**: стремление к общению: умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми; устойчивое хорошее самочувствие при работе с людьми; доброжелательность, отзывчивость; выдержка; умение сдерживать эмоции; способность анализировать поведение окружающих и свое собственное, понимать намерения и настроение других людей, способность разбираться во взаимоотношениях людей, умение улаживать разногласия между ними, организовывать их взаимодействие; способность мысленно ставить себя на место другого человека, умение слушать, учитывать мнения другого человека; способность владеть речью, мимикой, жестами; развитая речь, способность находить общий язык с разными людьми; умение убеждать людей; аккуратность, пунктуальность, собранность; знание психологии людей.

Выбор профессии отражает определенный уровень личных притязаний, основанных на оценке своих способностей и возможностей. Кроме того, выбор профессии, профессиональное самоопределение требуют высокой активности субъекта, зависят от уровня сформированности осознанной психической саморегуляции, степени развития контрольно-оценочной сферы. Для эффективного профессионального самоопределения необходимы:

— способность адекватно оценивать свои качества как факторы выбора профессии;

- способность изучать мир профессий, опираясь на неслучайные факторы, формировать адекватное представление о нем;
- способность выделять главное для себя при выборе профессии, т.е. сформировывать индивидуальную иерархию факторов, максимально адекватно оценить ситуацию выбора профессии.

8.3. Теории профессионального развития и выбора профессиональных предпочтений

Практически все теории профессионального развития имеют своей целью предсказание следующего: направление профессионального выбора, построение карьерных планов, реальность профессиональных достижений, особенности профессионального поведения на работе, наличие удовлетворенности от профессионального труда, эффективность образовательного поведения личности, стабильность или смена рабочего места, профессии.

Рассмотрим некоторые направления, теории профессионального развития личности, в которых обсуждается сущность и детерминация профессиональных выборов и достижений.

8.3.1. Психодинамическое направление

Психодинамическое направление, имея своей теоретической основой работы З. Фрейда, обращается к решению вопросов детерминации профессионального выбора и удовлетворенности личности в профессии, исходя из признания определяющего влияния на всю последующую судьбу человека его раннего детского опыта. Профессиональный выбор и последующее профессиональное поведение человека обусловлены рядом факторов: 1) структурой складывающихся в раннем детстве потребностей; 2) опытом ранней детской сексуальности; 3) сублимацией как общественно-полезного смещения энергии основных влечений человека и как процесса защиты от заболеваний из-за фрустрации основных потребностей; 4) проявлением комплекса маскулинности (З. Фрейд, К. Хорни), «зависти к материнству» (К. Хорни), комплекса неполноценности (А. Адлер).

В психоаналитической теории Фрейда вопросы профессионального развития личности связываются с проявлением структуры бессознательных потребностей и мотивов, складывающихся в раннем детском возрасте.

Структура основных потребностей человека (выращивание или ухаживание, оральная агрессия, манипуляция, анальная или генитальная потребности, исследования, фиксация на течении воды,

эксгибиция, ритмические движения) закладывается в 5–6-летнем возрасте, *отдельные потребности фиксируются на предметах, которые могут быть поставлены в соответствие с предметами профессиональной деятельности.* Например, оральная агрессия (грызть, кусать, царапать, резать) может реализоваться в профессиональном развитии непосредственно при работе с гаечным ключом или при манипулировании словами (символическая реализация оральной агрессии); моряк удовлетворяет уретральные потребности, военный — потребности в атаке.

Опыт ранней детской сексуальности реализуется в дальнейшем в *выборе специфических профессиональных объектов и занятий*: так, например, от активной страсти к подглядыванию, формирующейся на аутоэротических стадиях сексуального развития, ответвляется страсть к познанию, а от пассивной мазохистской стадии — стремление к профессии художника или артиста.

Сублимация как общественно-полезное смещение энергии основных влечений человека, при котором определенные профессиональные цели и объекты служат частичными заместителями биологических целей и объектов, объясняет и профессиональный выбор, и профессиональные достижения. Так, например, в живописи художник подставляет в качестве объекта модель, заменяющую любовного партнера (причем, эта модель может быть как одушевленным, так и неодушевленным предметом, например, пейзажем или корзинкой с фруктами). В творчестве поэта воображаемые люди и вымышленные обстоятельства подставляются на место подлинных людей, которых поэт не в силах обрести.

Одним из полезных проявлений сублимации агрессивного влечения являются такие выбираемые личностью виды профессиональных занятий, как хирургия, земледелие, спортивные состязания, плотницкое и шахтерское дело, резьба по камню. *Сублимация связывается с выбором не только специфических профессий, но и с выбором повседневных видов деятельности, с выбором хобби.*

Различные инстинктивные влечения имеют разные возможности для самовыражения в деятельности. Влечение «мортидо», хотя и находит в профессиональной деятельности косвенные пути выражения, все же имеет меньшие, по сравнению с либидо, возможности реализоваться в повседневных видах деятельности.

Возможности сублимации опосредуются половыми особенностями. Фрейд отмечал, что социальные интересы женщин слабее, а способности к сублимации влечений ниже, чем у мужчин. К. Хорни, соглашаясь с тезисом Фрейда о трудностях суб-

лимации у женщин, объясняет это определяющим влиянием социально-культурных традиций: «Ведь все обычные профессии всегда были рассчитаны на мужчин». Хорни обращает внимание на тот факт, что *зависть мужчин к материнству есть одна из движущих сил, побуждающих мужчин к созданию культурных ценностей* и к сверхкомпенсации в различных достижениях.

Феномену «зависти девочек к пенису», *комплексу маскулинности* (развивающемуся вследствие детского бессознательного желания девочки тех преимуществ, которое дает положение мужчин) в психоаналитической теории уделяется большое внимание не только в связи с вопросами развития женского характера, но и в связи с особенностями построения женской карьеры и профессионального поведения женщин. По Фрейду, достижения женщин в специфических профессиональных областях обусловлены бессознательной реализацией зависти девочек к пенису, к мужскому статусу.

Фрейд рассматривал комплекс маскулинности как одну из возможных реакций женщин, приводящих к идентификации с отцом и в дальнейшем к выбору профессии, соответствующей профессии отца, или к выбору такого профессионального занятия, в котором есть постоянная необходимость соревнования с другим полом.

По мнению К. Хорни, влияние этого комплекса многогранно, проявляется в профессиональной карьере и в жизни как практически здоровой, так и невротичной женщины, объясняется в первую очередь сложившимися в данном обществе культурно-историческими традициями рассмотрения женского идеала преимущественно с точки зрения сексуальной функции. Следствием комплекса маскулинности женщин в ее профессиональной карьере может быть сниженная самооценка, выраженная неуверенность даже у очень одаренных женщин, чьи достижения всеми признаны, нарушение полоролевого поведения.

Вопрос выбора профессии, призвания, наряду с вопросами социальной жизни, любви и брака, рассматривался Адлером как один из трех главных вопросов жизни человека. В его концепции *чувство неполноценности и стремление к превосходству*, являясь общими определяющими поведением факторами, *вливают на выбор профессии* и обуславливают преимущественное развитие артистических, художественных, кулинарных способностей: Для оказания помощи клиенту в выборе профессиональных занятий психолог-консультант, с точки зрения Адлера, должен обращать внимание на содержание и форму ранних впечатлений детства, производящих решающее воздействие на стиль жизни клиента. Так, например, если ранние впечатления дет-

ства касались неожиданной или внезапной болезни или смерти родственника, то в профессиональном выборе с высокой вероятностью следует ожидать профессию врача или аптекаря. Форма детских воспоминаний, например, преимущественно визуальная или двигательная, дает консультанту основания для рекомендаций соответствующих профессиональных занятий: в первом случае — связанных с визуальным восприятием, во втором случае — коммивояжерство. Адлер критично отзывался о таком способе решения проблемы призвания, когда все интересы личности сводятся только к профессиональным. «Вот человек, который блестяще решил проблему профессии, но у него нет друзей, он ничего не хочет знать о других людях, его эротическая жизнь зачухла. Неужели это можно назвать решением проблемы профессионального призвания, если человек с семи утра и до двенадцати ночи только и делает, что работает? Неужели такое положение вещей — в интересах человечества? Мы видим здесь ошибочное понимание призвания и общественной пользы, за что и приходится расплачиваться такой односторонностью» (Адлер).

Многие положения психоанализа, касающиеся интерпретации профессионального выбора и творчества, вызывали неприятие клиентов, пользующихся услугами психоанализа. «Многие художники и артисты покидают кабинет психиатра в ярости по поводу его интерпретаций, что они пишут, потому что являются собирателями несправедливостей или садомазохистами, играют, потому что они эксгибиционисты, танцуют, потому что хотят сексуально соблазнить аудиторию, рисуют, чтобы преодолеть ограничения навыков туалета посредством свободы размазывать нечто».

Проверке подвергались положения психодинамического направления об определяющей роли раннего детства для дальнейшей профессиональной судьбы человека. Американская исследовательница Э. Роу на основе ретроспективных отчетов о родителски-детских отношениях и их соотношения с профессиональным выбором и личностной ориентацией представительной выборки студентов и взрослых инженеров и социальных работников выявила связи между некоторыми параметрами раннего социального опыта и дальнейшим предпочтением социальной активности, но параметры родителски-детских отношений (эмоциональная концентрация на ребенке, избегание ребенка, принятие ребенка) оказались, по данным Роу, не связанными с профессиональным выбором.

Положение психоанализа о том, что *доминирующие потребности находят свое удовлетворение в профессии*, подтвержда-

ет, что если индивид воспринимает свою профессию как удовлетворяющую его основные доминирующие потребности, то он в высокой степени будет этой профессией удовлетворен. Цель современного психодинамического консультирования — найти личностно-соответствующие профессиональные возможности для развития темы жизни клиентов и роста посредством профессиональной работы.

8.3.2. Сценарная теория

Сценарная теория, развиваемая с середины 50-х годов американским психотерапевтом Э. Берном, объясняет *процесс выбора профессии и профессионального поведения тем сценарием, который формируется в раннем детстве.*

В сценарной теории утверждается, что сравнительно малое число людей достигает полной автономии в жизни; в важнейших аспектах жизни (брак, воспитание детей, выбор профессии и карьера, развод и даже способ смерти) люди руководствуются сценарием, т.е. программой поступательного развития, своеобразным жизненным планом, выработанным в раннем детстве (до 6-летнего возраста) под влиянием родителей и определяющим поведение человека. Выгоды и преимущества сценария очевидны: в нем дается важнейшая мотивировка жизненных решений, готовая жизненная цель и предсказуемость жизненного итога, приемлемый способ структурирования времени и готовый опыт родителей. Хотя в теории указывается на большую, по сравнению с генетическим аппаратом, гибкость и подвижность сценарного аппарата и изменчивость его под воздействием внешних факторов (жизненный опыт, получаемые от других людей предписания), все-таки сценарий не позволяет человеку стать подлинным субъектом собственной жизни. Для полностью руководствующихся сценарием может быть применено следующее высказывание: «Если мать говорит детям, что они закончат в сумасшедшем доме, то это так и случается. Только девочки чаще всего становятся пациентами, а мальчики — психиатрами».

Человек, имеющий сценарный аппарат, имеет и свои независимые побуждения — «это зримые представления о том, чтобы они сделали, если бы могли делать то, что им хочется делать».

Сценарная теория обращает внимание на то, что человек, руководствующийся неосознанно сценарием, не является субъектом выбора профессии. Каждый человек включает в себе три психологические позиции: Ребенка, Взрослого и Родителя. Общая схема сценарного построения выбора профессии и карьеры человека такова: *решающее (мотивирующее) воздействие при*

построении карьерного или профессионального плана индивида исходит от Ребенка родителя противоположного пола. Взрослое состояние Я родителя того же пола дает человеку образцы, программу поведения. Родительские состояния двух родителей (матери и отца) наделяют человека рецептами, правилами и предписаниями поведения, которые составляют *антисценарий* человека. Например, мальчик-сын, выбирающий профессию и карьеру, получает от матери (от состояния Ребенка Я-матери) побуждение быть врачом, но не просто врачом, а еще и «победителем». И отец (Родительское состояние Я-отца) и мать (Родительское состояние Я-матери) мальчика указывают ему на необходимость стать хорошим врачом, а отец (Взрослое состояние Я-отца) раскрывает перед мальчиком секреты профессиональной подготовки врача (см. схему 6). Если мальчик, наделенный к тому же определенными способностями, воспринял сценарий, то в итоге мы имеем дело с примером хорошей карьеры. Для того чтобы «хорошие» карьерные сценарии действительно имели место, необходимо выполнение ряда условий: родители желают передать, а ребенок готов, предрасположен к принятию этого сценария; у ребенка должны быть развиты соответствующие сценарию способности и не противоречащие содержанию сценария жизненные события; оба родителя должны иметь соб-

Схема 6

Схема влияния родителей на выбор профессионального сценария детей



Примечание: Р — психологическая позиция «Родитель», Вз — позиция «Взрослый», Д — позиция «Дитя, Ребенок»

ственные сценарии «победителей» (т.е. их собственные сценарии и антисценарии совпадают).

Сценарная теория рассматривает возможные негативные для последующей карьеры субъекта сценарии: жесткое половое предпочтение родителей при воспитании ребенка, очередность рождения ребенка в семье и наличие братьев и сестер, компенсация родительских профессиональных неудач, продолжение в профессиональной судьбе ребенка родительских карьерных намерений, запретительство превышения ребенком родительских профессиональных достижений и пр.

В структурном разделе сценарной теории дается объяснение содержанию профессиональных выборов в связи со строением личности субъекта и доминированием одного из состояний Я (Родителя, Взрослого, Ребенка). По терминологии структурного анализа, человек счастлив, когда важнейшие аспекты Родителя, Взрослого и Ребенка согласуются друг с другом; для хорошей профессиональной карьеры важна способность людей к изоляции Родителя, Взрослого и Ребенка так, чтобы позволить каждому из них выполнять свои функции. Для некоторых людей *доминирующее состояние «Я» становится «главной характеристикой их профессии: священники в основном Родители; диагносты — Взрослые; клоуны — Дети».*

Так, психологическая позиция Родитель догматично влияет на личность, экономит энергию личности, принимает и неукоснительно выполняет решения, преуспевает в случаях соответствия принимаемых им решений окружающей культурной среде. Различают два типа Родителя: догматический, карающий Родитель и опекающий кормилец. Личность, ведущая себя как догматический Родитель, — напряженно работающий и обладающий чувством долга человек, осуждающий, критикующий других и манипулирующий другими, как правило, выбирает профессии, связанные с реализацией власти над другими людьми (военные, домохозяйки, политики, президенты компаний, священнослужители). Личность, постоянно ведущая себя как родитель-кормилец, выступает как постоянная нянька, спаситель, великодушный диктатор, святой. Среди людей этого типа встречаются секретари, проявляющие заботу о каждом сотруднике, начальники, которые пытаются вмешиваться в личную жизнь подчиненных, но не умеющие разумно повлиять; социальные рабоботники.

Личность, ведущая себя как постоянный Ребенок, стремится к импульсивным реакциям, не умеет самостоятельно мыслить и принимать решения, не берет ответственность за свое поведение.

ние. В профессиональной жизни Ребенка привлекают сферы деятельности, где не требуется принятия самостоятельных решений, но необходимо исполнение чьих-то распоряжений (работа на сборочном конвейере, на игровом поле, проститутки и т. п.).

Личность, ведущая себя как постоянный Взрослый, беспристрастна, сосредоточена на фактах и логике, стремится обработать и классифицировать информацию в соответствии с предыдущим опытом. Такие личности выбирают профессии, где не надо иметь дело с людьми, где ценится абстрактное мышление (экономика, вычислительная техника, химия, физика, математика).

8.3.3. Теория профессионального развития Д. Сьюпера

По мнению Д. Сьюпера, *индивидуальные профессиональные предпочтения и типы карьер можно рассматривать как попытки человека осуществлять Я-концепцию*. Я-концепция представлена всеми теми утверждениями, которые личность желает сказать о себе. Все те утверждения, которые субъект может сказать относительно профессии, определяют его профессиональную Я-концепцию. Те характеристики, которые являются общими как для его общей Я-концепции, так и для его профессиональной Я-концепции, образуют словарь понятий, который может быть использован для предсказания профессионального выбора. Так, например, если субъект думает о себе как об активном, общительном, деловом и ярком человеке, и если он думает о юристах в таких же понятиях, он может стать юристом. Если тот же человек может думать об ученом как о спокойном, необщительном, пассивном и умном, но только одна из этих профессиональных характеристик заключается в его собственной Я-концепции, то он будет **избегать** профессии ученого.

Профессиональная Я-концепция может быть также получена путем ранжирования профессий по степени их привлекательности или путем принятия действительной профессии испытуемого за утверждение его Я-концепции. Таким образом, многочисленные профессиональные выборы могут быть в разной степени совместимы с личностными Я-концепциями.

Субъект выбирает профессию, требования которой обеспечат ему выполнение согласующейся с его Я-концепцией роли. Так, например, если профессия инженера воспринималась одними студентами как научная, другими — как материалистическая, третьими — как обеспечивающая социальное благополучие, то студенты предполагают принять на себя определенные роли в профессии инженера с сохранением их собственных ценностей.

- Сьюпером выделены **стадии профессионального развития**:
- **стадия пробуждения** (от 0 до 14 лет). Я-концепция развивается через идентификацию со значимым взрослым;
 - **стадия исследования** (от 15 до 24 лет). Индивид пытается опробовать себя в различных профессиональных ролях, ориентируясь на свои реальные профессиональные возможности;
 - **стадия консолидации** (от 25 до 44 лет). Индивид стремится обеспечить в найденном профессиональном поле устойчивую личную позицию;
 - **стадия сохранения** (от 45 до 64 года). Профессиональное развитие индивида осуществляется в одном направлении без выхода за рамки найденного профессионального поля;
 - **стадия спада** (с 65 лет). Здесь могут появиться новые роли, сохраниться частичное участие в профессиональной жизни в форме наблюдения за деятельностью других лиц.

Сьюпер, понимая *карьеру как последовательность профессий, рабочих занятий, мест и позиций в течение жизни человека*, дает классификацию карьер для мужчин и женщин в связи с выделенными им стадиями профессионального развития. Особое место в классификации карьер Сьюпер отводит профессиональным пробам или стадиям исследования, которая должна быть непременно реализована в жизни человека.

8.3.4. Типологическая теория Дж. Холланда

Теория профессионального выбора американского исследователя Холланда, развиваемая с начала 70-х годов, выдвигает положение, что *профессиональный выбор обусловлен тем, какой тип личности сформировался*.

В западной культуре можно выделить **шесть типов личности**: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциальный. Каждый тип — продукт типичного взаимодействия между многообразием культурных и личностных факторов, включая родителей, социальный класс, физическое окружение, наследственность. Из этого опыта личность выучивается предпочитать некоторые виды деятельности, которые могут стать сильными увлечениями, приведут к формированию определенных способностей, обусловят внутренний выбор определенной профессии.

1. Реалистический **тип** имеет следующие характеристики: честный, открытый, мужественный, материалистический, настойчивый, практичный, бережливый. Его основные ценности: конкретные вещи, деньги, сила, статус. Он предпочитает ясные, приказные по характеру работы, связанные с систематической

манипуляцией с объектами, избегает преподавательской и терапевтической видов деятельности, связанных с социальными ситуациями. Он отдает предпочтение занятиям, требующим моторных навыков, ловкости, конкретности. В профессиональном выборе реалистического типа: сельское хозяйство (агроном, животновод, садовод), механика, техника, электротехника, мануальные работы.

2. Исследовательский тип имеет следующие характеристики: аналитический, осторожный, критический, интеллектуальный, интроверт, методичный, точный, рациональный, непритязательный, независимый, любопытный. Его основные ценности: наука. Он предпочитает исследовательские профессии и ситуации, связанные с систематическим наблюдением, творческими исследованиями биологических, физических, культурных феноменов для контроля и понимания этих феноменов. Избегает предпринимательских видов деятельности.

3. Социальный тип имеет следующие характеристики: лидерство, общительность, дружелюбие, понимающий, убеждающий, ответственный. Его основные ценности: социальные и этические. Он предпочитает деятельность, связанную с воздействием на других людей (учить, информировать, просвещать, развивать, лечить). Осознает себя как обладающего преподавательскими способностями, готового помочь, понять других. В профессиональном выборе у этого типа: педагогика, социальное обеспечение, медицина, клиническая психология, профконсультирование. Он решает проблемы, опираясь, главным образом, на эмоции, чувства, умение общаться.

4. **Артистический** (художественный, креативный) тип: эмоциональный, с богатым воображением, импульсивный, непрактичный, оригинальный, гибкость, независимость решения. Его основные ценности — эстетические качества. Он предпочитает свободные, несистематизированные виды деятельности, занятия творческого характера — музицирование, живопись, литературное творчество. Вербальные способности преобладают над математическими. Избегает систематизированных точных видов деятельности, бизнеса, клерковских занятий. Осознает себя как экспрессивную, оригинальную и независимую личность. В профессиональном выборе — искусство, музыка, язык, драматургия.

5. Предпринимательский тип: рискованный, энергичный, властный, амбициозный, общительный, импульсивный, оптимистичный, ищущий удовольствий, любящий приключения. Его основные ценности — политические и экономические достижения. Предпринимательский тип предпочитает такие виды дея-

тельности, которые позволяют манипулировать другими людьми для достижения организационных целей и экономических выгод. Избегает монотонной умственной работы, однозначных ситуаций, занятий, связанных с ручным трудом. Предпочитают задачи, связанные с руководством, статусом и властью. В профессиональном выборе: все виды предпринимательства.

6. Конвенциональный тип обладает следующими характеристиками: конформный, добросовестный, умелый, негибкий, сдержанный, послушный, практичный, склонный к порядку. Основные ценности — экономические достижения. Отдает предпочтение четко структурированным видам деятельности, в которых необходимо манипулировать с цифрами в соответствии с предписаниями и инструкциями. Подход к проблемам носит стереотипный, практический и конкретный характер. Спонтанность и оригинальность не присущи, более характерны консерватизм, зависимость. Предпочитаются профессии, связанные с канцелярией и расчетами: машинопись, бухгалтерия, экономика. Математические способности развиты больше вербальных. Это слабый руководитель, так как его решения зависят от окружающих его людей. В профессиональном выборе у конвенционального типа — банковская служба, статистика, программирование, экономика.

Каждый тип стремится окружить себя определенными людьми, объектами, нацелен на решение определенных проблем, т.е. создает соответствующую своему типу среду. В соответствии с

Таблица 9

Соответствие типов личности окружающей профессиональной среде

| Тип личности | Реалистическая среда | Интеллектуальная среда | Социальная среда | Конвенциональная среда | Предприимчивая среда | Артистическая среда |
|------------------|----------------------|------------------------|------------------|------------------------|----------------------|---------------------|
| Реалистический | ++ | + | — | — | — | |
| Интеллектуальный | + | ++ | | | | + |
| Социальный | | | ++ | | + | + |
| Предприимчивый | | III | + | --- | ++ | + |
| Артистический | | | + | | | ++ |
| Конвенциональный | | | + | ++ | + | |

личностными типами Холланд выделил шесть типов сред, или моделей окружения. Люди ищут ту среду, которая позволяет тренировать их мастерство, способности, установки и ценности и выбирать решаемые проблемы и роли. Личностное поведение детерминировано взаимодействием между личностью и особенностью окружения. **Профессиональная удовлетворенность, достижения и стабильность зависят от согласованности между типом личности и типом окружения.** Чем больше разница между личностным типом и образцом среды, тем в большей степени неудовлетворенными, некомфортными и деструктивными становятся взаимоотношения «личность—среда». Личность решает несоответствие поиском новой и соответствующей окружающей среды, или переоценкой окружающей его среды, или изменением своего поведения или «переделкой» среды (например, люди принимают на работу других нравящихся им людей).

Соответствие типа личности характеру профессиональной среды является предпосылкой высоких трудовых достижений и удовлетворенности своим трудом, что характеризует социальное признание мастерства. Например, для педагогической профессии оптимальным будет социальный тип личности. Также определенных успехов в данной деятельности могут достичь представители предприимчивого и артистического типов в отличие от реалистического, интеллектуального и конвенционального.

Провести психодиагностику типа личности и предполагаемой профессии можно с помощью теста Холланда (см. в приложении).

8.3.5. Теория компромисса с реальностью Э. Гинзберга

В своей теории Эли Гинзберг обращает особое внимание на тот факт, что *выбор профессии — это развивающийся процесс, все происходит не мгновенно, а в течение длительного периода.* Этот процесс включает в себя серию «промежуточных решений», совокупность которых и приводит к окончательному решению. Каждое промежуточное решение важно, так как оно в дальнейшем ограничивает свободу выбора и возможность достижения новых целей. Гинзберг выделяет в процессе профессионального выбора три стадии.

1. Стадия фантазии продолжается у ребенка до 11-летнего возраста. В этот период дети воображают, кем они хотят быть, независимо от реальных потребностей, способностей, подготовки, возможности получить работу по данной специальности или иных реалистических соображений.

2. Гипотетическая стадия длится с 11-летнего до 17-летнего возраста и подразделяется на 4 периода. В *период интереса*, с 11 до 12 лет, дети делают свой выбор, главным образом, руководствуясь своими склонностями и интересами. Второй *период — способностей*, с 13 до 14 лет, характеризуется тем, что подростки больше узнают о требованиях, предъявляемых данной профессией, приносимых ею материальных благах, а также о различных способах обучения и подготовки, и начинают думать о своих способностях применительно к требованиям той или иной профессии. В течение третьего периода, *периода оценки*, от 15 до 16 лет, молодые люди пытаются «примерить» те или иные профессии к собственным интересам и ценностям, сопоставляют предъявляемые данной профессией требования со своей ценностной ориентацией и реальными возможностями. Последний, четвертый период, — это *переходный период* (около 17 лет), в течение которого осуществляется переход от гипотетического подхода к выбору профессии к реалистическому, под давлением школы, сверстников, родителей, коллег и прочих обстоятельств на момент окончания среднего учебного заведения.

3. Реалистическая стадия (от 17 лет и старше) характеризуется тем, что подростки стараются принять окончательное решение — выбрать профессию. Эта стадия делится на *период исследования* (17-18 лет), когда прилагаются активные усилия для приобретения более глубоких знаний и понимания; *период кристаллизации* (между 19 и 21 годами), во время которого значительно сужается диапазон выбора и определяется основное направление будущей деятельности, и *период специализации*, когда общий выбор, например, профессии физика, уточняется выбором конкретной узкой специализации.

У подростков из менее обеспеченных семей период кристаллизации наступает раньше. Первые два периода — фантазии и гипотетический — протекают одинаково у юношей и девушек, а переход к реализму наступает раньше у менее обеспеченных юношей, но планы девушек отличаются большей гибкостью и разнообразием. Исследования показывают, что точные возрастные границы периодов профессионального самоопределения трудно установить — существуют большие индивидуальные вариации: некоторые молодые люди определяются в выборе еще до окончания школы, к другим зрелость профессионального выбора приходит лишь к 30 годам. А некоторые продолжают менять профессии в течение всей жизни. Гинзберг признал, что *выбор карьеры не заканчивается с выбором первой профессии* и что некоторые люди меняют род деятельности на протяжении всей трудовой деятельности. Причем *представители малоимущих*

социальных групп, национальных меньшинств менее свободны в выборе профессии, чем выходцы из более обеспеченных социальных групп. Ряд людей вынуждены по социальным и прочим причинам менять свои профессии в течение всей жизни, но существует группа людей, которые самопроизвольно меняют профессии из-за особенностей личности или из-за того, что слишком ориентированы на удовольствия и это не позволяет пойти на необходимый компромисс.

Исследуя проблему, кто влияет на выбор профессии, следует рассмотреть множество факторов:

- влияние родителей, которые разными способами оказывают свое воздействие;
- прямое наследование профессии родителей, продолжение семейного бизнеса;
- родители оказывают влияние, обучая своей профессии;
- родители влияют на интересы и занятия детей с самого раннего возраста, поощряя или осуждая их интересы и увлечения, воздействуя своей семейной атмосферой;
- родители воздействуют своим примером;
- родители направляют или ограничивают выбор своих детей, настаивая на продолжении или прекращении обучения, на определенной школе или вузе, определенной специализации (внутренние мотивы родителей могут быть при этом различны, неосознанное желание родителей осуществить свои профессиональные мечты через детей; неверие в возможности ребенка; материальные соображения, желание, что ребенок достиг более высокого социального статуса и пр.);
- на выбор детей оказывает влияние также то, как родители оценивают тот или иной вид деятельности, определенные профессии.

Когда уровень образования матери или профессиональный статус отца достаточно высоки, это способствует согласию детей с их мнением по поводу выбора профессии.

Фактически большинство молодых людей *согласуют свои профессиональные планы и с родителями, и с друзьями* (под влиянием друзей могут за компанию идти в то или иное учебное профессиональное учреждение). 39% опрошенных отмечают, что *на их профессиональный выбор оказали влияние учителя в старших классах*. Но влияние родителей сильнее, чем влияние учителей.

На выбор молодыми людьми специальности в значительной степени *влияют ожидания общества по поводу того, какую работу должны осуществлять мужчины, а какую — женщины*. Полоролевые стереотипы могут способствовать тому, что юноши

проявляют больший интерес к научно-техническим дисциплинам, а девушки более склонны к сфере искусства или обслуживания. По американским данным, 94% медсестер, 90% библиотекарей и 75% работников социальной сферы — это женщины. Некоторые девушки, особенно с невысоким уровнем образования, не имеют серьезной мотивации на достижение успеха в долгосрочной профессиональной карьере, рассматривая профессию как временное занятие до замужества.

Важными факторами профессионального выбора являются умственные способности, уровень интеллекта молодого человека, который определяет его способность принимать решения. Многие юноши делают нереалистические выборы, мечтают о высокопрестижных профессиях, для которых у них нет необходимых данных. Способность человека достичь успеха в выбранной работе зависит от уровня его интеллекта. Ряд специалистов считает, что для каждой профессии существуют свои критические параметры интеллекта, поэтому люди с более низким интеллектом успешно справиться с данной профессией не смогут. Но высокий коэффициент интеллекта еще не гарантия профессионального успеха. *Интерес, мотивация, другие способности и личные качества определяют его профессиональный успех* в не меньшей степени, чем интеллект. Различные профессии требуют специфических способностей. Наличие определенных способностей может оказаться решающим фактором для достижения быстрого успеха в избранной сфере деятельности, дает возможность получить хорошие результаты после соответствующего обучения и приобретения необходимого опыта.

Интерес является еще одним важным фактором успеха в профессиональной деятельности. Исследования показывают, что *чем более люди заинтересованы в выполняемой ими работе, тем лучше будут результаты их труда*. Вероятность успеха при прочих равных условиях выше у тех из начинающих свою карьеру работников, чьи интересы в большей степени подобны интересам тех, кто уже добился признания в данной области. На этом основано тестирование интереса к профессии: для предсказания успеха оценивается сходство групп интересов с интересами людей, добивших успеха в какой-либо области. С интересом к избранной области должны сочетаться и интеллект, и способности, и возможности и другие факторы. Например, заинтересованность в той или иной деятельности еще не означает, что существуют вакансии, позволяющие ею заниматься, т. е. наличие интереса и свободных рабочих мест не всегда совпадает. **В** условиях рыночной экономики *необходимо учитывать социально-экономический спрос на ту или иную профессию, реальные*

возможности обучения и трудоустройства по данной профессии, ее материальную и социальную значимость. Чем выше социально-экономический статус обучаемых, тем более престижными профессиями они намереваются овладеть. Профессиональные устремления зависят как от социального статуса, так и от интеллектуальных способностей и школьной успеваемости молодого человека. Следует учесть, что и уровень взаимозависимости между интересом и пригодностью к той или иной профессии относительно невысок.

8.4. Профессиональная пригодность, профориентация и профотбор

В связи с проблемами профессионального самоопределения важную роль приобретает психологический аспект, связанный с установлением границ профессиональной пригодности.

Пригодность человека к конкретному виду трудовой деятельности определяется методами профессиональной ориентации и профессионального отбора.

Профориентация — это система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессий, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям.

Профотбор — это система мероприятий, позволяющая выявить людей, которые по своим индивидуальным личностным качествам наиболее пригодны к обучению и дальнейшей профессиональной деятельности по определенной специальности.

Профессиональная пригодность — это вероятностная характеристика, отражающая возможности человека по овладению какой-либо профессиональной деятельностью.

Основными структурными компонентами пригодности человека к работе являются:

- гражданские качества (моральный облик, отношение к обществу). В некоторых профессиях недостаточное развитие именно этих качеств делает человека профессионально непригодными (учитель, воспитатель, судья, руководитель);
- отношение к труду, к профессии, интересы, склонности к данной области труда, так называемая профессионально-трудовая направленность личности;
- общая дееспособность (физическая и умственная): широта и глубина ума, самодисциплина, развитый самоконтроль, бескорыстная инициатива, активность;

- единичные, частные, специальные способности, т. е. качества, необходимые в определенных видах деятельности: память на ароматы для кулинара, звуковысотный слух для музыканта, для конструктора — пространственное мышление и т.п. Сами по себе они не делают из человека аса, но необходимы в общей структуре профпригодности;
- знания, навыки, опыт, выучка в данной профессиональной области.

Из сказанного следует, что творцом профпригодности является сам субъект при условии его высокой активности.

В профотборе профессиональная пригодность может оцениваться по нескольким критериям: по медицинским показателям — внимание обращается на ряд противопоказаний, которые могут предопределить снижение надежности в работе и способствовать развитию заболеваний, связанных с профессиональной деятельностью. К ним относятся: противопоказания в отношении психического здоровья, в отношении состояния нервной системы, слуха, зрения, сердечно-сосудистой и дыхательной систем и т.д. (например, к водителям предъявляются требования в отношении нервно-психического здоровья, остроты зрения, цветоощущения); отбор по данным образовательного ценза, по конкурсным экзаменам направлен на выделение тех лиц, знания которых обеспечивают успешное овладение или выполнение данных профессиональных обязанностей; психологический отбор предназначен для выявления лиц, которые по своим способностям и индивидуальным психофизиологическим возможностям соответствуют требованиям, предъявляемым спецификой обучения и деятельности по конкретной специальности.

В процессе отбора можно выделить несколько этапов. Первый этап включает психологическое изучение профессии с целью выявления требований к человеку. При этом должна быть раскрыта внутренняя структура деятельности и дан не просто перечень психических процессов, которые необходимы для выполнения данной деятельности, а показана целостная картина их взаимосвязи. Информация о профессиональной деятельности может быть получена из разных источников: изучение инструкций, документов, в которых регламентируется деятельность; наблюдение за деятельностью соответствующих специалистов; беседа со специалистами об особенностях профессии, фотографирование, киносъемка, хронометраж профессиональной деятельности. Информация о профессии обобщается в профессиограмме, в которой указываются особенности данной профессиональной деятельности, основные действия, операции, их

последовательность, необходимая специальная подготовка, требующиеся знания и умения, режим труда и отдыха, санитарно-гигиенические условия, характерные психофизиологические состояния (монотонность, утомление, эмоциональная напряженность), объем и характер перерабатываемой информации, физическая и интеллектуальная тяжесть труда, используемое оборудование, алгоритмы и психологическая структура выполняемых человеком действий. Затем **оценивают степень значимости различных психических свойств и качеств личности для эффективного выполнения данной деятельности.** Для этого в соответствии с проведенным описанием профессиональных действий определяются свойства личности, которые обеспечивают реализацию каждого такого действия и определяют степень важности различных психических функций для достижения конечного эффекта трудового процесса; продолжительность загрузки психической функции в течение всего трудового процесса. Такой анализ позволяет получить *среднюю оценку значимости каждой психической функции в обеспечении отдельных рабочих операций и трудового процесса в целом*, необходимую для ранжирования функций по степени их важности для изучаемой деятельности, и сформулировать требования к профессионально важным качествам, функциям личности. Другой подход к оценке личностных качеств состоит в *определении одного или нескольких интегральных показателей, характеризующих способности человека по выполнению наиболее ответственных сторон профессиональной деятельности.* Например, для машиниста тепловоза — способность человека сохранять в условиях длительного монотонного воздействия высокий уровень готовности к экстренным действиям, сохранять бдительность, а для водителя — психофизиологические качества, наиболее сильно влияющие на безопасность движения: внимательность, быстрота ориентировки и предвидения.

Второй этап отбора включает выбор психодиагностических методов исследования, в том числе тестов, в наибольшей степени характеризующих те психические процессы и профессиональные действия, в отношении которых надлежит оценивать профессиональную пригодность. К психодиагностическим методикам и тестам предъявляются следующие требования: 1) прогностическая ценность методики — характеризует возможность методики, теста выявлять различия в психофизиологических функциях у лиц с разным уровнем профессиональной подготовленности; 2) надежность методики — характеризует стабильность результатов, получаемых с ее помощью при повторных исследованиях одного и того же человека; 3) дифференцирован-

ность методики — означает, что каждая методика должна оценивать строго определенную функцию психики человека.

Существуют самые различные тесты, например, тесты для выявления интересов, склонностей, предпочитаемых форм деятельности, тесты для установления принадлежности человека к тому или иному психологическому типу или типу нервной системы, темперамента; тесты для выявления уровня развития определенных способностей памяти, мышления, внимания, восприятия человека, для выявления одаренности. Примером теста для изучения способностей может служить американский комплекс тестов ГАТБ — это батарея тестов для определения общих способностей человека. Он состоит из 12 тестов, измеряющих 9 различных способностей: общий уровень интеллекта — умение понимать указания; способность воспринимать абстрактные принципы, умение рассуждать и оценивать; владение словом — способность быстро понимать значение слов и эффективно пользоваться ими; владение числом — умение быстро и точно производить арифметические действия; пространственная ориентация. — мысленное восприятие геометрических фигур в двухмерном и трехмерном пространстве, представление движений объектов в пространстве; восприятие формы; восприятие и выделение существенных деталей в речи и табличных материалах; моторная координация глаз, рук, пальцев — подвижность пальцев, ловкость рук.

Этой батарее тестов достаточно для установления возможностей использования того или иного человека в той или иной профессиональной деятельности. Однако для точного определения профпригодности человека к какой-либо конкретной профессии более эффективно использование специализированной батареи тестов, подобранных для выявления уровня развития именно тех психологических качеств и способностей человека, которые профессионально необходимы для данной специальности.

Французский психолог Бонардел, применяя различные психологические тесты и методики (практический интеллект, время реакции, ловкость, управление сложными механизмами и т.п.), пришел к выводу, что средние показатели группы рабочих с травмами во всех заданных тестах ниже, чем средние показатели контрольной группы, т. е. группа травмированных рабочих отличается выраженной неполноценностью по всем методикам эксперимента.

Анализ зарубежной практики показывает, что профотбор, осуществляемый на современной научной основе, позволяет обеспечить надежность и безопасность работы людей различных профессий.

Следующий этап отбора предполагает психологический прогноз успешности обучения и последующей деятельности на основе сопоставления сведений о требованиях профессии к человеку и полученных психодиагностических данных, с акцентом на оценку личностных характеристик; о возможности целенаправленного совершенствования и компенсации профессионально значимых качеств (с учетом времени, отводимого на обучение); вероятность адаптации к профессии, возможности появления экстремальных ситуаций и воздействий.

Выделяют два типа профессиональной пригодности: абсолютную (к профессиям такого типа, где требуются специальные способности) и относительную (к профессиям, овладение которыми доступно практически для любого здорового человека). Оценивая профпригодность, в профотборе иногда ориентируются прежде всего на поиск лиц с высоким уровнем развития психологических качеств, наиболее важных для достижения успеха в обучении и выполнении профессиональной деятельности (*подход по максимуму*). Порой более эффективным является иной подход, когда стараются главным образом выявить и устранить лиц с низкими показателями по профессионально важным качествам (*подход по минимуму*). Выявление лиц с показателями «ниже среднего» уровня позволяет вероятностно прогнозировать их неудачи в обучении и деятельности и рекомендовать им специальную психофизиологическую тренировку или выбор другой профессии. При реализации подхода по минимуму минимально допустимые показатели тестов могут быть четко определены требованиями профессии (например, лучше не добирать абитуриентов при обучении летчиков, чем принимать лиц с показателями, на основании которых можно вероятностно прогнозировать их низкую успешность и надежность в работе). Важно, чтобы результаты отбора не вызывали ложного толкования о неполноценности лиц, получивших невысокие оценки. Невысокие **результаты**, показанные кандидатами при отборе для одной группы специальностей, не исключают, а порой и предполагают успешное прохождение ими **отбора** для других специальностей, где требуются иные психологические качества.

Применение тестов с целью прогнозирования профессиональной пригодности может осуществляться только на основании аналитического, синтетического и комплексного подходов. *Аналитический подход* предусматривает изучение и оценку отдельных психологических показателей (например, внимания, памяти, двигательной координации и т. п.), важных для успешности обучения и деятельности в избранной профессии. *Синтетический подход* предусматривает изучение целостной деятельности или

важных ее элементов, и поэтому в рамках этого метода применяются различные аппараты, с помощью которых моделируются такие элементы и целые профессиональные операции. *Комплексный подход* заключается в объединении аналитического и синтетического методов и в изучении некоторых психических процессов как в раздельном их проявлении, так и в условиях целостной деятельности, где они могут выступать с иными качественными и количественными показателями.

В ряде случаев целесообразно проводить двухэтапный отбор: вначале проводят **отбор по тестам** (первый этап), который, как правило, не требует больших затрат времени, а затем кандидаты, успешно прошедшие отбор по тестам, проходят **отбор на рабочих местах** (второй этап), где в течение нескольких часов или дней выполняют профессиональные обязанности и ведется контроль изменения показателей качества деятельности человека через каждые 2 часа. Полученные для каждого кандидата показатели качества деятельности аппроксимируются экспоненциальными функциями:

где $Q_{\text{пр}}$ — предельное значение показателя качества деятельности, характерное для «идеально» работающего специалиста; Q_0 — исходный уровень подготовки кандидата к работе по предлагаемой специальности; t_0 — его способности к усвоению этой специальности; t — текущее время подготовки. Необходимое время подготовки кандидата определяется по формуле:

$$t_{\text{н}} = t_0 \cdot \ln \left[\frac{(Q_{\text{пр}} - Q_0)}{(Q_{\text{пр}} - Q_3)} \right],$$

где Q_3 — заданный уровень качества деятельности, подготовки. Кандидат считается пригодным, если время, необходимое ему для достижения заданного уровня подготовки, не превышает время $T_{\text{доп}}$, отводимое для этих целей, т.е. для пригодных кандидатов $t_{\text{н}} < T_{\text{доп}}$, а для непригодных $t_{\text{н}} > T_{\text{доп}}$.

Отечественный и зарубежный опыт профессионально-психологического отбора продемонстрировал его высокую производственную и экономическую целесообразность: использование отбора позволяет снизить отсев обучающихся в учебных заведениях из-за профессиональной неспособности на 30—50%, увеличить надежность работы систем управления на 10-25%, сократить аварийность на 40—70%, уменьшить стоимость подготовки специалистов на 30-40%.

Следует учитывать, что профпригодность — интегральное качество, которое необходимо выявлять, развивать. В этой связи встает проблема психологического сопровождения, связанного с

выбором профессии, определением профессиональной пригодности и созданием **условий** для успешного овладения человеком той или иной сферой профессиональной деятельности.

Психологическое сопровождение профессионального самоопределения имеет целью оказание помощи, в которой **нуждается** подавляющее большинство выпускников. Одной из задач психологического сопровождения **выпускников** является система профориентационной работы. Принято выделять следующие функции в системе профориентации:

- социальную — усвоение определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих осуществлять социально-профессиональную деятельность в качестве полноправного и полноценного члена общества;
- экономическую — улучшение качественного состава работников, повышение профессиональной активности, квалификации и производительности **труда**;
- **психолого-педагогическую** — выявление, формирование и учет индивидуальных особенностей каждого выбирающего профессию;
- медико-физиологическую — учет требований к здоровью и отдельным физиологическим качествам, необходимым для выполнения той или иной профессиональной деятельности.

Основными направлениями профессионального сопровождения в связи с выбором профессии **являются**:

- профессиональное просвещение, построенное на популяризации совокупности знаний, о социально-психологических и других аспектах выбираемой профессии. Этой деятельностью охватывается весь контингент выбирающих профессию, поэтому качество работы этой системы **определяет** уровень информированности, а также способность выбирающих профессию оперировать информацией о мире профессий, учитывая условия правильного выбора, и осознавать ситуации выбора;
- профконеультимирование, выполняющее следующие цели:
 - *справочно-информационную*, представляющую информацию о каналах трудоустройства, требованиях к приему на работу и учебу, возможностях освоения различных профессий, перспективах профессионального роста;
 - *диагностическую*, направленную на изучение личности субъекта выбора профессии с целью выявления соответствия ее особенностей тому или иному виду профессиональной деятельности;
 - *формирующую, подразумевающую* коррекцию выбора профессии с целью выявления соответствия возможностям и интересам субъекта.

Е.А. Климовым описаны наиболее часто встречающиеся ситуации профконсультационной практики:

- 1) выбирающий профессию хорошо ориентируется в мире профессий, выбрал свою профессию в соответствии со своими интересами, склонностями, способностями, имеет представление о путях получения профессии, но обращается в профконсультацию для подтверждения правильности своего выбора;
- 2) выбирающий профессию имеет сразу несколько вариантов профессионального плана и не знает, какое учебное заведение выбрать;
- 3) конфликтная ситуация, когда профессиональный план вызывает разногласия либо внутренние (недооценка себя, завышенный уровень притязаний), либо внешние (конфликт с родителями, учителями);
- 4) выбирающий профессию не имеет профессионального плана, не уверен в себе, однако проявляет выраженные склонности к определенному виду деятельности;
- 5) выпускник не имеет ни четко выраженного профессионального плана, ни склонностей к какому-то виду деятельности («нулевая» ситуация).

Важную роль в психологическом сопровождении, связанном с профессиональным самоопределением, выполняет психологическая диагностика, имеющая целью изучение индивидуально-психологических особенностей как учащихся школ, так и тех, кто уже выбрал профессию и обучается в учреждениях профессионального образования. Профессиональная пригодность при этом диагностируется как изначально присущее человеку качество. Но оно подкрепляется интересами, способностями субъекта, его профессиональными намерениями.

Наиболее распространенными психодиагностическими методиками, направленными на выявление общей профессиональной направленности, являются: «Карта интересов»; методика «Ценностные ориентации» Рокича; методика ДДО (дифференциально-диагностический опросник); опросник Холланда.

Таким образом, профессиональное самоопределение, охватывающее такие психологические проблемы, как выбор профессии, профессиональная ориентация, информированность в вопросах профессиональной подготовки, обеспечивает благоприятные условия для получения профессионального образования. Важно подчеркнуть, что вопросы выбора профессии, профессионального самоопределения нельзя отнести к компетентности школы. Часто, поступив в учебное заведение, подросток или юноша сталкивается с ситуацией несоответствия своих ожиданий и той системы профессиональной подготовки, которая реа-

лизуется в учебном заведении. Поэтому необходимо психологическое обеспечение выбора профессии и адаптации к условиям организации обучения в системе профессионального образования, а затем адаптации к условиям профессионального труда и выработки индивидуального профессионального стиля трудовой деятельности с учетом своих психологических особенностей, в частности типа темперамента.

Поскольку каждая деятельность предъявляет к психике человека и ее динамическим особенностям определенные требования, то нет темпераментов, идеально пригодных для всех видов деятельности. Можно образно описать, что люди холерического темперамента более пригодны для активной рискованной Деятельности («воины»), сангвиники — для организаторской деятельности («политики»), меланхолики — для творческой деятельности в науке и искусстве («мыслители»), флегматики — для планомерной и плодотворной деятельности («созидатели»). Для некоторых видов деятельностей, профессий противопоказаны определенные свойства человека. Например, для деятельности летчика-истребителя противопоказаны медлительность, инертность, слабость нервной системы, следовательно, флегматики и меланхолики психологически мало пригодны для подобной деятельности.

Роль темперамента в труде и учебе заключается в том, что от него зависит влияние на деятельность различных психических состояний, вызываемых неприятной обстановкой, эмоциогенными факторами, педагогическими воздействиями. От темперамента зависит влияние различных факторов, определяющих уровень нервно-психического напряжения (например, оценка деятельности, ожидание контроля деятельности, ускорение темпа работы, дисциплинарные воздействия и т.п.).

Существует четыре пути приспособления темперамента к требованиям деятельности.

Первый путь — профессиональный отбор, одна из задач которого — не допустить к данной деятельности лиц, которые не обладают необходимыми свойствами темперамента. Данный путь реализуют только лишь при отборе на профессии, предъявляющие повышенные требования к свойствам личности.

Второй путь приспособления темперамента к деятельности заключается в индивидуализации предъявляемых к человеку требований, условий и способов работы (индивидуальный подход).

Третий путь заключается в преодолении отрицательного влияния темперамента посредством формирования положительного отношения к деятельности и соответствующих мотивов.

Четвертый, основной и наиболее универсальный путь приспособления темперамента к требованиям деятельности — формирование ее индивидуального стиля. *Под индивидуальным стилем деятельности понимают такую индивидуальную систему приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и целесообразна для достижения успешных результатов деятельности.*

Продуктивность работы человека тесно связана с особенностями его темперамента. Так, особая подвижность сангвника может принести дополнительный эффект, если работа требует от него частого перехода от одного рода занятий к другому, оперативности в принятии решений, а однообразии, регламентированности деятельности, напротив, приводит его к быстрому утомлению. Флегматики и меланхолики, наоборот, в условиях строгой регламентации и монотонного труда обнаруживают большую продуктивность и сопротивляемость утомлению, чем холерики и сангвиники.

И.П. Павлов выделил еще три «чисто человеческих типа» высшей нервной деятельности (ВНД): *мыслительный, художественный, средний.* Представители мыслительного типа (преобладает активность второй сигнальной системы мозга левого полушария) весьма рассудительны, склонны к детальному анализу жизненных явлений, к отвлеченному абстрактно-логическому мышлению. Чувства их отличаются умеренностью, сдержанностью и обычно прорываются наружу, лишь пройдя через фильтр разума. Люди этого типа обычно интересуются математикой, философией, им нравится научная деятельность.

У людей художественного типа (преобладает активность первой сигнальной системы мозга правого полушария) мышление образное, на него накладываются отпечаток большая эмоциональность, яркость воображения, непосредственность и живость восприятия действительности. Их интересует прежде всего искусство, театр, поэзия, музыка, писательское и художественное творчество. Они стремятся к широкому кругу общения, это типичные лирики, а людей мыслительного типа они скептически расценивают как «сухарей».

Большинство людей (до 80%) относятся к «золотой середине», среднему типу. В их характере незначительно преобладает рациональное или эмоциональное начало, и это зависит от воспитания с самого раннего детства, от жизненных обстоятельств. Проявляться это начинает к 12—16 годам: одни подростки большую часть времени отдают литературе, музыке, искусству, другие — шахматам, физике, математике.

Современные исследования подтвердили, что правое и левое полушария имеют специфические функции и преобладание активности того или иного полушария оказывает существенное влияние на индивидуальные особенности личности человека, на его профессиональные склонности и индивидуальный стиль профессиональной деятельности.

8.5. Психологические аспекты профессионального становления личности

Профессиональное развитие и становление нельзя искусственно отделить от жизненного пути человека в целом. Впервые это было убедительно показано в работе Ш. Бюлер, отметившей, что большинство людей проходит через определенные стадии развития в сходные возрастные периоды, причем им соответствуют и стадии профессионального развития. Дальнейшие исследования в этой области позволяют сделать два основных вывода:

- необходимо рассматривать профессиональное созревание как процесс, длящийся всю жизнь;
- профессиональный путь человека и его основные этапы неразрывно связаны с возрастным развитием и общим становлением личности.

На сегодняшний день существует несколько периодизаций профессионального пути (профессионального цикла) человека. Профессиональный цикл рассматривается при этом как последовательность периодов или этапов в жизни человека, включающий в себя знакомство с миром профессий и профессиональный выбор, получение образования и профессиональной подготовки, начало самостоятельной работы и накопление опыта, продвижение по служебной лестнице и периоды последующей профессионализации. При анализе периодизаций профессионального развития обращает на себя внимание частичное совпадение выделенных в них этапов с этапами общего возрастного развития, предложенными в классификациях общей и возрастной психологии.

На примере периодизаций профессионального развития мы рассмотрим этапы, через которые проходит человек в своей профессиональной жизни; рассмотрим факторы, влияющие на выбор профессии и подготовку к ней.

Профессиональный цикл начинается в тот момент, когда **мы** еще очень молоды и часто завершается уже в преклонном возрасте.

Этапы профессионального пути по Д. Сьюперу

Весь профессиональный путь Сьюпер разделил на пять этапов. В первую очередь, автора интересовало выяснение индивидуумом своих склонностей и способностей и поиск подходящей профессии, актуализирующей профессиональную Я-концепцию.

1-й ЭТАП — РОСТА (от рождения до 14 лет). В детстве начинает развиваться Я-концепция. В своих играх дети проигрывают различные роли, затем пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится, и что у них хорошо получается. У них проявляются какие-то интересы, которые могут повлиять на будущую профессиональную карьеру.

2-й ЭТАП — ИССЛЕДОВАНИЯ (от 15 до 24 лет). Юноши и девушки пытаются разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. Основываясь на результатах такого самоанализа, они прикидывают возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа молодые люди обычно подбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать.

3-й ЭТАП — УПРОЧЕНИЯ КАРЬЕРЫ (от 25 до 44 лет). Теперь работники стараются занять прочное положение в выбранной ими деятельности. В первые годы своей трудовой жизни они еще могут менять место работы или специальность, но во второй половине этого этапа наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. В трудовой биографии человека эти годы часто оказываются наиболее творческими.

4-й ЭТАП — СОХРАНЕНИЯ ДОСТИГНУТОГО (от 45 до 64 лет). Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.

5-й ЭТАП — СПАДА (после 65 лет). Физические и умственные силы теперь уже пожилых работников начинают убывать. Характер работы меняется, с тем, чтобы он мог соответствовать снизившимся возможностям человека. В конце концов, трудовая деятельность прекращается.

Этапы профессионального пути по Хейвигхерсту

Приобретение установок и трудовых навыков, которые позволяют людям стать полноценными работниками, являются критериями определения этапов профессионального пути.

1. ИДЕНТИФИКАЦИЯ С РАБОТНИКОМ (от 5 до 10 лет). Дети идентифицируются со своими работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их Я-концепции.

2. ПРИОБРЕТЕНИЕ ОСНОВНЫХ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ И ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ (от 10 до 15 лет). Школьники учатся организовывать свое время и усилия для выполнения различных задач, например, домашних заданий или работы по дому. Они также начинают в определенных обстоятельствах следовать принципу: вначале работа, а потом — игра.

3. ПРИОБРЕТЕНИЕ КОНКРЕТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (от 15 до 25 лет). Человек выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать. Он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру.

4. СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛА (от 25 до 45 лет). Взрослые совершенствуют свои профессиональные способности и мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице.

5. РАБОТА НА БЛАГО ОБЩЕСТВА (от 40 до 70 лет). Работники достигают пика своей профессиональной карьеры. Они начинают задумываться о своей гражданской и социальной ответственности, с которой сопряжен их труд, и тратят свои силы и время для выполнения своих обязательств перед обществом.

6. РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПРОДУКТИВНОМ ПЕРИОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (после 70 лет). Выйдя в отставку или на пенсию, люди окидывают взглядом пройденный путь и с удовлетворением вспоминают о своих профессиональных достижениях.

В профессиональной деятельности становление личности происходит особенно интенсивно, поскольку она концентрирует на себе основную активность субъекта. Формирование личности здесь представляет собой процесс образования особого типа системных отношений. Е.А. Климовым выделены основные фазы развития профессионала, дающие представление о целостном жизненном пути и о системных отношениях, характеризующих личность. Однако изучение личности профессионала следует начинать задолго до его вступления в особенно профессиональную деятельность, с ранних лет.

Следует отметить большую роль родителей и семейного воспитания. Под влиянием семьи складывается исходная система отношений субъекта к миру профессий и к себе как будущему профессионалу. Большое значение имеют для ребенка так называемые сценарии воспитания. В ряде случаев родители способны оказать негативное воздействие на профессиональную судьбу своих детей, навязав им профессию, которая для них чужда или противопоказана. Рассмотрим наиболее распространенные

родительские планы, негативно сказывающиеся в будущей профессиональной жизни:

- жесткое половое предпочтение — в случае предварительного настроя на ребенка определенного пола и при появлении ребенка другого пола наблюдается воспитание либо по типу противоположного пола с жестким навязыванием соответствующих интересов и профессий, либо падение интереса к воспитанию и игнорирование явных способностей;
- стремление продолжить в ребенке собственную линию развития — профессиональное направление, сходное с родительским, зачастую противоположное истинным склонностям и способностям ребенка;
- стремление к компенсации — ребенок обязан достичь того, что не удалось родителям, зачастую это весьма далекие от соответствующей среды сферы деятельности, подготовить к которым ребенка нет внутренних возможностей;
- реализация сценария «родители вундеркинда» — ребенка ориентируют на очень высокие достижения в обстановке повышенной ответственности и переутомления;
- стремление к сохранению родительского приоритета любой ценой — развитие ребенка тормозится, чтобы он не превысил уровня родителей, в том числе и в профессиональном отношении.

Все вышеперечисленные сценарии модели родительского отношения выступают факторами торможения профессионального развития личности в периоды, предшествующие непосредственной профессиональной ориентации.

Итак, остановимся на основных фазах развития профессионала, выделенных Е.А. Климовым.

ОПТАНТ (фаза оптанта, оптации). Это период, когда человек обретает озабоченность вопросами выбора профессии или ее вынужденной перемены и делает этот выбор. Точных временных границ этой фазы, как и других, нет, поскольку они задаются условиями жизни, культурой.

Если в роли оптанта оказывается профессионал (частично утративший трудоспособность или оказавшийся без работы и вынужденный переменить профессию), то календарный возраст здесь может быть любым в интервале трудоспособности. *Фазе оптации предшествует профессиональная ориентация.* Ее возрастные границы определяются социальными факторами (дети из неблагополучных семей, воспитывающиеся в школах-интернатах, относительно рано, уже в подростковом возрасте определяют свое профессиональное будущее, поступая в профессиональные училища; оканчивая кратковременные курсы, приступают

к работе на производстве). Современные подростки в поисках «красивой» жизни начинают заниматься «коммерцией», считая ее фактором материального благополучия.

АДЕПТ (или фаза адепта), так называемая «заспинная» подготовка, объединяющая все категории стартующих профессионалов. Адепт — это человек, ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее (учащиеся профессиональных училищ, средних и высших учебных заведений, а также обучающиеся через систему краткосрочных форм профессиональной подготовки на производстве — слушатели, курсанты, ученики мастеров-наставников). В зависимости от типа профессии фаза адепта может быть многолетней или совсем кратковременной (простой инструктаж).

АДАПТАНТ (или фаза адаптации, привыкания молодого специалиста к работе). Молодой специалист адаптируется к нормам коллектива, в который он попадет, входит во многие тонкости работы, привыкает решать творческие задачи.

ИНТЕРНАЛ (или фаза интернала). Это уже опытный, что называется, «наторевший» в своем деле работник, который устойчиво любит свое дело, может самостоятельно справляться с основными профессиональными функциями.

МАСТЕР (или фаза мастерства, которая будет продолжаться и далее, а характеристики основных фаз как бы добавляются к ее характеристикам). Работник может решать и самые трудные профессиональные задачи. Он выделяется или какими-то специальными качествами, умениями или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим. Он обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, и он имеет основания считать себя в чем-то незаменимым. Обычно он уже имеет некоторые формальные показатели своей квалификации (разряд, категорию, звание).

АВТОРИТЕТ (или фаза авторитета). Она, как и фаза мастерства, суммируется также с последующей. Это мастер своего дела, уже хорошо известный, как минимум, в профессиональном кругу или даже за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране). В зависимости от принятых в данной профессии форм аттестации работников он имеет те или иные формальные показатели квалификации (разряд, категорию, ученую степень и пр.). Профессиональные задачи он решает за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками.

НАСТАВНИК (фаза наставничества). Авторитетный мастер своего дела в любой профессии «обрастает» единомышленниками, учениками, последователями, коллеги готовы поучиться,

перенять опыт. *Кризисные моменты, отмечаемые в периодизациях возрастного развития, частично совпадают с кризисами профессионального развития.* Особенно отчетливо это обстоятельство проявляется при анализе нормативных кризисов взрослой жизни. Так, первый нормативный кризис взрослой жизни, падающий на период ранней взрослости, связан с задачей перехода к самостоятельной жизни и независимости от родителей. На этот же период падает и начало самостоятельной профессиональной деятельности, по сути, «кризис рождения профессионала». Он включает в себя целый ряд сложностей: трудность вхождения в жесткий режим, неуверенность в своих возможностях, необходимость доучиваться, а иногда и переучиваться, адаптации к профессиональным взаимоотношениям.

После завершения периода адаптации молодому специалисту требуется некоторое реальное подтверждение его профессиональных достижений в виде прибавки к зарплате, повышения статуса или предложения интересных перспектив. Если этого не происходит после 4—5 лет работы, появляется эмоциональный дискомфорт, неосознанная неудовлетворенность трудом, дальнейшее сохранение ситуации становится залогом более тяжелого протекания следующего нормативного психологического кризиса — кризиса 30-летия, одного из самых острых кризисов нормативного развития. С профессиональной стороны основным его содержанием становится потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в некоторых ощутимых переменах. Возможны следующие пути разрешения этого кризиса: прекращение профессионального роста; стабилизация на достигнутом уровне; ограничение профессиональных притязаний; упрочение одной из сторон профессиональной деятельности; поиск новых путей развития, выводящих на более высокий профессиональный уровень; деструктивное разрешение-конфликт, смена работы, попытка начать все сначала.

Нормативный кризис середины жизни (40—44 года) в профессиональной деятельности воспринимается как возможность последнего рывка в достижении желаемого профессионального уровня. В целом прохождение кризисов профессионального развития оказывает существенное влияние на весь профессиональный цикл.

Подводя итоги, следует отметить, что профессиональное развитие личности представляет собой системное явление, определяемое общими закономерностями психического развития и происходящее в определенных социокультурных условиях. При этом следует говорить об индивидуальном цикле профессионального развития, имеющем свое психологическое содержание.

8.6. Профессиональное обучение дидактически запущенных учащихся в средних специальных учебно-профессиональных заведениях

Профессиональное обучение включает несколько уровней:

- обучение профессиям в начальных и средних специальных учебных заведениях;
- высшее профессиональное обучение в вузах;
- профессиональное обучение в системе повышения квалификации и переквалификации (послевузовское обучение);
- разнообразные курсы профессионального обучения.

Производственные училища (ПУ) и средние специальные учебные заведения (ССУЗ) профессионального обучения имеют свои специфические особенности в содержании и в методике обучения, в контингенте учащихся, в специфике воспитательной работы и пр.

Контингент обучаемых по возрастным характеристикам относится к подростковому и раннему юношескому возрасту, являющемуся «трудными, критическими возрастами» (см. главу «Психология обучающихся»). Не только возрастные «трудные» особенности присущи обучаемым ПУ и ССУЗ, но и «педагогически запущенные» и «слабые» ученики из школ «вытесняются» в систему начального и среднего профессионального обучения.

По данным ряда исследований, процент «слабых» и «дидактически запущенных учеников» в производственных училищах в последние годы возрастает до 70-85% и это превращается в самостоятельную педагогическую проблему: как вести их обучение, какими должны быть методики обучения и учебные пособия для контингента «дидактически запущенных учащихся» (ДЗУ), поскольку обычные методы обучения и стандартные учебники во многом недоступны для них. Исследования показали:

1. Скорость усвоения учебного материала «слабыми учениками» — ДЗУ на 25—30% ниже чем у учащихся с нормальной подготовкой и составляет около 1,2 дв. ед./с.
2. При незначительной перегрузке происходит потеря интереса к занятию и прекращение учебной деятельности.
3. Лучше усваивается материал, разделенный на минидозы, включающие один содержательный элемент.
4. Быстрее и прочнее усваиваются действия, имеющие отраженный в учебнике четкий алгоритм выполнения, преподносимый в форме показа операций.
5. Для обучения решению технических задач наиболее эффективен способ обучения алгоритмам решения.

При классно-урочной системе организации обучения изучение дозы учебного материала включает четыре явно выраженных этапа: работа над изученным учебным материалом, работа над новым учебным материалом, закрепление пройденного учебного материала и выполнение домашнего задания. Анализ особенностей применения учебного пособия на каждом этапе позволяет утверждать, что исходя из этапности изучения дозы учебного материала и особенностей задач, решаемых пособием на этих этапах, доза учебной информации должна включать следующие элементы:

- 1) вопросы по пройденному ранее (с указанием «адреса» необходимой информации в учебнике);
- 2) информацию из других учебных предметов, необходимую для изучения данной дозы (при необходимости);
- 3) основной блок новой информации или алгоритм действия;
- 4) вопросы, задания, упражнения и т. п. на практическое применение новых знаний;
- 5) вопросы и задания для самостоятельной домашней работы;
- 6) блок дополнительной информации (углубление изученного на занятии и индивидуализация обучения).

Хотя общая теория создания учебников и учебных пособий разработана, но для контингента дидактически запущенных учащихся необходимы специфические требования к содержанию и структуре учебных пособий.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что при создании учебника или учебного пособия необходима детальная проработка следующих аспектов:

1. *Типология учебника* по основным направлениям классификации.

2. *Функции, выполняемые учебником*. Для создания эффективного учебника или учебного пособия, определения их оптимального содержания и структуры необходимо четкое представление об их функциях.

Всего в работах по теории учебника выделяется около 40 функций. Авторы выделяют различные перечни дидактических функций учебника. Основные функции выделяются практически всеми исследователями и понимание этих функций также является схожим. В качестве основных выделяют информационную, трансформационную, системообразующую, координирующую, интегрирующую, воспитательную и др.

3. *Структура учебника*. Под структурой учебника или учебного пособия понимается последовательность и взаимосвязь различных структурных компонентов.

При разработке структуры учебника главным является решение двух задач:

- 1) определение структурных компонентов;
- 2) определение их соотношения.

Анализ научной литературы и анализ структуры типовых учебников выделяет следующие уровни структуры учебников и учебных пособий:

- содержательный уровень, «структурными» компонентами которого являются понятия, суждения и факты: их соотношение в учебнике — следование, причинность, количественные, временные пространственные связи и т. п.;
- объемный, структурными компонентами которого являются параграфы, главы и разделы; их соотношение;
- построения логической системности;
- **организационный**, структурными компонентами которого являются текст (основной, дополнительный и пояснительный) и внетекстовые компоненты (иллюстративный материал, аппарат ориентировки и аппарат организации усвоения); их соотношение — **взаимодополнение**, **взаимообслуживание** и **взаимоорганизация**.

4. *Характеристики содержания:*

- дидактический объем;
- степень научности;
- система построения;
- сложность и трудность материала.

Анализ существующих подходов к отбору и структурированию материала показывает, что на доступность учебника для учащихся влияют следующие его характеристики: структура, дидактический объем доз учебной информации, степень абстракции излагаемого материала, система изложения материала, степени сложности и трудности учебного материала, форма представления информационных основ деятельности и способ обучения решению типовых производственных задач. Оптимальность параметров этих характеристик для соответствующего контингента учащихся является необходимым условием эффективности учебника.

Особенности усвоения учебного материала дидактически запущенными учащимися позволяют определить требования к составлению учебных пособий по специальным техническим дисциплинам для данного контингента:

1. Особое внимание необходимо уделить оптимальности значения дидактического объема доз учебной информации на каждое занятие, с учетом скорости усвоения материала контингентом ДЗУ.

2. Материал дозы учебной информации на каждое занятие следует разделять на минидозы, включающие один содержательный элемент.

3. Представление материала практического характера (регуловки, ремонт и т. п.) следует осуществлять в форме четкого и однозначного алгоритма.

4. Для обучения решению технических задач следует предусмотреть наличие в учебнике алгоритмов их решения.

Анализ существующих учебников и учебных пособий для ПУ на предмет их доступности для дидактически запущенных учащихся показал, что ни один из анализируемых учебников полностью не удовлетворяет требованиям процесса обучения ДЗУ. А следовательно, необходимо определение путей и способов их адаптации для повышения эффективности обучения указанного контингента учащихся.

К основным недостаткам некоторых существующих учебников следует отнести перегруженность материалом, недостаточно высокое качество и сложность иллюстративного материала, неполное использование аппарата организации усвоения.

Повышению эффективности процесса усвоения учебного материала дидактически запущенными учащимися способствует адаптация учебных пособий к возможностям данного контингента. Сущность адаптации учебных пособий заключается в приведении в соответствие характеристик доз учебной информации с познавательными возможностями дидактически запущенных учащихся по следующим направлениям:

- организация учебного материала пособия в целостные дозы с явно выраженной структурой, состоящей из качественно минимизированных функциональных блоков:

- 1) контрольные вопросы и задания по материалу **предыдущей** дозы;
- 2) краткая информационная справка по ранее изученному материалу данного или смежных предметов, которая будет необходима при изучении данной дозы;
- 3) блок основной информации — дозы, разделенный на минидозы, включающие один содержательный элемент;
- 4) блок дополнительной информации;
- 5) блок закрепления, включающий вопросы и задания на практическое применение знаний;
- 6) блок систематизации (систематизирующие матрицы, схемы);
- 7) блок контроля (набор обоснованных и практически проведенных тестов второго уровня усвоения);

• оптимизация параметров содержания доз учебного материала:

- информационный объем дозы учебного материала на одно занятие составляет 4600-4650 двоичных единиц;
- степень абстракции излагаемого материала — I–II;
- проектный уровень усвоения — II;
- система изложения учебного материала — дедуктивно-конкретная алгоритмическая;
- представление информационных основ деятельности в учебнике должно осуществляться в форме четкого и доступного алгоритма;
- обучение решению задач — в форме обучения алгоритмам решения;
- построение материала — на основе логической системности;
- при построении материала необходимо максимально возможное использование линейной структуры содержания.

Порядок адаптации учебного материала к возможностям контингента ДЗУ заключается во взаимообусловленной и соподчиненной последовательности действий исследования контингента учащихся и переработки структуры и содержания базового учебника или учебного пособия:

- 1) определяются оптимальные для рассматриваемого контингента учащихся значения параметров и характеристик доз учебной информации на основании анализа исходных факторов:
 - а) факторов, характеризующих дидактический уровень обучающихся:
 - способности учащихся;
 - базовая подготовка;
 - уровень мотивации учебной деятельности;
 - б) факторов, характеризующих требуемые результаты обучения:
 - уровень усвоения;
 - степень осознанности усвоения;
 - степень автоматизации усвоения;
- 2) параметры и характеристики доз учебного материала в пособии приводятся к оптимальному значению посредством корректирующих факторов:
 - а) факторов, характеризующих организацию процесса обучения:
 - система организации обучения;
 - время, отводимое на изучение данного материала;
 - применяемые наглядные пособия;
 - б) факторов, характеризующих учебный материал:
 - информационный объем;
 - степень абстракции учебной информации;

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ"

УРОВЕНЬ БАЗОВОГО ОПИСАТЕЛЬНОГО ТЕКСТА — (не посредственное описание изучаемого объекта) включает:

- информативные единицы и возможные способы их организации;
- абстрактные единицы описания (положения);
- иллюстративные единицы описания (примеры).

ЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА (цепочка логических суждений, умозаключений, выводов).

ЛОГИКО-РЕФЛЕКСИВНЫЕ УРОВНИ (указывают на смену уровня абстракции, на смену точек рефлексии: от описания целостного объекта к описанию его функций, → его составных частей → функций и внутренней структуры составных частей и т. п.).

СХЕМАТИЧЕСКИЙ (графические схемы синтезируют информацию в простое и удобное системно-структурное изображение изучаемого материала)

НАДСТРОЕЧНЫЕ УРОВНИ: (сами по себе не описывают объект, но обслуживают процесс описания, управляют процессом понимания базового текста):

- **ОБЪЯСНЕНИЯ** — если предполагается ситуация непонимания, необходимо дать дополнительные знания
- **ССЫЛКИ** — на уже полученное знание или отсылка к определенному источнику знаний;
- **ИЛЛЮСТРАЦИИ** — демонстрация абстрактного положения в ситуации предполагаемого непонимания, если абстракция сама по себе вызывает затруднения в понимании;
- **КОНТРОЛЬ УСВОЕНИЯ** — контрольные вопросы различных типов
- степень научности материала;
- трудность данного материала для рассматриваемого контингента учащихся;
- сложность данного материала для рассматриваемого контингента учащихся;
- система построения учебного материала в учебнике;
- структура учебного материала в учебнике.

Структура учебного текста представлена в схемах 7 и 8.

Методика проектирования
учебного описательного
технического теста

- 1) задать язык описания;
- 2) изобразить объект как нерасчлененное целое;
- 3) описать функцию объекта в более широком целом;
- 4) исходя из его функции расчленить его на существенные части;
- 5) описать части объекта с точки зрения функций, которые они реализуют в целом;
- 6) построить функциональную структуру целого (описать все его части, их функции с точки зрения реализации функции целого объекта);
- 7) описать материальную конструкцию со стороны реализации ею определенной функции;
- 8) Составную часть принять за целое и повторить цикл из 1—7 шагов

Контроль понимания текста
ВОПРОСЫ:

- 1) о природе целостного объекта;
- 2) о функции целого (для чего целое?);
- 3) о частях, их особенностях, их различиях;
- 4) об обосновании, по которому объект разбивается на части;
- 5) о функциях частей в целом;
- 6) о структуре объекта;
- 7) о функциональной структуре объекта;
- 8) о процессах, которые реализует функциональная структура;
- 9) задано место, функция, нужно подобрать материал, в котором она реализуется, и т. д.;
- 10) задан материал, конструкция, нужно найти его функцию

8.7. Производственно-профессиональное обучение: формирование профессиональных умений и навыков

Закономерности управления процессом формирования умений и навыков являются важнейшим звеном в разработке психологических основ профессионального обучения. Сформированная профессиональная деятельность должна: 1) достигать намеченной цели — воспроизводить продукт заданного образца; 2) выполняться как последовательность действий и операций, реализующих требуемую технологию производственного процесса; 3) отвечать установленной норме производительности (количе-

ство продукта в единицу времени); 4) быть сознательной, т. е. разумно выполняться, вызываться и управляться сознательной целью; 5) выполняться легко, свободно, в быстром и равномерном темпе, с значительной мерой автоматизации навыков. Автоматизация освобождает сознание от контроля за осуществлением моторных, сенсорных и интеллектуальных операций, устойчиво повторяющихся при выполнении действий. Но в поле сознания остаются цели, ради которых выполняется действие, и условия, в которых оно протекает, а также его результаты.

С точки зрения задач управления процессом формирования знаний и умений на основе деятельностной теории учения существенными моментами организации обучения являются следующие: 1) планирование характеристик формируемой трудовой деятельности как конкретного профессионального умения (нормативного образца); 2) создание условий, позволяющих учащемуся принять учебную задачу; 3) разработка программы ориентировочной деятельности, обеспечивающей формирование ориентировочной основы профессионального умения в заданных характеристиках, и организация регламентированной ориентировки в процессе усвоения; 4) организация усвоения деятельности как процесса ее интериоризации с формированием требуемых характеристик на каждом из этапов этого процесса; 5) обеспечение контроля за ходом формирования деятельности и ее коррекция.

В основе образования навыков лежат пробные попытки. Без повторных практических попыток формирование навыков невозможно. Практические пробы протекают как сознательные попытки воспроизвести определенные действия. Различают два главных пути обучения навыкам. Первое направление за основу берет выработку сенсорных **дифференцировок**, учит ориентирам действия и автоматизирует их восприятие, формирует сознательную установку на овладение навыками, используя упражнения комплексного характера на осмысленных содержательных задачах, обучение трудовым навыкам происходит в процессе изготовления полезных вещей.

Второе направление за основу обучения берет выработку моторных дифференцировок, тщательную отработку всех элементов действия, используя упражнения аналитического характера на стандартных элементах, формальных задачах, их решению способствует знание результата и удовлетворение при его достижении. Путь к этому — закрепление элементов правильного действия и постепенное их объединение в целостном действии. Такую методику можно назвать аналитической в от-

личие от **другой** — синтетической. Трудно однозначно ответить, какой из подходов «лучше». При аналитическом подходе сначала дело идет быстрее и легче, навыки отличаются большой четкостью, правильностью и прочностью. Однако затем возникают трудности при объединении отдельных элементов в целостные действия. Учение замедляется, а сформированные навыки оказываются иногда шаблонными и негибкими. При синтетической методике, наоборот, сначала дело обычно идет медленно и с трудом, однако затем учение ускоряется, а навыки отличаются гибкостью и легкой приспособляемостью. Эффективно формирование навыков происходит в условиях формирования ориентировочной основы действия профессионального умения. **Под ориентировочной основой действия понимается совокупность отраженных человеком объективных условий, на которые он реально ориентируется при выполнении действий.**

Схема ориентировочной деятельности включает следующие моменты, общие для анализа всех видов труда: 1) цель деятельности (анализ и выделение заданных характеристик продукта); 2) анализ предмета труда (выделение его исходных характеристик и оценка возможностей получения требуемого продукта, выделение промежуточных характеристик); 3) анализ средств труда (орудия труда, их функции, принцип функционирования, рабочие характеристики; другие средства — рабочее место, вспомогательные приспособления, измерительный и контрольный инструмент); 4) технология изготовления продукта (состав и последовательность технологических операций, их характеристики); 5) анализ трудовых действий (их состав, последовательность, способ выполнения); 6) общий план выполнения деятельности (его этапы: предварительный анализ задания, подготовка к его выполнению, процесс его реализации); 7) контроль и коррекция деятельности по ходу выполнения (выделение объектов контроля и их нормативных показателей, средств контроля и способов его осуществления, оценка объектов контроля, внесение коррекций в случае отклонений от нормативных показателей); 8) оценка конечного продукта как достигнутой цели.

Эта обобщенная схема ориентировочной деятельности в процессе усвоения должна была развернуться в детальный анализ всех этих условий.

Анализ системы производственного процесса с ее внутренним строением и законами функционирования выделил те параметры, которые составили обобщенную схему организации ориентировочной деятельности (см. табл. 10).

Производственный процесс и его отражение обобщенной ориентировочной основой трудовой деятельности

| Производственный процесс (структура) | Содержание ориентировочной основы трудовой деятельности |
|---|--|
| 1. Предмет труда | 1.1. Исходная форма (сырой материал, заготовка). 1.2. Промежуточные продукты. 1.3. Конечный продукт (оценка как достигнутой цели) |
| 2. Технологические взаимодействия | 2.1. Состав технологических операций. 2.2. Их последовательность. 2.3. Характер преобразований. |
| 3. Средства труда | 3.1. Технологические орудия. 3.2. Вспомогательные средства. 3.3. Контрольно-измерительный инструмент |
| 4. Трудовые взаимодействия | 4.1. Состав исполнительных трудовых операций. 4.2. Их последовательность. 4.3. Психофизиологические характеристики |
| 5. Целесообразная человеческая деятельность | 5.1. Цель деятельности. 5.2. План деятельности: — анализ задания; — подготовка к его выполнению; — реализация технологического процесса; — контроль и коррекция деятельности- |

Полное развернутое содержание ориентировочной деятельности как ее нормативный образец при формировании конкретного профессионального умения фиксировалось в «учебной карте» (специально разработанный вид учебного пособия). На каждое учебное задание составлялась отдельная карта. Ее образец дается в конце настоящего параграфа.

Та информация, которая содержалась в учебной карте, не являлась «готовыми» знаниями, которые учащемуся оставалось только применить. Это была система указаний о том, как организовать исследовательскую деятельность, которую учащийся первоначально должен выполнить в материальной форме — провести исследование практической деятельностью. Ориентировочная деятельность, будучи первоначально практической и по форме, и содержанию, по функции является познавательно-исследовательской. Таким образом, содержание учебной карты — не «готовые» знания, а знания, которые еще предстоит сформировать, усвоить. Поэтому следует различать учебно-практические задания и профессионально-практические. Они идентичны по форме и содержанию, но не по функции. При выполнении первых знания, которые должны составить ориентировочную основу, еще только формируются, а при выполнении вторых они

уже являются сформированными и выполняют функцию ориентировочной основы умения.

Имея в виду, что учебная карта в процессе обучения выполняет несколько функций, к ее оформлению предъявляется ряд определенных требований.

Учебная карта (УК) выполняет следующие функции: 1) фиксирует нормативное содержание деятельности, образец ее выполнения в процессе усвоения, что дает возможность контроля и коррекции — фактическое выполнение действий может сливаться с эталонным; 2) организует ориентировочную деятельность человека по анализу задания и процесса его выполнения. После вводного инструктажа (на котором был разбор задания и «учебной карты») учащиеся уже практически не обращаются за дополнительными разъяснениями к мастеру, а аккуратно работают с «учебной картой», проверяя каждый свой шаг. На первом этапе усвоения ученик, прочитывая очередной пункт УК, выполняет соответствующее действие, затем — следующий шаг и т.д. На следующем этапе ученик ориентируется указаниями УК в другой форме — карты у него уже нет, но перед тем как выполнить очередное действие, он должен вслух проговорить его, «дать отчет» другому человеку. И если при этом он допускает неточности, то контролирующий его поправляет, возвращает к тексту УК. Позже ученик должен будет уже не подробно рассказывать о выполняемой деятельности, а только называть сначала действия, а потом обобщенное название функциональных систем действий. Таким образом, ориентировочная деятельность меняет свою форму от этапа к этапу, принимая в конце форму умственной деятельности (интериоризация). Исполнительная же сторона формируемого умения всегда остается практической.

Для анализа процесса обучения полезно использовать математические модели обучаемости. Показателями обучаемости могут быть время выполнения операций, количество ошибок, величина отклонения от эталонного образца и т. п. По мере повышения уровня подготовки студентов указанные показатели $Q(t)$ убывают и выражаются следующей математической моделью обучаемости в функции от времени подготовки (количества тренировок):

$$Q_t = Q_{\text{пр.}} - (Q_{\text{пр.}} - Q_0) \times e^{-t/t_0},$$

где $Q_{\text{пр.}}$ — предельное значение показателя уровня подготовки при $t \rightarrow \infty$, Q_0 — исходное значение показателя, t_0 — коэффициент, характеризующий способность человека к обучению (в единицах времени).

По экспериментальным данным в системе координат Q и t проводится плавная монотонная кривая и определяются $Q_{пр}$ как предельное значение $Q(t)$ при $t \rightarrow \infty$, Q_0 — в точке пересечения $Q(t)$ с осью координат и t_0 — по абсциссе точки пересечения касательной к кривой, проведенной в точке $t = 0$ с прямой $Q = Q_{пр}$. Для t находим точку $M(t_1, C)$ на кривой, тогда:

$$t_0 = t_1 / \ln [(Q_{пр} - Q_0) / (Q_{пр} - C)],$$

где $t_2 = 2t_1$. Можно точнее определить:

$$Q_{пр} = (C_{12} - Q_0 C_2) / (2C_1 (C_2 + Q_0)).$$

С помощью математической модели обучаемости можно заранее оценить ожидаемый уровень подготовки студента в зависимости от времени, затрачиваемого на его подготовку:

$$(t_3 a T) Q_{ож.} = Q_{пр.} - (Q_{пр.} - Q) \times e^{-t_3 a T / t_0}.$$

Прогнозирование необходимого времени (t_n) обучения студента требуемому навыку для достижения им заданного уровня подготовки, соответствующего значению показателя $Q = Q_{зад.}$, можно провести с помощью выражения:

$$t_n = t_0 \times \ln [(Q_{пр} - Q_0) / (Q_{пр} - Q_{зад.})].$$

Зная необходимое время на подготовку людей и среднюю часовую стоимость подготовки (r), можно заранее оценить общие затраты на подготовку специалистов $R = t_n r$.

8.8. Профессиональное обучение и формирование профессионального мышления

Формирование профессионального мышления выступает как составная часть системы профессионального образования. Если обучение — это совместная деятельность обучаемого и обучающего, то учебная деятельность характеризует самого субъекта обучения. Под термином «усвоение» понимается процесс перехода элементов социального опыта в опыт индивидуальный. Такой переход всегда предполагает деятельность субъекта, усваивающего социальный опыт. К числу основных понятий относится также термин «формирование» — это деятельность обучающего или экспериментатора-исследователя, связанная с усвоением определенного элемента социального опыта учеником. И формирование, и обучение, связано с деятельностью обучающего и обучаемого, но их содержание не совпадает. Понятие «обучение» более широкое чем понятие «формирование». Когда говорят об обучении, имеют в виду предметную область или то, чему учат.

ТЕМА: «Обтачивание наружных цилиндрических поверхностей»

Задание: Обтачивание цилиндра в патроне при ручной подаче.

I. АНАЛИЗ ЗАДАНИЯ

- Цель:* Изготовить изделие — цилиндр: наружный диаметр, длина, класс точности, чистота обработки, материал.
- Предмет деятельности:* Заготовка — анализ ее характеристик:
1. Сравнить размеры заготовки и изделия и определить величину припуска: припуск на диаметр, припуск на длину.
2. Проверить отсутствие брака на заготовке: трещин, выбоин, раковин, деформации формы.
- Средства деятельности:* 1. Токарный станок А-281. Расчет режима резания и количества проходов (по формуле): скорость резания, количество оборотов шпинделя, глубина резания (в мм) деления лимба, количество проходов.
2. Режущий инструмент. Его характеристики: вид, геометрия, материал.
3. Измерительный инструмент. Его характеристики: название, точность измерения.
- Состав (план) деятельности:* 1. Подготовка к выполнению задания — подготовка станка и режущего инструмента к работе, крепление заготовки.
2. Проведение технологического процесса: получение исходного размера диаметра, получение заданного размера.
3. Анализ продукта (изделия) на качество

II. ПОДГОТОВКА К ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЯ

- Подготовка станка к работе:* 1. Проверить и отрегулировать ход каретки поперечного суппорта.
2. Установить заданное число оборотов шпинделя.
- Подготовка режущего инструмента:* 1. Установить точно по центру, перпендикулярно к оси вращения шпинделя.
2. Вылет 1,5 высоты головки.

*Установка
заготовки
на патроне:*

3. Проверить возможность подвода резца по всей длине обработки.
1. Установить заготовку в патроне с вылетом, допускающим обработку по требуемой длине с припуском.
2. Прочно закрепить заготовку.
3. Нанести на заготовке риску на требуемую длину обработки.

| Технологические операции | Действия и способ их выполнения | Контроль |
|--------------------------------|--|---|
| 1. Получение исходного размера | См. учебную карту | |
| 2. Получение заданного размера | <p>Первый проход:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Включить вращение шпинделя. 2. Подавать резец непрерывно и равномерно двумя руками. 3. Отвести резец на $1/2$—$1/3$ оборота на себя и за пределы поверхности вправо. 4. Проверить состояние резца — при обнаружении дефектов переточить! <p>Второй и последующие проходы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Установить резец на заданную глубину резания. 2. Обточить заготовку до заданного размера: — если чистота недостаточна, проверить заточку, крепление, величину подачи резца | <p>На всю длину обработки.</p> <p>Резец не касается поверхности, не выкрошился, не затупился.</p> <p>Контролировать форму, размеры, чистоту</p> |

III. АНАЛИЗ ПРОДУКТА (ИЗДЕЛИЯ) НА КАЧЕСТВО

*Измерение
изделия
и контроль:*

1. Измерить, не вынимая из патрона.
2. Записать фактически полученные размеры: диаметр, длина.
3. Проверить на класс точности.

Оценка качества 4., Проконтролировать чистоту обработки — сравнить данные по всем параметрам с требуемыми и установить наличие или отсутствие отклонений.

Термин «формирование» обычно употребляется тогда, когда речь идет о том, что приобретает обучаемый (навыки, понятия, приемы мыслительной деятельности, трудовые операции, профессиональное мышление).

Термин «профессиональное мышление» в практический и научный обиход стал входить сравнительно недавно, со второй половины нашего века, в связи со значительной интеллектуализацией всего общественного труда, вызванного научно-технической революцией. Понятие «профессиональное мышление» употребляется в двух смыслах. В одном смысле, когда хотят подчеркнуть *высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста*, здесь речь идет об особенностях мышления, выражающих его «качественный» аспект. В другом смысле, когда хотят подчеркнуть *особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности*, здесь имеется в виду предметный аспект. Но чаще всего понятие «профессиональное мышление» употребляется одновременно в обоих этих смыслах. Так, принято говорить о «техническом» мышлении инженера, технического рабочего, о «клиническом» мышлении врача, «про странственном» мышлении архитектора, «экономическом мышлении» экономиста и менеджеров, «художественном» мышлении работников искусства, «математическом» мышлении, «физическом» мышлении научных работников, работающих в соответствующих областях науки, и т. д. Интуитивно имеются в виду некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно, оригинально решать как обычные, так и необычные задачи в определенной предметной области. Таких специалистов обычно характеризуют как людей творческих в своей профессиональной области, как людей, по-особому видящих предмет своей деятельности и способных к рационализаторству, новаторству, открытиям нового.

Наряду с требованиями профессиональных задач, которые должен решать специалист, предъявляется ряд требований к его общему интеллектуальному развитию, к его способностям охватить суть проблемы, не обязательно в профессиональной области, способность видеть оптимальные способы ее решения, выхода на практические задачи, прогнозирование.

Такой подход к профессиональному интеллекту требует от педагогической психологии разработки специальных *информационных моделей для организации профессионального обучения, т. е. передачи системы профессионально востребованных знаний и организации их усвоения*. Проблема психологии заключается не в отборе содержания профессионального образования, что

является преимущественной компетенцией педагогической науки, а в решении психологических проблем формирования и функционирования знаний. В этой связи разрабатываются психологические основы информационной основы обучения, **формирования системного мышления как способности видеть предмет изучения с разных позиций и решать связанные с его усвоением задачи творчески, самостоятельно, на уровне ориентировки во всем комплексе связей и отношений.**

Для системы образования проблема обеспечения оптимального объема информации и передаваемых знаний является особенно актуальной, но до последнего времени она остается нерешенной в звеньях системы профессионального образования. Недостаток передаваемой в процессе обучения информации связан с помехами, возникающими в процессе передачи информации (искажение, непонимание, неправильное толкование). Избыточность информации, которая компенсирует этот недостаток, тоже имеет ряд негативных моментов: подключением сразу нескольких информационных каналов, многократным повторением преподавателем какого-то материала, привлечением большого числа терминов, синонимов, что делает информацию терминологически перегруженной, при этом истинный смысл как бы уходит на второй план. *Избыточность учебной информации приводит к общей перегрузке каналов связи и как следствие — вызывает запоздалые или неправильные формы реагирования.* В условиях профессионального образования эта возможность существует и в силу объективного обстоятельства — большого объема материала по предметам, реализующим учебный план. **Построение оптимальных информационных систем профессионального образования является важнейшим средством повышения эффективности усвоения учащимися передаваемых им знаний.**

Остановимся кратко на тех требованиях, которым должна отвечать учебная информация, чтобы обеспечивать оптимизацию процесса обучения:

- **адекватность информации.** В силу индивидуальных психологических особенностей у разных обучающихся могут быть построены разные образы и представления относительно одних и тех же ситуаций обучения. Формируемые у человека концептуальные модели и информационные образы никогда не являются зеркальным отражением реальной обстановки и ситуации обучения. Степень адекватности, с которой эта субъективная модель отражает реальную обстановку и ситуацию обучения, сказывается на эффективности всего процесса обучения;
- **полнота информации,** которая обеспечивается опорой на прошлый опыт, включением разнообразных информационных ис-

- точников** (исключающее перегрузку), соответствием мотивационных ожиданий обучающихся, их интересам, целям, практическая ориентированность учебной информации, ее соответствие профилю образования и т. д.;
- **релевантность информации.** Объем информации, необходимый для успешной организации профессионального обучения, должен включать из каждого источника не всю информацию, а лишь ту, которая имеет отношение к целям обучения. Слабая дифференциация значимой и малоценной информации неизбежно ведет к ее плохому усвоению;
 - **объективность и точность учебной информации.** В этом отношении выделяют объективные причины (выход из строя технических средств обучения или их отсутствие) и субъективные (заведомое искажение или преднамеренное утаивание преподавателем информации, индивидуальные психофизиологические особенности как передающего, так и принимающего информацию);
 - **структурированность информации.** Многомерный характер информации, поступающей из всех ее источников, затрудняет ее прием и переработку, особенно в условиях дефицита времени. Структурированность информации по принципу ее иерархизации, составления теоретических моделей облегчает возможность ее восприятия и усвоения;
 - **специфичность информации.** Примером такого рода является многоплановость информации по разным предметам, включенным в число изучаемых в системе профессионального образования. При этом локальные информационные эквиваленты должны быть сопоставимы с решением общих целей профессионального образования;
 - **доступность информации.** Свою развивающую и обучающую функцию информация может сыграть лишь тогда, когда ее содержание понято всеми обучающимися. Ее понимание достигается доступностью, зависящей от форм и способов представления информации на принципах информационного паритета (когда все обучаемые имеют возможность доступа к идентичным каналам, а также когда преподаватель и обучаемые равны в праве пользования ею, что создает возможности информационного диалога на равных);
 - **своевременность и непрерывность информации.** Всякая запаздывающая информация становится либо бесполезной, либо ведет к действиям, не соответствующим учебной ситуации. Таким образом, основные требования к учебной информации, соответствующие дидактическим принципам, обеспечивают пе-

редачу и усвоение дидактически отработанных форм научного знания. При преобразовании научной информации в учебную **определяются и многообразие способов организации, структурирования и передачи научного знания.** При этом учебная информация, отражающая предметную область будущей профессиональной деятельности человека, является лишь одной из составных частей общей информационной основы обучения.

Информационная основа обучения в системе профессионального образования требует разработки и анализа проблемы психологических механизмов, обеспечивающих субъекту учебного процесса усвоение всего объема материала и успешного его использования в своей будущей деятельности.

Системные знания об изучаемом предмете являются одним из таких важных вопросов профессионального образования, в котором и решаются задачи приобретения нужных, доступных и практически ориентированных знаний.

Идея связи мышления с усваиваемыми знаниями, выдвинутая Л.С. Выготским, стала одной из основополагающих в деятельности теории учения. Эта связь содержательно раскрывается через организацию способа усвоения как специфической деятельности, «воспроизводящей» знание об объекте. Способ организации познавательной деятельности как планомерное исследование предмета определяет содержание усваиваемых знаний о нем, становясь способом мышления. В основе такого подхода лежит использование принципа системности, т.е. построения концептуальной системы, описывающей предмет изучения в рамках классической схемы системного анализа. Каждый элемент знаний приобретает при этом свое функциональное значение и смысл только в системе, свою «роль» — в целостности, в связи с другими элементами. Знания о предмете представляются не в стихийно-описательном виде, а раскрывают структуру предмета в системном ракурсе, содержащем следующие моменты:

- раскрытие предпосылок происхождения предмета и системы в целом;
- описание ее специфических свойств как целого;
- выделение типа структуры, системообразующей связи;
- выделение уровней строения системы;
- описание своеобразия структур на каждом из уровней и многообразия форм существования системы;
- описание системы в «статике» и «динамике»;
- выделение главного противоречия, лежащего в основе развития систем основных ступеней ее развития.

Каждый из названных элементов вносит свой вклад в целостное теоретическое описание предмета.

Понятия системного анализа не «засоряют» язык конкретной науки, они несут функцию обобщения, поднимают на более высокий уровень обобщений конкретные научные знания.

Знания при системном способе организации их усвоения имеют также следующие важные характеристики:

- осознанность, выражающуюся отношением к деятельности познания как к объективному процессу, имеющему свои закономерности;
- адекватным выражением понятийными средствами и предмета, и метода;
- возможностью использования знаний в любых ситуациях, обеспечивающих решение задач, относящихся к данной предметной области;
- знания о предмете наиболее полно выражают его как качественно определенную систему;
- системное раскрытие предмета существенно повышает мировоззренческий аспект предметных знаний. Изучаемая система выступает не сама по себе, а в совокупности существенных связей с другими системами.

Познавательная деятельность учащихся в процессе усвоения системных знаний приобретает рефлексивный характер, поскольку знания становятся для них особым «предметом», функционирующим по своим собственным законам. Усвоенный ими метод приобретения, присвоения знаний становится способом организации мысли о предмете, выражая такое психологическое образование, как базальные оперативные схемы.

Системная ориентировка в предмете имеет важное значение для решения эвристических задач, с помощью которых субъект может предвосхищать возможный результат и планировать достижение цели со значительным сокращением пути к ней. Под творческой задачей обычно понимается задача, способ решения которой субъекту неизвестен и ее решение обычно связывают с исходным (еще до начала обучения) уровнем познавательной активности, оригинальностью мышления. Всякая задача представляет объект в системе отношений, их многообразии и определяет степень сложности задачи. При этом «ключевое» отношение в нестандартной задаче, как правило, выступает в опосредованных связях, недоступных простому поиску закономерностей. Продуктивность, присущая творческому мышлению, выступает результатом воспитанности мышления определенным образом исследовать объект, отражая в нем системные связи и отношения.

Резюмируя изложенные теоретические проблемы, связанные с формированием профессионального мышления, необходимо отметить следующее. В настоящее время особенно остро перед профессиональным образованием стоят вопросы построения такой системы знаний, которая бы отвечала требованиям сегодняшнего уровня современного производства. Знания должны быть фундаментальными, профессионально и практически ориентированными. Именно эти положения и лежат в основе разработки дидактических принципов профессионального образования.

Концепция Гальперина позволяет усматривать психологические **основы** профессиональной деятельности **в** особенностях ориентировки специалиста в предмете своей деятельности. Особенности ориентировки (ориентировочной основы деятельности) можно объяснить и *психологические различия в мышлении широкопрофильного и многопрофильного специалиста*: многообразие профессиональных задач решается на основе разного способа отражения их предмета. Широкопрофильный специалист отражает предмет в его общем основании и многообразии конкретных форм его выражения в разных задачах. Многопрофильный специалист общего основания и предмета не видит, и каждый вариант предмета выступает для него как разный предмет. Эти особенности ориентировки важно иметь в виду при организации профессиональной подготовки широкопрофильного специалиста, при задаче формирования его политехнического мышления. В процессе обучения предмет деятельности должен быть раскрыт ему в инвариантном виде и его многообразных вариантах — конкретных формах существования, в которых он и выступает в разных задачах. Так, технические объекты разного назначения, с разными принципами функционирования должны выступить в общем основании — прежде всего их системной организации, общем типе структуры и разнообразии видов этого типа в разных технических объектах.

Широкопрофильные профессии — это не совмещение прежних профессий, это новый тип профессиональной деятельности, с другим содержанием, функциями и требующий нового способа ориентировки в предмете своей деятельности. Для широкопрофильного работника характерен такой способ организации познавательной деятельности, который позволяет ему на единой ориентировочной основе решать разнотипные профессиональные задачи: проектирование, конструирование, производство, эксплуатацию технических систем.

Политехнизм как «качество» широкопрофильного работника проявляется в особом способе его технического мышления — в универсальном типе ориентировки в технических **объектах** при

любых видах деятельности (и практической, и теоретической): проектировании, конструировании, эксплуатации и т.д. Такие возможности открывает системный тип ориентировки — отражение объекта как системы.

Политехническое обучение не следует противопоставлять профессиональному. Напротив, профессионально-техническое обучение, где бы оно ни осуществлялось: в средней школе, профессионально-техническом училище, техникуме или вузе, в современных условиях должно быть политехническим. Обучение должно быть «политехнизировано» не по принципу увеличения суммы общетехнических предметов (или расширения их объема), а по принципу воспитания политехнического способа мышления при изучении каждого из них.

8.9. Психологические и дидактические основы построения учебных курсов

Проблемы построения учебного предмета занимают центральное место как в дидактике, так и в психологии обучения. С дидактической точки зрения — это проблемы содержания обучения, которым реализуются цели обучения на разных уровнях образования. С психологической точки зрения — это проблемы нормативных способов передачи социально-исторического опыта индивиду и организации специфических видов и способов деятельности по его усвоению, проблемы формирования способов мышления учащихся, границ их интеллектуального развития на разных уровнях обучения и возможностей правильно ориентироваться в научной картине мира. С разработкой теории учебного предмета и дидактики, и психологи связывают совершенствование процесса обучения в целом.

Существуют три точки зрения на построение предмета учебной дисциплины.

Первая (ее в основном представляли ученые — представители разных наук) выражала мысль о том, что *учебный предмет должен представлять «сокращенную и упрощенную копию конкретной науки»*. Содержание учебного предмета представляет не всю науку, а ее основы, однако эти основы должны быть раскрыты, хотя в несколько и упрощенной форме, но все же в логике представляемой науки. При этом в учебном предмете должны получить отражение разные аспекты науки: методологический, исторический, логический.

Вторая точка зрения (ее представляли в основном педагоги, разрабатывающие школьную дидактику) выражала другую позицию, а именно: *учебный предмет не наука, у него другие*

цели и задачи, и потому его следует специально конструировать. Необходим «отбор» материала науки для целей обучения, и даже не «основ наук», так как неизвестно, что они составляют. *Адаптация материала науки в учебном предмете должна происходить соответственно дидактическим принципам: движение от простого к сложному, доступность материала для понимания учащимися, приспособление материала к наличному уровню их познавательной деятельности.* Поэтому учебный предмет не может «повторять» науку ни в структуре, ни в логике. Его содержание и структура независимы друг от друга, и структура, т. е. логика, не составляет метода обучения. При этом одни авторы усматривают невозможность «повторять» науку в учебном предмете потому, что педагогика еще не имеет критериев «основ наук» и не располагает средствами, способами передачи методов науки. Другие апеллируют к возрастным возможностям учащихся и выражают опасения, что установка на развитие абстрактного мышления может привести к «выхолащиванию содержательности знаний», к непониманию учащимися конкретного материала. Третьи указывают на то, что учебный предмет должен рассматриваться в системе учебного плана, в межпредметных связях, и не может рассматриваться сам по себе.

Третью точку зрения представляли философы и психологи. Исходным моментом является указание на неоднозначную связь между наукой и учебным предметом (Э.Г. Юдин, В.В. Давыдов), у них разные функции. Задача не в том, отмечает Э.Г. Юдин, чтобы учебный предмет отражал содержание знаний, составляющих основы науки и ее актуальные проблемы, а в том, чтобы его содержание и способ овладения им формировали необходимый уровень способностей и культурных ценностей личности. Учебный предмет нельзя сводить к знаниям. Учащийся должен их усваивать не созерцательно, а в форме предметно-чувственной деятельности. В содержание учебного предмета должна входить и теоретическая деятельность, в процессе которой учащийся усваивает знания. Содержанием обучения могут быть различные функциональные единицы науки, однако в учебный предмет они должны быть введены не иначе, чем через деятельность. Последняя и связывает науку и учебный предмет. Наука со всеми своими достижениями и историей в учебном предмете представляется в переработанном виде, но при всех случаях, на любых уровнях обучения сохраняется единство знания и деятельности учащегося. Переработка материала, отмечает В.В. Давыдов, заключается не в «отборе» фрагментов науки, а в разработке введения в науку — раскрытие той предметной деятельнос-

ти, которая **стоит** за понятиями, законами, теориями науки и выражает **специфический** подход к объектам данной конкретной науки. При переработке материала науки в учебный предмет важно ориентироваться не на его **адаптацию** к имеющимся возможностям учащихся, а на развитие человека, **предусмотренное** целями образования конкретной **исторической** эпохи. Развитие мышления предполагает в **первую** очередь овладение определенными способами деятельности, позволяющими учащемуся учиться самостоятельно.

Как отмечает В.В. Давыдов, проблемы **конструирования** учебных программ требуют комплексного подхода. Это предполагает не только опору на «**позитивное содержание**» соответствующих наук (математики, физики, биологии, истории и т.д.), но и на четкие логические представления о строении науки как особой форме отражения действительности, на развитое понимание психологической природы связи мыслительной деятельности учащихся с содержанием усваиваемых знаний, на **владение** способами формирования этой деятельности. Учебная программа фиксирует содержание учебного предмета, его структуру, логику изложения, в известной мере определяет методы преподавания, характер дидактических пособий, тип деятельности ученика и его ориентировку в предмете, способ мышления об изучаемом предмете. Поэтому вопросы построения учебного предмета отнюдь не узкометодические, а конкретные проблемы **образования** и воспитания.

Программа должна раскрывать «**конституирующие моменты**» учебного предмета, Специфику теоретического подхода к нему. Проведя основательный критический анализ логико-психологических предпосылок, лежащих в основе традиционных способов построения учебных программ, В.В. Давыдов отмечает, что они ориентированы на формирование у учащихся «**рассудочно-эмпирического**» мышления и что традиционная система обучения, хотя и декларирует принцип научности образования, фактически его не реализует. Давыдов показывает, что даже на уровне начальных классов возможно *формирование теоретического мышления учащихся*. Экспериментальные программы представляли предмет в теоретической форме обобщения, выразившей познавательное движение в нем методом «**восхождения от абстрактного к конкретному**».

Сделанный В.В. Давыдовым вывод о необходимости изменения логико-психологических основ школьных учебных программ, формирующих у школьников тип мышления, не отвечающий современным требованиям научного мышления, мы в той же мере **можем** отнести и к системе **профессионального** обучения (среднего и высшего).

Научно-технический прогресс требует воспитания у современных специалистов в процессе их профессиональной подготовки способа мышления, **обеспечивающего познавательную самостоятельность, поисковые умения на высоком уровне обобщения, способность применять знания в незнакомых ситуациях, включать их в новые системы для расширения границ познания.** Однако традиционная система профессионального обучения не обеспечивает формирования такого способа мышления.

Существенное значение для научно обоснованной разработки учебного предмета имеет учет логического и психологического аспекта в этой проблеме. В этой связи обращают на себя внимание логико-психологические исследования принципов построения учебных программ и психологические исследования принципов построения учебного предмета П.Я. Гальперина и его сотрудников. Исходной посылкой этих исследований является усмотрение связи между содержанием усваиваемых знаний и мыслительной деятельностью учащихся (способами этой деятельности). **Уровень интеллектуальных возможностей учащегося, формируемых в процессе обучения, зависит от того, какие познавательные средства и соответственно способы теоретической деятельности предусматриваются содержанием обучения и как будет организовано их усвоение.**

Выделив три основных типа учения с их специфическими характеристиками как организующие по-разному ориентировочную деятельность учащегося, Гальперин устанавливает их разное отношение к интеллектуальному развитию. Интеллектуальное развитие в собственном смысле слова, полагает он, имеет место только при одном из них — так называемом «третьем типе». Он характеризуется, во-первых, тем, что ориентировочная деятельность учащегося складывается не стихийно, как при «первом типе», а регламентируется — *учащийся выполняет учебное задание, руководствуясь объективно необходимой системой ориентиров*, что и позволяет ему выполнить действие успешно. Во-вторых, учащемуся выделяется иной тип ориентиров, чем при «втором типе», а именно — обобщенный, открывающий *новую действительность* — «строение» той предметной области в целом, которая представляет собой специфический класс задач. При решении конкретной задачи *ориентируется на тип строения объектов данной области, который инвариантен всем их частным явлениям.* При ориентации на это общее основание открывается возможность решения всей совокупности задач, охватываемых этой областью, как частных случаев, выражающих варианты ее объектов. **Схемы ориентировки в данной предметной области, составляющие основу**

анализа конкретных ее явлений, с их усвоением превращаются в «оперативные схемы» мышления. Уровень обобщения этих схем может быть разным: от схем анализа явлений конкретной предметной области до философских, «базальных» схем.

При «третьем типе» учения, отмечает П.Я. Гальперин, выступают два момента. Один из них — усвоение конкретных знаний, составляющих материал конкретной науки: факты, законы. Другой — «оперативные схемы» мышления о вещах, которые общественно заданы и которые также подлежат усвоению. Они обуславливают новое видение мира, новый способ ориентировки в нем. Сформированность таких «оперативных схем» характеризует переход учащегося к новому способу организации своей мыслительной деятельности. Они представляют мощное орудие его интеллектуальной деятельности, с их усвоением учащийся поднимается на новый уровень интеллектуального развития. Этот тип учения представляет наибольшие перспективы не только с точки зрения его продуктивности, но и с точки зрения влияния на развитие мышления учащегося именно потому, что его программой предусматривается формирование «оперативных схем» мышления. Однако его организация предполагает существенную перестройку учебного предмета, его содержания, логики изложения, понятийного строя, форм деятельности учащегося.

Новые принципы построения учебного предмета предполагают: а) новые принципы описания и раскрытия предмета программой учебной дисциплины в логике системного анализа объекта; б) описание форм и видов деятельности усвоения, выражающих познавательные приемы метода системного анализа; в) разработку системы учебных заданий, в которых эти виды деятельности реализуются.

Общим принципом описания учебного предмета, раскрытия его содержания является принцип системного анализа. Необходимо раскрыть его существенные свойства как специфической системы. Содержанием разных разделов учебной программы выражаются разные аспекты системного анализа: **интегративные** свойства системы, уровни ее строения, структуры разных уровней, межуровневые связи, статическое и динамическое состояние. Системность есть всеобщее свойство всех сложных объектов, выражающее предмет в единстве его целостности и внутренней дискретности, сложности и упорядоченности. **Учебная программа учебной дисциплины должна излагать содержание знаний о предмете данной науки в логике системного анализа.**

Учебный предмет должен раскрываться учащимся многомерно: в своих существенных характеристиках, в статике и дина-

мике, в инвариантном содержании и конкретных вариантах, в единстве внешних и внутренних связей. Учебный предмет описывается на разных уровнях абстракции и обобщения, выражая единство общего, особенного и единичного. Для дифференциации этих уровней предмет описывается тремя системами понятий. *Всеобщая* его форма как предмета науки вообще описывается понятиями системного анализа, как *особенный* предмет (конкретной науки) — понятиями данной науки, как ее *единичный* предмет — понятиями соответствующего раздела конкретной науки. Описание учебного предмета тремя языками предполагает разработку требований не только к структуре программы, но и к названиям ее разделов и тем. Разделы и подразделы, выражая логику системного раскрытия предмета, описываются двумя языками: системным и языком конкретной науки. Конкретное содержание тем — на языке соответствующего раздела науки. Приведем пример описания предмета учебной программы общей и неорганической химии. Характерной особенностью учебной программы было выделение предмета химии как химической системы и раскрытие детерминизма ее явлений.

Программа состоит из «Введения» и трех разделов. Первый раздел имеет название: «Уровни строения вещества. Химические формы его организации. Химическая связь». Второй раздел — «Реакционная система. Химическая реакция. Аспекты ее анализа». Третий раздел — «Сравнительные характеристики структур и свойств химических элементов периодической системы и их соединений». Первый раздел имеет подразделы: 1. «Субатомарный уровень строения вещества. Атомное ядро — система и структурный элемент атома». 2. «Атомарный уровень строения вещества. Система атома». 3. «Молекулярный уровень строения вещества. Химические формы его организации. Химическая связь (микроформы: молекула, молекулярный ион, молекулярный радикал)». 4. «Надмолекулярный уровень строения вещества (макромолекулы, координационные соединения, коллоидные частицы)». 5. «Уровень макроформ строения вещества (кристаллы)». Тема выделяет свой объект анализа, который единообразно анализируется: «структурные элементы», «свойства структурных элементов», «химическая связь» (ее особенности), «свойства, характеризующие систему в целом» (анализируемый объект). Соответственно и подразделы второго раздела выражаются одновременно в общей и особенной форме: «Свойства и характеристики реакционной системы», «Характеристики элементов реакционной системы» и разные уровни химической реакции: «термодинамический», «структурно-химический», «кинетический».

Представление предмета на разных уровнях абстракции, фиксируемых разными «языками», дает возможность организовать усвоение конкретного предмета на высоком уровне обобщения, характерном для современного теоретического мышления.

В основу систематизации знаний об учебном предмете положен новый принцип, придававший им свойство *системности*, т.е. организации в концептуальную систему, описывающую его теоретической схемой системного анализа. Каждый элемент знаний приобретал свое функциональное значение и смысл только в системе.

Знания о предмете, систематизированные схемой его системного анализа, приобретали высокую меру *обобщенности*. Знания выражались понятиями разного уровня абстракции и обобщения: понятиями системного анализа, понятиями конкретной науки и понятиями отдельного ее раздела.

Важной характеристикой эффективных учебных программ является и то, что **учебный** предмет описывается **не** только системой знаний, но и содержанием деятельности по его анализу, что требует описания видов деятельности как подлежащих усвоению.

В логике системного анализа не только излагается лекционный курс, но и *строится деятельность учащихся по усвоению его содержания в форме решения системы познавательных задач*, которая организуется по ходу лекционного курса на семинарских и практических занятиях.

Усвоение этих действий, воспроизводящих определенное содержание знаний об объекте, происходит в заданиях двух типов. Один тип — «аналитический»: он предполагает анализ какого-либо одного аспекта системы, например, выделение свойств системы как целого и их анализ или выделение структуры какого-либо из уровней строения и т. д. Другой тип заданий называют «синтезирующим», он требует синтеза нескольких приемов анализа или всей совокупности действий системного анализа, например, сочетания таких приемов, как выделение уровней строения системы и анализ структур каждого уровня. В случаях, когда требуется последовательное осуществление приемов системного анализа в целом, это могут быть задания по предсказанию появления новых свойств системы при некоторых изменениях в ее структуре или задания на конструирование вариантов системы с теми или иными особенностями ее свойств и др. Задания могут выполняться как в теоретической, так и **практической** форме. Таким образом, все эти особенности учебной программы выражают не только своеобразие представления учебного предмета, но и способа его усвоения. При этом содер-

Жание предмета выступает в неразрывном единстве с методом его изучения.

Знания, кроме описанных свойств, имели и другие важные характеристики: **полное отражение предмета (в рамках учебной программы), осознанность, мировоззренческий характер, эвристичность.**

Реализация системного подхода в обучении, даже ограниченного лишь задачей раскрытия учебного предмета как «системы», открывает возможности существенного повышения теоретического уровня обучения, формирования системного и диалектического мышления.

Системный способ организации познавательной деятельности определяет содержание усваиваемых знаний, в процессе интериоризации деятельности он становится способом системного мышления. Таким образом, *процесс усвоения и есть та деятельность, в которой формируется способ мышления и усваивается соответствующее ему содержание знаний о предмете и другие их характеристики.*

Профессиональное содержание знаний должно иметь всеобщую форму теоретического знания об объекте и универсально ориентировать в разнотипных задачах и в разных вариантах технических устройств.

Формирование системной ориентировки в предмете профессиональной деятельности и открываемое ею специфическое содержание объекта составляют главные моменты психологических «основ» профессионального обучения.

8.10. Психологические особенности усвоения знаний и проблема формирования индивидуальных стилей учебно-познавательной деятельности

Перед педагогической психологией встанут проблемы разработки своеобразных «информационных моделей» для организации профессионального обучения, т. е. способов передачи обучаемому знаний (и организации их усвоения) о строении и работе технической системы для формирования требуемой структуры деятельности и ее ориентировочной основы. Чем более четкой является структура информационной модели, тем легче она усваивается и отражается в концептуальной модели и тем меньше усилий и времени необходимы специалисту для решения оперативных задач. Чем полнее и точнее образ объекта, тем меньше времени требуется для оценки реальной ситуации и принятия оптимальных решений.

Важное значение в обеспечении эффективности профессионального обучения имеют логико-психологические механизмы усвоения знаний. Логико-психологический и дидактический анализ процесса усвоения знаний требует выяснения понятия «знание». Это понятие многозначно и имеет несколько определений. Знание определяется как часть сознания, как общее в отражении предмета, как способ упорядочения действительности, как деперсонифицированная форма выражения сущности вещей, как продукт и результат познания, как способ воспроизведения в сознании познаваемого объекта.

Подобная многозначность в определении понятия «знание» обусловлена множеством функций, которые реализуются знанием. В дидактике знание выступает и как результат осуществления дидактического замысла, и как содержание, и как средство педагогического воздействия. Знание, входя в структуру прошлого индивидуального опыта обучаемых, меняет и преобразует структуру, поднимая обучаемого на более высокий уровень психического развития, опережая развитие (Л.С. Выготский).

С точки зрения перечисленных дидактических функций знания перед преподавателем всегда стоит несколько задач:

- перевести знание из его застывших форм в процесс познавательной активности учащихся;
- преобразовать знание из плана его выражения в содержание мыслительной деятельности;
- сделать знание средством формирования человека как личности и субъекта деятельности.

Познание — это процесс порождения знания. Результатом познания может быть обыденное, научное и учебное знание. Обыденное знание формируется в повседневном опыте, на основе которого отражаются главным образом внешние стороны и связи окружающей действительности. Научное знание представляет собой систематизированные обобщенные разряды знаний, формирование которых основано не только на опытных, эмпирических, но и на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития. В процессе обучения предметом усвоения становится научное знание. В своих абстрактных формах научное знание не совсем и не всегда доступно, поэтому оно предполагает такие изменения формы его презентации, которые обеспечивают адекватность его восприятия, понимания и усвоения. Преднамеренное изменение, реорганизация научного знания, упрощение или сокращение предметного разнообразия, которое в научном знании отражается, с учетом психологических особенностей и возможностей обучаемых, порождает учебное знание. Таким образом, учебное знание является производным от

научного и в отличие от последнего является познанием уже известного или познанного, т.е. учебное и научное знание имеет разные источники происхождения или генетически различны.

Вторым отличием учебного знания от научного является их **функциональное различие**, т.е. по назначению. Основной функцией учебного познания является **приобретение** определенного уровня общей **или** профессиональной квалификации, тогда как целью научного знания является создание и описание моделей мира.

Учебный и научный типы познания различны и в операциональном плане. Специфика учебного познания определяется тем, **что учебно-познавательная деятельность осуществляется с помощью специальных учебных приемов, умений и действий**, в то время как научное познание связано с поисковыми задачами, решаемыми с привлечением особых исследовательских методов.

Учебное познание, как правило, осуществляется под руководством преподавателя, который выступает посредником между познающим субъектом и научным знанием, являющимся предметом усвоения. В научном познании роль посредника выполняет информационно-пояснительная деятельность специалистов в той или иной области научного познания.

При всем многообразии различий между учебным и научным познанием, их отличает взаимообусловленность. Успешность учебного познания определяется прогрессом научного знания, а продуктивность научного познания оказывается зависимой от технологии учебного познания и его результатов в виде сформированных определенного рода знаний, умений и навыков.

Учебное знание существует в трех формах: в форме учебной дисциплины, в виде учебного текста и в форме учебной задачи. Адаптированная форма научного знания образует учебную дисциплину, включающую закономерности познавательной деятельности учащихся и саму предметную форму научного знания, часть учебной дисциплины. Языковая форма выражения учебного знания образует текст. По виду учебные тексты бывают письменные (алфавитные, формульные, пиктографические), устные и технотронные (радио, звукозапись).

Учебная задача как форма учебного знания может быть определена как некоторый этап учебно-познавательной деятельности и как упрощенная, рафинированная форма реальных проблемных ситуаций и как учебный текст или его часть /при этом решение задачи связано с пониманием текста).

Процесс учебного познания состоит из нескольких этапов: — восприятие объекта, связанное с выделением его из общего фона и определением его существенных свойств;

этап осмысления (установление наиболее существенных вне- и внутрисубъективных связей и отношений);

процесс запоминания выделенных свойств и отношений в результате их многократного восприятия и фиксации;

- этап активного воспроизведения воспринятых и понятых субъектом существенных связей и отношений. Этот этап связан с включением вновь воспринятого знания в структуру прошлого опыта либо с использованием его в качестве средства построения или выделения другого нового знания.

Часто перечисленные этапы усвоения знания соотносятся с критериями оценки их усвоения: уровень различения и распознавания предмета, уровень его запоминания, уровень понимания и уровень его применения.

Важную роль в процессе усвоения знаний выполняет понимание. Ведущим признаком понимания считается вариативность способов видения одного и того же объекта или одних и тех же его свойств в их различных связях и отношениях. Понимание характеризуется также способом выделения общего в различных формулировках, самостоятельным переформулированием знания в системе разных понятий, способностью к квалификации, систематизации, группировке, квалификации объектов, доказательству теорем и теорий, способностью проводить приемы, решение нестандартных задач и решение задач нестандартными способами.

Успешному усвоению знаний способствует такое системное психологическое образование, как индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности студентов (ИСПД). ИСПД принято рассматривать как психологический механизм усвоения студентами, школьниками знаний, умений и навыков, формирование, которого является одним из важных резервов повышения эффективности обучения. Как синоним ИСПД часто используется понятие «когнитивный стиль» (в зарубежной психологии).

Обращаясь к сопоставлению между индивидуальными стилями в трудовой и профессиональной деятельности, необходимо отметить следующее. В.С. Мерлин и Е.А. Климов подчеркивали, что в трудовой деятельности индивидуальный стиль может проявиться только в способах и приемах работы, в то время как в учебной деятельности он проявляется и в продуктах творчества.

Признавая положение Л.С. Выготского о том, что орудие — знак является условием управления процессом познания и познавательными процессами в целом, можно предположить, что индивидуальные стили пользования орудием — знаком харак-

теризуют особенности индивидуальных стилей познавательной деятельности. В операциональном плане ИСПД выступает **фактором доминирования в ней аналитического или синтетического когнитивного компонента**. Подобно тому, как содержание стиля трудовой деятельности, по Е.А. Климову, определяется соотношением, а точнее, преобладанием ориентировочных или исполнительских действий в ней, так и в познании перевес в сторону анализа или синтеза можно рассматривать как выражение ИСПД. **Формирование индивидуального стиля в познании возможно лишь при условии положительной к нему мотивации**. Ведущей формой положительной мотивации в сфере познания является познавательный интерес. ИСПД может стать условием преобразования положительной мотивации в профессиональную направленность личности. Если при этом понимать направленность как отношение к целям деятельности, то ИСПД является **уровнем превращения абстрактного познавательного интереса в конкретную целевую установку, являющуюся психологической основой реальной деятельности. ИСПД является фактором профессионального становления личности**.

Вместе с тем, профессиональное становление студентов не сводится только к формированию системы знаний. Оно включает в себя и усвоение определенных умений и навыков. Поэтому **важным показателем ИСПД является наличие таких практических навыков, которые могут иметь значение, как в учебной, так и в профессиональной деятельности студентов**. К их числу следует отнести умения и навыки машинописи и фонетико-нографии, одинаково полезные как в учебной деятельности для ускорения записи лекций или для работы с клавиатурой ЭВМ, так и в разных видах профессиональной деятельности.

Таким образом, усвоение знаний и формирование индивидуальных стилей познавательной деятельности является необходимым условием развития учебной деятельности в системе профессионального образования.

8.11. Социально-психологические аспекты обучения и воспитания

Несомненно, период обучения в вузе — это важнейший период социализации человека. Социализация — это процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в данной группе

и обществе. **Процесс социализации включает освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта, социальных норм, социальных ролей, новых видов деятельности и форм общения.** В студенческом возрасте задействованы все механизмы социализации: это и освоение социальной роли студента, и подготовка к овладению социальной роли «профессионального специалиста», и механизмы подражания, и механизмы социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы. Явления внушаемости и конформизма также выражены в студенческой среде.

Понятие «социализация» более широкое, чем понятие «воспитание». Социализация не равна воспитанию, ибо воспитание — это намеренное формирование личности в соответствии с принятым идеалом под влиянием умышленно направляемых различных воздействий (внушения, убеждения, эмоциональное заражение, личный пример, вовлечение в определенные виды деятельности и др. приемы психолого-педагогического воздействия) со стороны педагогов, родителей (порой эти воздействия являются неадекватными или неэффективными или даже пагубными для личности воспитуемого (а индивид при этом может играть пассивную роль).

При социализации индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, — широк и неопределен. *Студенческий возраст, как отмечалось, характеризуется именно стремлением самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал.* Таким образом, вузовское обучение является мощным фактором социализации личности студента, и этот процесс социализации идет в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей. Но встает вопрос, требуется ли целенаправленные воспитательные воздействия на студентов со стороны преподавателей и эффективны ли они?

Нет, пожалуй, более спорной проблемы в психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов. «Надо ли воспитывать взрослых людей?» Ответ на этот вопрос зависит от того, как понимать воспитание. «Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным» (С.Д. Смирнов).

Традиционный подход к воспитанию базируется на том, что воспитание студентов — это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных качеств и свойств

направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности, любви к профессии и пр. В вузе *воспитание интереса и любви к профессии* достигается путем выработки у студентов правильного представления об общественном значении и содержании профессиональной работы, путем формирования у каждого студента убеждения в своей профессиональной пригодности, понимания необходимости овладения всеми дисциплинами, предусмотренными учебным планом данной специальности, путем выработки стремления следить за всем прогрессивным в деятельности передовых специалистов, постоянно пополнять свои знания.

Именно в вузе закладываются основы тех качеств специалиста, с которыми он вступит в новую для него атмосферу профессиональной деятельности и в которой произойдет дальнейшее его развитие как личности. Требуется гибкий подход к воспитанию молодежи, умение использовать и развивать лучшие стороны ее психики, направлять по нужному руслу ее поведение.

При отсутствии общественного воспитания студенческой молодежи возникает почва для развития «культуры нарциссизма» молодежи, которая характеризуется равнодушием молодежи к социальным проблемам, политическим процессам, к творческой профессиональной деятельности и состоянию нравов, переключением интересов молодежи в сферу досуга, издивенчества, антисоциального поведения. Школы и университеты, считает Л. Кольберг, должны помочь молодежи осознать необходимость и *развить в себе такие качества* для выполнения в будущем тех функций и той деятельности, которые будут способствовать общественному прогрессу, установлению справедливого общества.

Дискуссии на моральные темы (отличие добра от зла, понятие справедливости, свободы, истины, достоинства и пр.), *деловые игры, обращение к реальным явлениям и фактам жизни общества, организация определенной общественно-полезной и лично-значимой деятельности*, в которой молодой человек может себя проявить, чувственно-эмоционально и рационально пережить свои трудности и успехи, *вовлечение студентов в различные формы студенческого самоуправления, реализация педагогики сотрудничества* и уважительного отношения к личности студента как полноценного и равноправного партнера любой совместной деятельности — все это *необходимые компоненты вузовского воспитательного процесса*.

В современной психологии и педагогике начинает преобладать подход к воспитанию **не** как к целенаправленному форми-

рованию личности в соответствии с избранным идеалом, а как к созданию условий для саморазвития личности студента. Педагоги не должны заранее решать за человека, каким ему быть, ибо каждый имеет право и должен сам прожить свою жизнь, не перекладывая на других ответственность за тот выбор, за те решения, которые ему приходится принимать. Самый главный прием воспитания — это принятие человека таким, какой он есть, без прямых оценок и наставлений. Означает ли это, что педагог должен занимать пассивную позицию в отношении тех выборов и принципиальных решений, которые принимает его воспитанник? Разумеется, нет. Главная задача педагога-воспитателя — раскрыть перед молодым человеком широкое поле выбора, которое часто не открывается самим ребенком или юношей из-за ограниченности его жизненного опыта, недостатка знаний. Раскрывая такое поле выбора, педагог не должен скрывать своего оценочного отношения к тому или иному выбору, но следует избегать слишком однозначных и директивных способов выражения этих оценок, всегда сохраняя за воспитанником право на самостоятельное принятие решения.

Другая важная задача воспитания — помочь молодому человеку в выработке его индивидуального стиля жизни, индивидуального стиля деятельности и общения. Необходимо относиться к студенту как к социально зрелой личности, не ограничивая его возможности развития личности, а усиливая их своей поддержкой, эмоциональной теплотой и уважением. Недопустимо негативную оценку результатов учебной деятельности студента переносить на оценку личности студента в целом, демонстрируя словами и мимикой, что он неумен, ленив, безответственен и т.п. Важно поддержать студента в его стремлении к достижению успехов, признания, саморазвития, профессионального или научного роста.

Наибольшие изменения в личности студентов происходят под влиянием тех факторов и условий, которые возникают в ведущих видах совместной деятельности. Ведущей формой совместной деятельности в системе профессионального образования является учение. То, в каких формах протекает совместная учебная деятельность обучаемых, определяет их общее, социальное и профессиональное становление. Особое значение в формировании личности имеет коллектив учебной группы и уровни его развития. Благоприятное положение студента в окружающей его среде, в студенческой группе содействует нормальному позитивному развитию его личности. В случае необходимости педагог может помочь создать такую педагогическую ситуацию, чтобы студент предстал перед значимыми для него «другими» в

выгодном свете и получил положительную оценку, что улучшит его психологическое состояние и сделает более благоприятной позицию в целом. Таким образом, **в вузе сущность воспитания заключается в создании благоприятных возможностей для саморазвития и самовоспитания человека путем раскрытия перед ним поля возможных выборов и их последствий, при том, что окончательное решение и ответственность за него должен принимать сам воспитуемый.**

Мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента оказывает сама студенческая среда, особенности студенческой группы, в которую входит человек, особенности других референтных групп. Как известно, поведение людей в группе имеет свою специфику по сравнению с индивидуальным поведением, происходит как унификация, рост схожести поведения членов группы за счет формирования и подчинения групповым нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать свое ответное влияние на группу. В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных (эмоциональных и деловых) взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т. п. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение. Преподаватель-куратор должен знать и понимать закономерности групповых процессов, оказывать благотворное воздействие на становление студенческого коллектива и уметь использовать влияние группы в воспитательных целях.

Такая особенность студенческой группы, как однородность возрастного состава (разница в возрасте обычно не более 5 лет), обуславливает возрастное сходство интересов, целей, психологических особенностей, способствует сплочению группы. Основной вид деятельности студенческой группы — учение, а факторы учебного сплочения слабее, чем производственные, поэтому порой сплоченный коллектив не складывается: каждый сам по себе. Этапы формирования коллектива и возможные структуры студенческих групп представлены в схеме 10. Студенческие группы функционируют как на основе самоуправления через систему формальных и неформальных лидеров, так и подвергаются определенным управляющим воздействиям со стороны преподавателя-куратора. В студенческой группе проявляются такие социально-психологические явления, как *коллективные переживания и настроения* (эмоциональная реакция коллектива на события в коллективе, в окружающем мире; коллективное на-

ГРУППОВАЯ ДИНАМИКА

- группа структурируется
- развивается, динамична
- изменение места человека в группе может происходить неоднократно

Организационный этап:
(ведущая роль руководителя)

1 стадия

ориентировка в ситуации, адаптация, притирка (общение по парам) - складываются межличностные отношения

ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА

- 2 стадия — формирования групповых норм, становление группового самосознания
 3 стадия - стадия конфликтов (столкновение между отдельными членами группы в силу переоценки ими своих возможностей, столкновение группировок, возможны конфликты с руководителем и официальным активом группы)
 4 стадия - переходная от конфликтов к сбалансированности в отношениях между членами группы, стабилизация распределения ролей, лидерства)
 5 стадия — экспериментирования - появляется сложившаяся группа - чувство «мы», постепенная интеграция групповых и индивидуальных целей, повышается роль учебной цели, но группа работает «рывками»: Удачи—неудачи
 6 стадия — опыт успешного решения проблем (преобладает деловая структура отношений)

ЭТАП СПЛОЧЕННОГО КОЛЛЕКТИВА

- 7 стадия — эмоциональное сплочение - (личные взаимодействия становятся очень тесными, доброжелательные отношения, эмоциональное сопереживание)
 8 стадия - актуализация - (деловое, эмоциональное и ценностное сплочение, близость мнений, ценностное единство, способность к самоуправлению, способность к эффективному разрешению проблем и расхождению)

ПАРАМЕТРИЧЕСКИЙ подход к этапам ГРУППОВОГО РАЗВИТИЯ (Л.И.Уманский)

Параметры:

- нравственная направленность группы (цели, мотивы, ценностные ориентации группы)
- организационное единство
- групповая подготовленность в определенной деловой сфере
- психологическое единство группы (эмоциональные контакты, межличностное познание, стрессоустойчивость группы в экстремальных ситуациях)

Этапы развития

- номинальная группа
- группа-ассоциация (контуры групповой структуры намечаются, появляются группы приятелей)
- группа-конгломерат (добровольное временное объединение людей на основе сходства интересов или общности пространства)
- группа-кооперация (успешно действует организационная структура группы, межличностные отношения носят деловой характер, высокий уровень групповой компетентности)

КОЛЛЕКТИВ

- открыт для взаимодействия с внешним миром, объединен целями совместной общественно полезной деятельности, переплетением формально-деловых и неформальных межличностных взаимоотношений между членами группы

или

КОРПОРАЦИЯ

- группа объединена только внутренними целями, групповым эгоизмом, стремится осуществить свои цели любым путем, за счет других групп, изолирована от более широкой социальной общности

Символическое сравнение:

«песчаная россыпь» — «мягкая глина» - «мерцающий маяк» - «алый парус» - «горящий факел»

строение может стимулировать или угнетать деятельность коллектива, приводя к конфликтам, может быть оптимистическое настроение, безразличное или неудовлетворенность), *коллективные мнения* (сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрение или порицание тех или иных событий, поступков членов группы), *явления подражания, внушаемости или конформизма, явления соревнования* (форма взаимодействия людей, которые эмоционально ревностно относятся к результатам своей деятельности и деятельности других людей, стремление показать свои способности, добиться успеха).

Важным условием развития учебной группы как коллектива является ее состав. Те, из кого состоит учебная группа, кто стоит во главе ее, в значительной мере определяет основные тенденции развития группы как коллектива. Особенно велико значение состава учебной группы на I курсе, когда коллектив формируется заново в новых для первокурсников условиях. Социально-психологический климат в группе, мера влияния коллектива на учебные успехи студентов определяются, прежде всего, такими факторами, как уровень школьной подготовки и общественной активности. Учебная активность студентов выше в тех академических группах, состав которых неоднороден по школьной подготовке, особенно в группах с преобладанием студентов, отлично и хорошо успевающих в школе и активно занимавшихся общественной работой, из числа которых сформирован актив группы (по данным Л.П. Панасанко).

Критериями уровня развития коллектива в студенческих группах являются следующие:

- социальная направленность коллектива, выражающая его включенность в широкий социальный контекст. К.К. Платонов отмечал, что группа только тогда становится коллективом, когда ее цели вынесены за рамки более широкой социальной общности и когда цели группы подчиняются целям этой широкой социальной общности. Социальная направленность студенческой группы может быть характеризована такими психологическими феноменами, как сознательное отношение к общественно полезным делам, активное участие в них, сознательное отношение к общественно-политическим мероприятиям, стремление совершенствовать политические знания, оценка поступков членов группы с точки зрения общественных норм;
- целевая направленность (единство) — принятие членами группы ее целей. Среди наиболее значимых ценностей группы, которые отвечают и интересам ее членов (студентов), являющихся в первую очередь субъектам учебной деятельнос-

ти, можно выделить отношение к учению, отношение к профессии, к участию в общественной жизни группы, к взаимоотношениям в группе и к тенденциям своего собственного личностного развития, которое осуществляется в условиях академической группы;

- деловая направленность, выражающая степень группового контроля индивидуальной деятельности и вклада каждого члена группы в достижение учебных целей группы, межличностная направленность, раскрывающая межперсональные эмоциональные отношения в группе;
- самоорганизация, самоуправление как способность группы самостоятельно организовывать совместную деятельность на достижение общегрупповых целей.

Важным фактором влияния коллектива на личность является она сама, а точнее, ее готовность (воспитанность, обученность) к восприятию воздействий коллектива. С. Б. Каверин выделил три типа студентов с разной степенью готовности к коллективным воздействиям. Первый тип — *это студенты с безоговорочным и полным принятием создаваемых в коллективе отношений*. Вторую группу образуют *студенты, которые избирательно «принимают условия» коллектива* в одном виде деятельности, например в учебной, и не принимают в других, например, в сфере труда, быта, общественной работе, где они остаются изолированными одиночками. В третью группу входят *студенты, которые не принимают и не проявляют коллективной направленности* ни в одном виде деятельности.

Психологические механизмы формирования коллективных норм, истоки которых лежат в групповом сознании, первоначально функционирующем в виде коллективного общественного мнения, составляют совокупность внутригрупповых процессов коллективообразования. Процесс формирования коллективного группового сознания составляет один из аспектов данной проблемы. Вначале оно существует как коллективное общественное мнение, отражая общность взглядов, оценок и суждений по основным аспектам жизнедеятельности группы. По мере становления коллектива *процесс формирования группового сознания проходит несколько стадий*: отсутствие общности взглядов; возникновение общности взглядов; процесс идентификации личности с группой (принятие точки зрения группы); образование групповых ценностей, норм и традиций как регуляторов индивидуального и группового поведения, процессов коллективообразования.

Процессы коллективообразования особенно динамично протекают в условиях временных студенческих объединений за рам-

ками учебного процесса, например, в спортивных студенческих командах, строительных отрядах, лагерях, сельскохозяйственных и других отрядах. Работа в них является мощным фактором формирования коллектива, сказываясь на характере познавательной учебной деятельности.

В учении студент выступает не только как субъект познавательной деятельности, но и как субъект общения, т. е. как коммуникативный по своей природе процесс. Он является средством психического, социального и профессионального развития личности.

С помощью специально разработанной методики С.Л. Братченко удалось эмпирически выделить шесть смысловых установок личности на общение: диалогическую, авторитарную, манипулятивную, альтерцентрическую, конформистскую и индифферентную.

Диалогическая направленность — ориентация на равноправное общение, на сотрудничество, на совместное творчество, взаимопонимание и взаимодействие. *Авторитарная направленность* — проявление эгоцентризма в общении, стремление быть понятным другим при полном игнорировании проблем другого. *Манипулятивная направленность* — рафинированная, утонченная форма эгоцентризма с ориентацией на саморазвитие, собственную выгоду за счет интересов партнера, стремление понять партнера по общению с тем, чтобы использовать его в личных целях, нежелание быть понятным и раскрытым. *Альтерцентрическая направленность* — ориентация на добровольный отказ от равноправия в пользу партнера, стремление понять другого при отсутствии желания быть понятым этим другим. *Конформистская направленность* — ориентация на более сильное партнера, отсутствие стремлений и установок к творческому развитию. *Индифферентная направленность* — отсутствие выраженной ориентации личности в сфере общения, безразличие к проблемам другого и к своему общению, установка на сугубо деловые отношения с партнером.

Совместная деятельность и общение являются решающими факторами развития самосознания студентов благодаря тому, что студенты становятся субъектами взаимного межличностного отражения, отношений и взаимодействий.

Психологические особенности студенческого коллектива определяется следующими подструктурами:

- организационная подструктура, включающая в себя официальные взаимоотношения;
- подструктура межколлективных связей — наличие контактов с другими коллективами с целью обмена опытом;

Коллективная групповая учебная работа возможна,

общая познавательная задача решается общими усилиями студенческой группы;

каждая микрогруппа получает задание, являющееся составной частью общегрупповой задачи;

каждая микрогруппа в зависимости от количества членов и уровня их подготовки получает задания определенной степени трудности. С заданием должны ознакомиться все члены группы, каждый приступает к решению и должен сообщить свой результат: если результат совпал с результатами остальных, группа переходит к решению следующей задачи, если не совпал, группа приступает к обсуждению;

во время работы групп преподаватель ходит по аудитории, следит за работой групп: удалось ли группе найти самый рациональный путь решения, не остались ли какие ошибки неисправленными, в случае затруднений педагог включается в работу группы;

для предметов физико-математического цикла групповую работу целесообразно использовать для **закрепления** материала, а для гуманитарного цикла групповую работу можно использовать при изложении нового материала, носящего проблемный характер;

при групповой работе усиливаются активность, интерес и уровень получаемых знаний, и развивается **умение** делового общения, взаимодействия с людьми при решении разнообразных проблем;

около 49% учебного времени полезно отводить на групповую работу; оптимальная **численность** микрогруппы — 3—5 человек. С возрастанием численности группы ее продуктивность снижается;

по физико-математическим предметам целесообразно создавать микрогруппы с примерно одинаковым уровнем знаний и **умений** и давать задания группе с учетом уровня подготовки ее членов;

при комплектовании групп необходимо учитывать взаимоотношения студентов: в одну группу не включать студентов, которые взаимно отвергают друг друга; студентов малопопулярных, неуважаемых направлять в такие группы, в которых отношение к ним было бы нейтральным;

нужно в каждой группе выделять «ответственного руководителя», который руководит работой группы, процессом обмена и обсуждения информации. Выбор «руководителя» полезно предоставлять самой группе, возможно наличие «технического» и «эмоционального» лидера в микрогруппе;

необходимо изучить и учитывать характер межличностных отношений между студентами для правильного комплектования групп;

при дифференцированной групповой работе каждому студенту даются индивидуальные задания с учетом **его** способностей и знаний; каждой группе дается набор учебных материалов для работы, где указаны цель задания, перечень литературы и материалов, которыми должны пользоваться студенты, порядок выполнения задания — какую часть задания выполняют индивидуально, какую — коллективно, перечень контрольных вопросов для самопроверки;

для организации рабочего места используют легкие столики, которые сдвигаются так, чтобы могли вместе работать 5 человек и чтобы отделить одну группу от другой.

- подструктура неофициальных взаимоотношений — информированность членов коллектива друг о друге, взаимопонимание, взаимопомощь и взаимная требовательность, самостоятельность и инициатива, удовлетворенность всех членов коллектива лидерами и взаимоотношениями с преподавателями;
- подструктура эффективности коллективной деятельности — умение включить всех членов коллектива в коллективную деятельность, быстро и правильно принимать решения;
- подструктура реальной морально-психологической позиции членов коллектива — защищенность и равноправие личности в коллективе, удовлетворенность каждого участника коллективной жизнью и деятельностью, принятие самого коллектива как референтной группы.

Студенческие коллективы и личности, их составляющие, требуют внимательного изучения и психолого-педагогического руководства в течение всего периода обучения, а в особенности в периоды становления. На первых этапах обучения в образовательных заведениях профессионального образования изучают опыт общественной и производственной работы, устанавливают типичные трудности адаптации к первым месяцам пребывания в новой учебной, бытовой, социальной среде.

Основными методами изучения коллектива студенческой группы является беседа с коллективом или отдельными студентами с целью выявления мнений, настроений, отношений к событиям; метод наблюдения за деятельностью студентов в различных учебных, бытовых и межличностных ситуациях; рейтинг (сбор и анализ экспертных оценок), анкетирование, метод социометрии.

К числу наиболее важных факторов формирования студенческого коллектива следует отнести:

- создание предпосылок для сплочения, согласованности индивидуальных и коллективных целей путем разъяснения социальных Ценностей учения как подготовки к профессиональному труду;
- многоплановость деятельности студенческого коллектива, обеспечивающая членам студенческой группы включение в большое количество ситуаций, направленных на разрешение различных учебных, общественно-политических, научно-исследовательских, а также задач в сфере досуга и быта. В группах, обладающих многоплановой деятельностью, существуют большие возможности для каждого члена группы найти достаточно «высокое» место в статусной структуре. Важное значение среди разнообразных видов деятельности принадлежит тем,

которые ориентированы на будущую профессиональную деятельность и способствуют овладению профессиональным мастерством (коллективное проигрывание возможных вариантов будущих профессиональных действий, участие в исследовательских проектах);

- руководящая деятельность куратора группы, осуществляющего сплочение коллектива, предупреждающего внутригрупповые конфликты, преодолевающего разобщенность и отчужденность в отношениях между студентами.

В целом формирование коллектива требует проведения следующих мероприятий:

- комплектование академических групп с учетом психологической совместимости;
- создание социально-ценностного единства путем разъяснения задач учебы, ее значения и будущих перспективах профессиональной деятельности, стимулирование работы актива по сплочению группы;
- развитие сознательности, товарищества и дружбы в студенческом коллективе;
- укрепление авторитета актива, повышение его статуса, предупреждение и психологически оправданное разрешение конфликтов;
- обеспечение заботы о студентах, учет их запросов, интересов, нужд, желаний.

Таким образом, проблема социально-психологических предпосылок эффективности деятельности студенческого коллектива является весьма многогранной и сложной. Она требует к себе пристального внимания как в периоды поступления студентов в образовательные учреждения профессионального образования, так и в процессе организации процесса обучения. Социально-психологические аспекты воспитания и обучения и их учет в построении образовательного процесса обеспечивают решение задач, стоящих перед профессиональным образованием.

8.12. Педагогическое общение

Педагогическое общение — специфическая форма общения, имеющая свои особенности, и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение — совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания

и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им. Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «Я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничтожения.

У педагогов с центрацией «я-другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме. Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «преподаватель—студент» и всего обучения в целом.

Процесс общения преподавателя со студентами может складываться в двух крайних вариантах: 1) взаимопонимание, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга и 2) разлад, отчужденность, неспособность понять и предугадывать поведение друг друга, появление конфликтов.

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии, к наблюдательности, «сенсорной остроте», установлению «раппорта» и умению учитывать репрезентативную систему собеседника, зависит от умения слушать, понимать студента, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения, изменения стилей и позиций общения, умения преодолевать манипуляции и конфликты. Важную роль играют психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия (базовые знания представлены в схемах).

Стили педагогического общения

Можно выделить шесть основных стилей руководства преподавателем учащихся:

- авторитарный (самовластный стиль руководства), когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом студентов, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;
- авторитарный (властный) стиль руководства допускает возможность для студентов участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает преподаватель в соответствии со своими установками;
- демократический стиль предполагает внимание и учет преподавателем мнений студентов, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение на равных;
- игнорирующий стиль характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;
- попустительский, конформный стиль проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства группой студентов либо идет на поводу их желаний;
- непоследовательный, алогичный стиль — преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя со студентами, к появлению конфликтных ситуаций.

Известный психолог В.А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношение «учитель—ученики». Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение — негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание — характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I — «Сократ». Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II — «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III — «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV — «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V — «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуж-

дению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI — «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII TM «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию, — выбор роли педагогом на основании собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

Диалог и **монолог** в педагогическом общении

Следует отметить диаметральную противоположность *монологической и диалогической форм педагогического общения*. В первом случае существуют субъект-объектные отношения, где объектом является ученик, студент, класс, группа. Во втором — субъект-субъектные отношения, при котором педагог взаимодействует с обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие — учиться и развиваться под его руководством. Каковы же условия плодотворного педагогического общения на основе педагогического сотрудничества?

1. „ Педагогическое сотрудничество — двусторонний процесс, основанный на взаимодействии преподаватель — студент, успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого,

2. Педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению.

8. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем **оптимальных педагогических решений**»

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Анализируя реальную работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения:

- *высокий* — характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.;
- *средний*;
- *низкий* — отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам, хорошо изученным Б.Г. Ананьевым. Эти воздействия можно разделить на два вида:

- *положительные* — одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;
- *отрицательные* — замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

- Модель диктаторская «Монблан» — преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты — лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых студентов.

- Модель неконтактная («Китайская стена») — близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми студентами, а с их стороны — равнодушное отношение к преподавателю.

- Модель дифференцированного внимания («Локатор») — основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется

на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель — коллектив студентов, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

- Модель гипорефлексная («Тетерев») — заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

- Модель гиперрефлексная («Гамлет») — противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действительности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая* к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках у студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

- Модель негибкого реагирования («Робот») — взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое со-

стояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

- Модель авторитарная («Я — сам») — учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

- Модель активного взаимодействия («Союз») — преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная.

Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Самому носителю его установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению через внешние воздействия. Консерватизм и ригидность установок усиливаются с возрастом. Исследователи выделяют два типа доминирующих установок преподавателей по отношению к студентам: позитивная и негативная.

Наличие негативной **установки** преподавателя на того или другого студента можно определить по следующим признакам: преподаватель дает «плохому» студенту меньше времени на ответ, чем «хорошему»; не использует наводящие вопросы и подсказки, при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому студенту или отвечает сам; чаще порицает и меньше поощ-

ряет; не реагирует на удачное действие студента и не замечает его успехов; иногда вообще не работает с ним на занятии.

Соответственно о **наличии позитивной установки** можно судить по таким деталям: дольше ждет ответа на вопрос; при затруднении задает наводящие вопросы, поощряет улыбкой, взглядом; при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его; чаще обращается к студенту взглядом в ходе занятия и т. п. Специальные исследования показывают, что «плохие» студенты в четыре раза реже обращаются к педагогу, чем «хорошие»; они остро чувствуют необъективность педагога и болезненно переживают ее.

Реализуя свою установку по отношению к «хорошим» и «плохим» студентам, педагог без специального намерения оказывает, тем не менее, сильное влияние на студентов, как бы определяя программу их дальнейшего развития.

Наиболее эффективно решать педагогические задачи позволяет *демократический стиль*, при котором преподаватель учитывает индивидуальные особенности студентов, их личный опыт, специфику их потребностей и возможностей. Преподаватель, владеющий таким стилем, осознанно ставит задачи перед студентами, не проявляет негативных установок, объективен в оценках, разносторонен и инициативен в контактах. По сути, этот стиль общения можно охарактеризовать как личностный. Выработать его может только человек, имеющий высокий уровень профессионального самоосознания, способный к постоянному самоанализу своего поведения и адекватной самооценке.

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

- *приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов* (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении):
 - создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями;
 - одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;
 - одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или товарищам;
 - поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;
 - создание щадящих условий при ответе студента с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
 - недопущение действий со стороны отдельных студентов, подавляющих творческую активность товарищей на занятии;

• *приемы оказания коммуникативной поддержки в процессе общения:*

- оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний;
- разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения;
- обучение (прямое и косвенное) коммуникативным приемам, технике выступления и общения;
- подчеркнуто позитивная критика (если такая необходима) поведения студента в диалоге с преподавателем;
- демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к студентам, поддержка их стремления к участию в диалоге с преподавателем;
- оперативное предоставление студентам возможности «оправдать нетерпение поднятой руки»;
- предоставление студентам возможности сориентироваться в ситуации, «собраться с мыслями»;

• *приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности студентов:*

- прямое побуждение студентов к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;
- мотивирование перед группой поощрений студентов за проявленную инициативу;
- критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;
- «игровая провокация» («Что-то Иванов Иван недоверчиво улыбается при твоём ответе. Докажи ему, что ты действительно прав...»).

Основные психолого-педагогические приемы обучения при оптимальном педагогическом общении

В настоящее время необходимо осуществить переход от информационно-объяснительного обучения студентов к деятельному, развивающему. Важными становятся не только усвоенные в вузе знания, но и способы усвоения, мышления и учебной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студента. А этого можно добиться только при условии демократичности методов обучения, раскрепощения студентов, разрушения искусственных барьеров между преподавателем и студентами.

Развивающее обучение предполагает переход от типичной для традиционного обучения схемы «услышал — запомнил — пересказал» к схеме «познал путем поиска вместе с преподавателем и товарищами — осмыслил — запомнил • — способен оформить

свою мысль словами — умею применить полученные знания в жизни».

Существует шесть основных функций взаимодействия субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении:

- *конструктивная* — педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;
- *организационная* — организация совместной учебной деятельности преподавателя и студента, взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной деятельности;
- *коммуникативно-стимулирующая* — сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомленность студентов о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;
- *информационно-обучающая* — показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу студентов;
- *эмоционально-корректирующая* — реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности; доверительного общения между преподавателем и студентом;
- *контрольно-оценочная* — организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка самоконтролем и самооценкой.

Наиболее распространенными являются пять причин, препятствующих установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми:

- педагог не считаетея с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;
- студент не понимает своего преподавателя и потому не принимает его как наставника;
- действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации;
- преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;
- студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или, что еще серьезнее, — всего коллектива.

Профессионально-важные качества педагогического общения

- 1) интерес к людям и работе с ними, наличие **ПОТРЕБНОСТИ** и умений общения, общительность, коммуникативные качества;
- 2) способность эмоциональной **ЭМПАТИИ** и понимания людей;
- 3) **ГИБКОСТЬ**, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся **УСЛОВИЯХ** общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей студентов;
- 4) умение ощущать и поддерживать **ОБРАТНУЮ СВЯЗЬ** в общении;
- 5) умение **УПРАВЛЯТЬ СОБОЙ**, управлять своими психическими состояниями, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы;
- 6) способность к **СПОНТАННОСТИ** (неподготовленной) коммуникации;
- 7) умение **ПРОГНОЗИРОВАТЬ** возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;
- 8) хорошие **ВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ**: культура, развитость речи, богатый лексический запас,- правильный отбор языковых средств;
- 9) владение искусством **ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ**, которые представляют сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении;
- 10) способность к **ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ**, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение, применением различных приемов воздействия, «приспособлений» и «пристроек»).

Средства повышения эффективности воздействия:

- «**ПРИСПОСОБЛЕНИЯ**» — система приемов (мимических, речевых, психологических): одобрение, совет, недовольство, намек, просьба, осуждение, юмор, насмешка, приказ, доверие, пожелание и пр. (до 160 видов);
- «**ПРИСТРОЙКИ** или **ДОСТРОЙКИ**» — приспособление своего тела, интонации и стиля общения к другому человеку для того, чтобы затем приспособить его поведение к целям педагога
- усиление воздействия через: повышение голоса в начале фразы по сравнению с предыдущей; смена способов словесного воздействия: переход от сложного к простому, от простого к сложному; рельефное выделение фраз; резкая смена способов общения.

В УСЛОВИЯХ ИМПРОВИЗАЦИИ (вследствии возникновения неожиданной ситуации) возможны разные типы поведения:

- 1) **ЕСТЕСТВЕННЫЙ** тип: плодотворные импровизационные действия не вызывают у педагога психологических и эмоциональных затруднений;
- 2) **НАПРЯЖЕННО-ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ** тип: происходит мобилизация всех ресурсов личности на преодоление возникшей трудности;
- 3) **ПРЕДНАМЕРЕННО-УКЛОНЧИВЫЙ** тип: сознательное уклонение педагога от преодоления неожиданной педагогической ситуации («не заметить»);
- 4) **НЕПРОИЗВОЛЬНО-ТОРМОЗНОЙ** тип: расстерянность и полная заторможенность действий педагога;
- 5) **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СРЫВ**: педагог действует бесконтрольно, бессистемно, усугубляя конфликт, не умея управлять или скрывать свои чувства;
- 6) **НЕАДЕКВАТНЫЙ** тип: педагог скрывает свои чувства, но не способен их преобразовать в педагогически целесообразные переживания и действия.

Структура процесса общения

1. **Потребность** в общении
2. Ориентировка в **целях** общения, в **ситуации** общения
3. Ориентировка в **личности** собеседника
4. **Планирование** (чаще бессознательное) темы, стиля общения речевых фраз
5. **Реализация** общения
6. Восприятие и оценка **ответной реакции** собеседника
7. **Коррекция** направления, стиля общения _____

Позиции в общении

1. Активная - пассивная
2. Открытая - закрытая

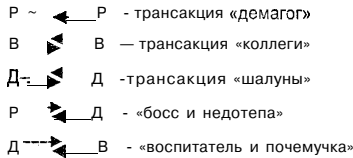
желание и умение выразить свои мысли, чувства и готовность понять позиции других

нежелание или неумение выразить свою точку зрения, имеющуюся информацию

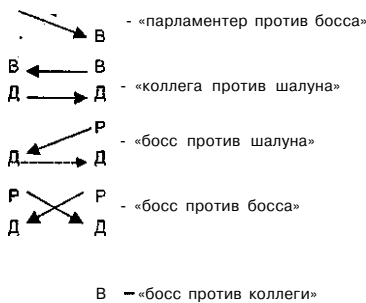
3. Доброжелательная - нейтральная - враждебная
4. «Сверху» (доминирование) - «на равных» - «снизу» (подчинение) карающий

5. Родитель (Р) ↔ опекающий
 Взрослый (В) ↔ послушный
 Ребенок (Дитя) ↔ бунтующий

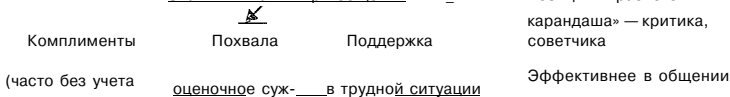
Трансакция - единица взаимодействия партнеров по общению, сопровождающаяся заданием позиций каждого



Конфликтные трансакции



Знаки внимания при общении



КОНФЛИКТЫ

Реалистические (направлены на достижение определенного результата)

Нереалистические

- наличие противоречия, разногласия интересов, потребностей и целей, нарушающее нормальное взаимодействие людей, препятствующее достижению их целей, приводящее к противоборству

СИНТОНИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕНИЯ («синтония» - быть в гармонии с собой и с другими)

Процесс общения начинается с восприятия - протекает по-разному в зависимости от репрезентативной системы человека

| Визуальная Р.С. | Аудиальная Р.С. | Кинестическая Р.С. |
|---|--|--|
| Более доверяет: зрительной системе <u>употребляемые слова</u> рассмотрим, яркий, любуюсь речь быстрая, громкая <u>движения</u> глаз вверх влево, вверх вправо и прямо перед собой <u>правила слушания</u> «я должен видеть, чтобы слышать» | (слуховой) слушаем, звучит, громкий выразительная влево, вправо, голова вниз наклонена «не смотреть, чтобы слышать» | (ощущениям, чувствам) чувствовать, ощущать, тяжко на душе, обожаю медленная, негромкая вниз вправо, взгляд вниз приблизиться ближе |

Полимодалный «компьютерный тип» получается из кинестетика (при абстрагировании от неприятных чувств) - слова: понимаю, логично, проанализировать, речь монотонная, движения глаз трудноуловимы, взгляд через головы других, голова вверх поднята

Для успешного общения необходимы умения:

- учесть репрезентативную систему собеседника и говорить на его «языке»

—определение желаемого результата и учет интересов собеседника (что я увижу, когда достигну результата? что я услышу?)

—развить сенсорную остроту - способность замечать малейшие изменения в состоянии и поведении собеседника, замечать изменения жестов, мимики, позы, интонации, взглядов, и микроизменения в цвете кожи, в дыхании, в тонусе мышц, в дрожании нижней губы

Шаги обучения : 1 — фиксация изменений в поведении человека

2 — различение паттернов — повторяющихся моментов в поведении человека

3 — калибровка — узнавание определенного состояния человека по его невербальным сигналам-микроизменениям

- развить гибкость - способность изменять свое поведение в зависимости от ситуации и реакции собеседника, находить разные новые способы поведения

Шаги обучения : 1 - прерывание старых паттернов поведения

2 - изобретение и использование новых способов поведения

3 - быстрая последовательность прерывания старых паттернов и использование новых, неожиданных выборов

- достичь конгруэнтности - внутренняя согласованность мыслей, желаний, чувств, действий, слов человека, отсутствие внутренних противоречий

Шаги обучения: 1—различение состояний конгруэнтности и неконгруэнтности

2 - знакомство с различными частями своей личности

3 - определение целей, желаний каждой части личности

4 —определение приоритетных целей

5 -достижение согласия между различными частями личности о том, что они признают установленный приоритет целей

6 -заключение контракта по принятому соглашению

- достичь раппорта - гармонии, единства, согласованности с собеседником и взаимной симпатии

Шаги обучения: 1 - проверка своего доверия к собеседнику

2 - проверка доверия партнера к вам

3 - тону и темпу голоса собеседника установление соответствия

4 – его дыханию

5 - его ритму движений

6 - его позе

К О Н Ф Л И К Т Ы

Реалистические
(направлены на достижение
определенного результата)

Нереалистические
(выражение отрицательных
эмоций - самоцель)

- наличие противоречия, разногласия ин-
тересов, потребностей и целей, нарушаю-
щее нормальное взаимодействие людей,
препятствующее достижению их целей,
приводящее к противоборству

Типы конфликтов:
Внутриличностный
Межличностный
Между личностью и группой
Межгрупповой
Социальный

Динамика развития конфликта

- ВОЗНИКНОВЕНИЕ конфликтной ситуации, РАЗНОГЛАСИЙ (несовмес-
тимость интересов, ситуации целей, мнений, когда достижение целей
одного препятствует достижению целей другого человека) - возникнове-
ние ПРЕДМЕТА конфликта (основного противоречия, ради разрешения
которого стороны вступают в борьбу)
- ВОЗРАСТАНИЕ НАПРЯЖЕННОСТИ В ОТНОШЕНИЯХ
- ОСОЗНАНИЕ конфликтной ситуации
(оценка чужих действий как преднамеренно враждебных с целью поме-
шать достижению желаемых целей или унижить)
- Собственно конфликтное поведение - обоюдно направленные и эмо-
ционально окрашенные действия для затруднения достижения целей
противника и реализации собственных интересов в ущерб другой стороне
- РАЗВЕРТЫВАНИЕ конфликта или его РАЗРЕШЕНИЕ

ДЕСТРУКТИВНЫЙ конфликт

- расширение конфликта
- эскалация (конфликт .
продолжается, даже если
устранены его причины)
- рост агрессивных действий

КОНСТРУКТИВНЫЙ конфликт

- отрицание старых
отношений, формирование
новых отношений, коррекция
взаимодействия
- находятя средства
предотвращения будущих
конфликтов

• Причины конфликтов

- различие ⇒ в целях, в интересах,
в способах достижения цели,
мнениях, в психологических
особенностях
- конфликтогены (слова, действия,
которые могут приводить к
конфликту помимо желания
человека)
- эскалация конфликтогенов
(усиление ответной агрессивности)

Типы конфликтогенов

- стремление к превосходству
(критика, угрозы, обвинения,
насмешка, издевка, попытка
обмана, утаивание информа-
ции, перебивание, игнориро-
вание собеседника)
- проявления агрессивности
- проявления эгоизма

• СТРАТЕГИИ поведения в конфликтных ситуациях

- 1. Настойчивость, принуждение (достижение своей цели любым
способом, агрессивность, использование власти)
- 2. Уход (уклонение) (стремление уйти от конфликта)
- 3. Приспособление, уступчивость (отказ от борьбы, от своих интересов)
- 4. Компромисс (взаимные уступки, «половинчатые решения»)
- 5. Сотрудничество (решение проблемы) (учесть законные интересы друг
друга и найти взаимоприемлемое решение)

К О Н Ф Л И К Т — КОНФЛИКТНАЯ СИТУАЦИЯ ИНЦИДЕНТ

(накопившиеся противоречия, содержащи е истинную причину конфликта)

(стечение обстоятельств, служившее поводом для конфликта)

Разрешить конфликт ➤ устранить конфликтную ситуацию
исчерпать инцидент

Действия руководителя-педагога для разрешения конфликтов студентов

- Изучение причин возникновения конфликтов
- Ограничение числа участников конфликта
- Анализ конфликта

➤ Преодоление конфликта с помощью:

Воспитательно-межличностных способов Административных способов

- | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| ➤ — учет психологии участников | <u>Организационные</u> | <u>Админ.-силовые</u> |
| ➤ - беседа; просьба; убеждение | - четкие требования | - подавление |
| ➤ - принципиальные переговоры | - общие цели | - интересы |
| ➤ — психотренинг; психотерапия | - ясные права, обязанности, правила | - административное разъединение |
| | | - решение конфликта на основе приказа |

ШАГИ решения конфликта

- - **ВЫЯВИТЬ** скрытые и явные причины К. (что является предметом разногласий)
- - **ВЫЯВИТЬ**, какие интересы, желания у конфликтующих
- - **ПОНЯТЬ** доводы, аргументы, интересы оппонента
- - эмоциональная выдержка, сохранить позитивное отношение к оппоненту (дайте партнеру «выпустить пар агрессии» - самому вести себя спокойно; не давайте партнеру отрицательных оценок, а говорите о своих чувствах)
- **ОТДЕЛИТЬ** отношения и эмоции от самой проблемы (оба спокойно обоснуют свои претензии, факты, желаемые конечные результаты, свои варианты решения проблемы, устранив неприязненное отношение друг к другу)
- - **ИСКАТЬ** разумное и справедливое решение проблемы с учетом законных прав и / интересов обеих сторон (каким может быть справедливое решение? какие варианты справедливого решения?)
- - стремление найти решение + сохранить свое достоинство + сохранить позитивные отношения с оппонентом + дайте партнеру «сохранить свое лицо», не задевайте **его** достоинство, не характеризуйте словесно его эмоциональное состояние («чего ты злишься?») + держаться в общении на **равных**

НЕЛЬЗЯ в конфликтной ситуации: (11 ТАБУ)

- критически оценивать партнера
- приписывать ему низменные или плохие намерения
- демонстрировать знаки превосходства
- обвинять и приписывать ответственность за конфликт только оппоненту
- игнорировать его интересы
- видеть все только со своей позиции
- уменьшать вклад и заслуги оппонента
- преувеличивать свои заслуги
- раздражать, кричать, нападать
- задевать «болевые точки» оппонента
- обрушивать на оппонента множество претензий

ПСИХОСОЦИОТИПЫ

Врожденная структура информационного взаимодействия с внешней средой в зависимости от уровня развития определенных психических функций и соответствующих предпочтений:

ЭКСТРАВЕРСИЯ (Е)
(направленность на внешний мир, общение, энергию черпает из внешнего мира)

→ **ИНТРОВЕРСИЯ (И)**
(направленность на внутренний мир, энергию получает внутри себя, устает от общения)

СЕНСОРНЫЙ (ОЩУЩАЮЩИЙ) (С)
(опирается на реальные ощущения, факты, собирает информацию дословно, последовательно, в деталях)

→ **ИНТУИТИВНЫЙ (И)**
(опирается на предчувствия, собирает информацию произвольно, ищет свой смысл, связи)

РАЦИОНАЛЬНО-РЕШАЮЩИЙ (Р)
(решения принимаются быстро, реализуются, решения не меняются)

→ **ИРРАЦИОНАЛЬНО-ВОСПРИНИМАЮЩИЙ (В)**
(накапливает информацию, колебания в принятии решения, изменчивость решений)

МЫСЛИТЕЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИЙ (Л) -
Логика
(беспристрастно, объективно анализирует, планирует, опирается на логику)

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВУЮЩИЙ (Э) - Этики
(опирается на чувства, субъективное отношение, выражает свои чувства, понимает чувства других)

В психике человека выделяют 4 информационных канала связи с миром, на которых функционируют психические функции сенсорики, интуиции, логики, эмоции в зависимости от порядка расположения-доминирования психических функций на этих каналах выделяют 16 психотипов

- 1 канал - самый мощный, наиболее определяет тип человека
- 2 канал - творческий, активного действия на мир
- 3 канал - «уязвимая болевая мозоль человека»
- 4 канал - суггестивный, слабый

Для обозначения психотипов используют буквы, знаки, имена известных людей

В зависимости от

ЭКСТРАВЕРСИИ **ИНТРОВЕРСИИ**
Психические функции будут проявляться специфически

| | |
|---------------------------|--|
| деловая логика, | теоретическая логика ● |
| внешнее проявление эмоций | отношения между людьми |
| воля, требовательность | самочувствие, ощущение удобства, комфорт ○ |
| интуиция возможностей | интуиция времени, предчувствие событий |

СИНТОНИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕНИЯ («синтония» - быть в гармонии с собой и с другими)

Процесс общения начинается с восприятия - протекает по-разному в зависимости от репрезентативной системы человека

| Визуальная Р.С. | Аудиальная Р.С. | Кинестическая Р.С. |
|--|--|--|
| Более доверяет: зрительной системе <u>употребляемые слова</u> рассмотрим, яркий, . любуюсь речь быстрая, громкая <u>движения</u> глаз вверх влево, вверх вправо и прямо перед собой <u>правила слушания</u> «я должен видеть, чтобы "слышать» | (слуховой) слушаем, звучит, громкий выразительная влево, вправо, голова вниз наклонена «не смотреть, чтобы слышать» | (ощущениям, чувствам) чувствовать, ощущать, тяжко на душе, обожаю медленная, негромкая вниз вправо, взгляд вниз приблизиться ближе |

Полиmodalный «компьютерный тип» получается из кинестетика (при абстрагировании от неприятных чувств) - слова: понимаю, логично, проанализировать, речь монотонная, движения глаз трудноуловимы, взгляд через головы других, голова вверх поднята

Для успешного общения необходимы умения:

— учесть репрезентативную систему собеседника и говорить на его «языке»

— определение желаемого результата и учет интересов собеседника (что я увижу, когда достигну результата? что я услышу?)

— развить сенсорную остроту — способность замечать малейшие изменения в состоянии и поведении собеседника, замечать изменения жестов, мимики, позы, интонации, взглядов, и микроизменения в цвете кожи, в дыхании, в тоне мышц, в дрожании нижней губы

Шаги обучения : 1 — фиксация изменений в поведении человека

2 — различение паттернов — повторяющихся моментов в поведении человека

3 — калибровка — узнавание определенного состояния человека по его невербальным сигналам-микроизменениям

— развить гибкость - способность изменять свое поведение в зависимости от ситуации и реакции собеседника, находить разные новые способы поведения

Шаги обучения : 1 - прерывание старых паттернов поведения

2 — изобретение и использование новых способов поведения

3 - быстрая последовательность прерывания старых паттернов и использование новых, неожиданных выборов

— достичь конгруэнтности - внутренняя согласованность мыслей, желаний, чувств, действий, слов человека, отсутствие внутренних противоречий

Шаги обучения: 1—различение состояний конгруэнтности и неконгруэнтности

2 - знакомство с различными частями своей личности

3 -определение целей, желаний каждой части личности

4 — определение приоритетных целей

5 - достижение согласия между различными частями личности о том, что они признают установленный приоритет целей

6 -заключение контракта по принятому соглашению

-достигать раппорта - гармонии, единства, согласованности с собеседником и взаимной симпатии

Шаги обучения: 1 - проверка своего доверия к собеседнику

2 — проверка доверия партнера к вам

3 - тону и темпу голоса собеседника установление соответствия

4 – его дыханию

5 - его ритму движений

6 — его позу

ПРОДОЛЖЕНИЕ. СИНТОНИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕНИЯ

— использовать ресурсные состояния — вызвать прилив сил, уверенности, успешности для решения трудных проблем и ситуаций общения.

Шаги обучения:

- 1 — поиск воспоминания об успехе в своем прошлом опыте;
- 2 — переживание этого успеха снова;
- 3 — когда воспоминание, переживаний успеха станет интенсивным, установить условную связь — «якорь» (например, прикосновение к запястью левой руки);
- 4 — вхождение в ресурсное состояние через повторение шагов 2 и 3, а затем одновременное использование «якоря» и воспоминания переживания;
- 5 — использовать «якорь» в трудной ситуации, чтобы вызвать оптимальное внутреннее состояние, необходимое для успешной деятельности;

— умение задавать вопросы-пойнтеры для уточнения смысла и содержания сказанного собеседником:

- 1 — пойнтеры-существительное для уточнения смысла существительного («А какой смысл вы вкладываете в слово?..»);
- 2 — пойнтеры-глаголы — для уточнения смысла глаголов («Как именно вы приготовите доклад: в устной или письменной форме?»);
- 3 — пойнтеры-правила — для уточнения обоснованности ограничений и правил («Почему так надо? А что будет, если мы не сделаем этого?»);
- 4 — пойнтеры-обобщения — для уточнения смысла слов «все, всегда, никогда и т.п.» («Действительно все? Неужели никогда не встречали?..»);
- 5 — пойнтеры-сравнения — для уточнения смысла сравнений «хуже, лучше, легче и т.п.» («Лучше сделать так, по сравнению с чем?»), пойнтеры используют тогда, когда необходима точная информация и точное понимание собеседника для достижения желаемого результата;

— умение воспринимать и давать обратную связь — это сообщение, адресованное другому человеку о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, т.е. это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, а в большей степени сведения о себе в связи с этим человеком.

Правила обратной связи:

- 1 — говори о том, что конкретно делает данный человек, когда вызывает у тебя те или иные чувства;
 - 2 — не давай оценок;
 - 3 — не давай советов;
 - 4 — если говоришь о том, что тебе не нравится в данном человеке, старайся в основном отмечать то, что он смог бы при желании в себе изменить;
- умение слушать — умение понять информацию и чувства говорящего.

3 такта в слушании:

- 1 — поддержка — цель: дать возможность человеку выразить СВОЮ ПОЗИЦИЮ (уместные реакции слушателя на этом этапе: молчание, поддакивание, кивание головой, «эхо реакции» (повторение последнего слова собеседника), эмоциональное сопровождение);
- 2 — уяснения - цель: убедиться, что вы правильно поняли собеседника, для этого задают уточняющие вопросы-пойнтеры, наводящие вопросы, делаете парафраз (передача содержания высказывания собеседника своими словами);
- 3 — комментирование — слушатель высказывает свое мнение по поводу услышанного, дает комментарии, советы, оценки (если от него этого ждут) Могут происходить искажения в восприятии и понимании информации в зависимости от того, каково «я-слушание» у человека.

«Я-слушание» — это своеобразный устойчивый фильтр, через который воспринимается информация, в результате ей придается тот или иной смысл. Бывают разные «Я-слушания»: «я тебе не верю», «мне нравится все, что ты делаешь», «обида», «зависть», «мне безразлично», «у меня лучше».

ВИДЫ СЛУШАНИЯ

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>- постоянное уточнение правильности понимания через уточняющие вопросы: «правильно я вас понял, что...», через парафразы: «другими словами, вы имели в виду, что...» и ждет подтверждения</p> | <p>- слушают, готовы под- держать собеседника, не задают вопросов, не дают советов успокоит- ся, реакции «да, да; понимаю; ну конечно»</p> | <p>- позволяет сопережи- вать те же чувства, ко- торые переживает со- беседник, понимать и разделять его эмоци- ональное состояние. Не дают советов, не кри- тикуют, не оценивают</p> | <p>игнорирующее пре- небрежение к партне- ру, не слушают, не обращают внимания или реплики «ерун- да», «глупости»</p> <p>- недопустимая фор- ма общения</p> |
|--|--|---|---|

ПРИМЕНЕНИЕ

В деловых переговорах, при общении с равным или авторитарным собе- седником, в конфликтных ситуациях, когда собе- седник ведет себя агрес- сивно и надо настроить его на спокойный дело- вой ТОН.

Нельзя применять: если собеседник в состоянии сильного эмоционального возбуждения

Если собеседник в со- стоянии сильного эмо- ционального возбу- ждения, взвинчен, ему надо «выговориться», «излить чувства» Нельзя заражаться эмоцией партнера, реагировать на нее личноcтно, обижаться

Если человек хочет поделить- ся какими-то переживаниями, если вы хотите понять и ПРИНИМАЕТЕ собеседника таким, какой он есть, если вы свободны от фильтров «Я- слушаний», на время забы- ваете о своих проблемах и своих переживаниях, и тогда в вашей душе освободится место для чувств другого человека

ПРАВИЛА ЭМПАТИЧЕСКОГО СЛУШАНИЯ:

1. Освободить душу от собственных переживаний и проблем, отказаться от предубеждений относительно собеседника, настроиться на чувства собеседника.
2. В своей реакции на слова партнера вы должны в точности отразить переживание, чувство, эмоцию, стоящую за его высказыванием, показать, что вам и чувство собеседника не только правильно понято, но и принято вами (не осуждая, не критикуя, не поучая его).
3. Надо только отразить чувство партнера, но не интерпретировать его поступки и скрытые мотивы поведения, не объяснять ему причину возникнове- ния у него этого чувства, не поучать его.
4. Необходимо держать паузу. После вашего ответа собеседнику обычно надо помолчать, подумать, разобраться в своих переживаниях. Не забывайте его своими дополнительными соображениями, разъяснениями, уточнениями. Правила «я-высказываний» (способ самовыражения, осознания своих чувств возникающих в напряженных ситуациях и называние их партнеру, осознание своей ответственности за решение проблемы): 1 - описание ситуации, вызвавшей напряжение; 2 — точное название своего чувства в этой ситуации; 3 - название причин этого чувства («я испытываю такое раздражение, когда ты говоришь, что...»)

К О Н Ф Л И К Т Ы

- | | | |
|---|-------------------|--|
| <p>Реалистические (направлены на достижение определенного результата)</p> <p>Нереалистические (выражение отрицательных эмоций - самоцель)</p> | <p>◀</p> <p>◀</p> | <p>- наличие противоречия, разногласия ин- тересов, потребностей и целей, нарушаю- щее нормальное взаимодействие людей, препятствующее достижению их целей, приводящее к противоборству</p> <p>► Типы конфликтов: Внутриличностный Межличностный Между личностью и группой Межгрупповой Социальный</p> |
|---|-------------------|--|

Динамика развития конфликта

- ВОЗНИКНОВЕНИЕ конфликтной ситуации, РАЗНОГЛАСИЙ (несовмес-
тимость интересов, ситуации целей, мнений, когда достижение целей
одного препятствует достижению целей другого человека) - возникнове-
ние ПРЕДМЕТА конфликта (основного противоречия, ради разрешения
которого стороны вступают в борьбу)
- ВОЗРАСТАНИЕ НАПРЯЖЕННОСТИ В ОТНОШЕНИЯХ
- ОСОЗНАНИЕ конфликтной ситуации
(оценка чужих действий как преднамеренно враждебных с целью поме-
шать достижению желаемых целей или унижить)
- Собственно конфликтное поведение - обоюдно направленные и эмо-
ционально окрашенные действия для затруднения достижения целей
противника и реализации собственных интересов в ущерб другой стороне
- РАЗВЕРТЫВАНИЕ конфликта или его РАЗРЕШЕНИЕ

ДЕСТРУКТИВНЫЙ конфликт

- расширение конфликта
- эскалация (конфликт .
продолжается, даже если
устранены его причины)
- рост агрессивных действий •

КОНСТРУКТИВНЫЙ конфликт

- отрицание старых
отношений, формирование
новых отношений, коррекция
взаимодействия
- находятся средства
предотвращения будущих
конфликтов

Причины конфликтов

- различие ⇒ в целях, в интересах,
в способах достижения цели,
мнениях, в психологических
особенностях
- конфликтогены (слова, действия,
которые могут приводить к
конфликту помимо желания
человека)
- эскалация конфликтогенов
(усиление ответной агрессивности)

Типы конфликтогенов

- стремление к превосходству
(критика, угрозы, обвинения,
насмешка, издевка, попытка
обмана, утаивание информа-
ции, перебивание, игнориро-
вание собеседника)
- проявления агрессивности
⇒ проявления эгоизма

СТРАТЕГИИ поведения в конфликтных ситуациях

- 1. Настойчивость, принуждение (достижение своей цели любым
способом, агрессивность, использование власти)
- 2. Уход (уклонение) (стремление уйти от конфликта)
- 3. Приспособление, уступчивость (отказ от борьбы, от своих интересов)
- 4. Компромисс (взаимные уступки, «половинчатые решения»)
- 5. Сотрудничество (решение проблемы) (учесть законные интересы друг
друга и найти взаимоприемлемое решение)

КОНФЛИКТ — КОНФЛИКТНАЯ СИТУАЦИЯ + I ИНЦИДЕНТ

(накопившиеся противоречия, содержащи е истинную причину конфликта)

(стечение обстоятельств, служившее поводом для конфликта)

Разрешить конфликт — устранить конфликтную ситуацию
исчерпать инцидент

Действия руководителя-педагога для разрешения конфликтов студентов

- Изучение причин возникновения конфликтов
- Ограничение числа участников конфликта
- Анализ конфликта
- Преодоление конфликта с помощью :

Воспитательно-межличностных способов Административных способов

- учет психологии участников
- беседа; просьба; убеждение
- принципиальные переговоры
- психотренинги; психотерапия

Организационные

- четкие требования
- общие цели
- ясные права, обязанности, правила

Админ.-силовые

- подавление интересов
- административное разьединение
- решение конфликта на основе приказа

ШАГИ решения конфликта

- **ВЫЯВИТЬ** скрытые и явные причины К. (что является предметом разногласий)
- **ВЫЯВИТЬ**, какие интересы, желания у конфликтующих
- **ПОНЯТЬ** доводы, аргументы, интересы оппонента
- эмоциональная выдержка, сохранить позитивное отношение к оппоненту (дайте партнеру «выпустить пар агрессии» - самому вести себя спокойно; не давайте партнеру отрицательных оценок, а говорите о своих чувствах)
- **ОТДЕЛИТЬ** отношения и эмоции от самой проблемы (оба спокойно обоснуйте свои претензии, факты, желаемые конечные результаты, свои варианты решения проблемы, устранив неприязненное отношение друг к другу)
- **ИСКАТЬ** разумное и справедливое решение проблемы с учетом законных прав и J интересов обеих сторон (каким может быть справедливое решение? какие варианты V справедливого решения?)

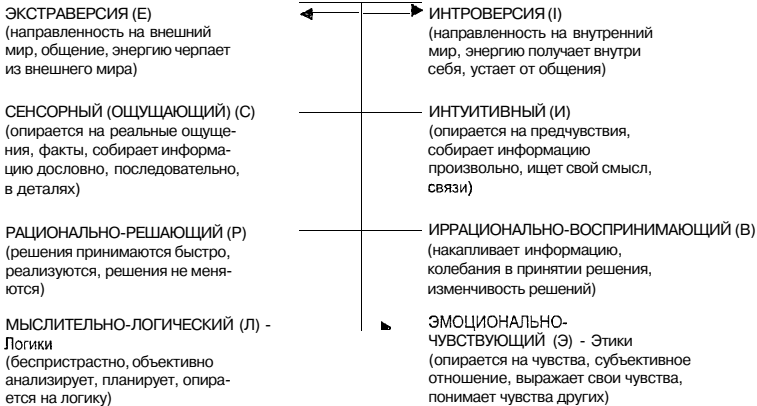
— стремление найти решение + сохранить свое достоинство + сохранить позитивные отношения с оппонентом + дайте партнеру «сохранить свое лицо», не задевайте его достоинство, не характеризуйте словесно его эмоциональное состояние («чего ты злишься?») + держаться в общении на <равных

НЕЛЬЗЯ в конфликтной ситуации: (11 ТАБУ)

- критически оценивать партнера
- приписывать ему низменные или плохие намерения
- демонстрировать знаки превосходства
- обвинять и приписывать ответственность за конфликт только оппоненту
- игнорировать его интересы
- видеть все только со своей позиции
- уменьшать вклад и заслуги оппонента
- преувеличивать свои заслуги
- раздражать, кричать, нападать
- задевать «болевые точки» оппонента
- обрушивать на оппонента множество претензий

ПСИХОСОЦИОТИПЫ

Врожденная структура информационного взаимодействия с внешней средой в зависимости от уровня развития определенных психических функций и соответствующих предпочтений:



В психике человека выделяют 4 информационных канала связи с миром, на которых функционируют психические функции сенсорики, интуиции, логики, эмоции в зависимости от порядка расположения-доминирования психических функций на этих каналах выделяют 16 психотипов

- 1 канал - самый мощный, наиболее определяет тип человека
- 2 канал - творческий, активного действия на мир
- 3 канал - «уязвимая больная мозоль человека»
- 4 канал - суггестивный, слабый

Для обозначения психотипов используют: буквы, знаки, имена известных людей

| В зависимости от | |
|--|--|
| ЭКСТРАВЕРСИИ | ИНТРОВЕРСИИ |
| Психические функции будут проявляться специфически | |
| деловая логика, | теоретическая логика ● |
| внешнее проявление эмоций | отношения между людьми |
| воля, требовательность | самочувствие, ощущение удобства, комфорт ○ |
| интуиция возможностей | интуиция времени, предчувствие событий ☾ |

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ людей и КОНФЛИКТЫ

Вероятность наступления конфликтов повышается при:

- - несовместимости характеров и психосоциотипов;
- наличии темперамента холерика;
- отсутствии 3 качеств: способности критически относиться к себе, терпимости к другим, доверия к другим;
- наличии акцентуации характера, невротичности

ПОВЕДЕНИЕ людей с различными ПСИХОСОЦИОТИПАМИ в конфликте

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Экстраверты шумные, обилие слов, не помнят, что говорят, словесные стычки, агрессивность</p> | <p>Интроверты замыкаются в себе, исключают возможность общения и решения проблемы, страдает здоровье</p> | <p>Мыслительные пытаются разобраться в сути конфликта, найти решение, ценят только свое решение</p> | <p>Эмоциональные сосредотачиваются на своих чувствах, обвиняют себя, обижаются на других, плачут, кричат, потеют и т.п.</p> |
| <p>Сенсорные внимание на детали, конкретные слова, слова, события, факты</p> | <p>Интуитивные внимание на подтекст, смысл слов и ситуации, нечеткость высказываний</p> | <p>Решающие категоричные утверждения, убеждены в своей правоте, агрессивны, напористы, не слушают других</p> | <p>Воспринимающие находят различные варианты, доводы, с разных сторон смотрят на конфликт, колеблются в решении</p> |

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Экстраверты Остановитесь! Послушайте точку зрения другого человека, подумайте</p> | <p>Интроверты Выражайте свое мнение! Повторите, чтобы собеседник вас понял!</p> | <p>Мыслительные Выразите свои чувства, представьте другим выразить чувства, мысли</p> | <p>Эмоциональные Будьте прямыми, не бойтесь конфронтации, не терзайтесь чувством вины</p> |
| <p>Сенсорные Обратите внимание на сопутствующие конфликту обстоятельства</p> | <p>Интуитивные Не уклоняйтесь от конкретной проблемы в глобальные рассуждения!</p> | <p>Решающие Вы не всегда правы! Важно понять собеседника!</p> | <p>Воспринимающие Займите четкую позицию! Отстаивайте ее!</p> |

Приложение к главе 8. Психодиагностические методики

Профориентационная работа и выбор профессии

Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)

Методика предназначена для отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е.Л. Климova. Можно использовать при профориентации подростков и взрослых.

Содержание методики: испытуемый должен в каждой из 20 пар предлагаемых видов деятельности выбрать только один вид и в соответствующей клетке листа ответов поставить знак «+».

Инструкция: «Предположим, что после соответствующего обучения Вы сможете выполнять любую работу. Но если бы Вам пришлось выбирать только из двух возможностей, что бы Вы предпочли?»

Текст опросника

| | | |
|--|-----|--|
| 1а. Ухаживать за животными | или | 1б. Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать) |
| 2а. Помогать больным | или | 2б. Составлять таблицы, схемы, программы для вычислительных машин |
| 3а. Следить за качеством книжных иллюстраций, плакатов, художественных открыток, грампластинок | или | 3б. Следить за состоянием, развитием растений |
| 4а. Обрабатывать материалы (дерево, ткань, металл, пластмассу, рекламировать, продавать т. п.) | или | 4б. Доводить товары до потребителя |
| 5а. Обсуждать научно-популярные книги | или | 5б. Обсуждать художественные книги, статьи или пьесы, концерты |
| 6а. Выращивать молодняк (животных какой-либо породы) | или | 6б. Тренировать товарищей (младших) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных) |
| 7а. Копировать рисунки, изображения (или настраивать музыкальные инструменты) | или | 7б. Управлять каким-либо грузовым (подъемным или транспортным) средством — подъемным краном, трактором, тепловозом |

| | | |
|--|-----|---|
| 8а. Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии) | или | 8б. Оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов) |
| 9а. Ремонтить вещи, изделия (одежду, технику), жилище | или | 9б. Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках |
| 10а. Лечить животных | или | 10б. Выполнять вычисления, расчеты |
| 11а. Выводить новые сорта растений | или | 11б. Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома, продукты питания и т. п.) |
| 12а. Разбирать споры, ссоры между людьми, убеждать, разъяснять, наказывать, поощрять | или | 12б. Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок) |
| 13а. Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности | или | 13б. Наблюдать, изучать жизнь микробов |
| 14а. Обслуживать, налаживать медицинские приборы, аппараты | или | 14б. Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах, ожогах и т. п. |
| 15а. Художественно описывать, изображать события (наблюдаемые и представляемые) | или | 15б. Составлять точные описания-отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях, измеряемых объектах и др. |
| 16а. Делать лабораторные анализы в больнице | или | 16б. Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение |
| 17а. Красить или расписывать стены помещений, поверхность изделий | или | 17б. Осуществлять монтаж или сборку машин, приборов |
| 18а. Организовать культпоходы сверстников и младших детей в театры, музеи, экскурсии, туристические походы и т. п. | или | 18б. Играть на сцене, принимать участие в концертах |
| 19а. Изготавливать по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания | или | 19б. Заниматься черчением, копировать чертежи, карты |
| 20а. Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада | или | 20б. Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, теле-тайпе, наборной машине и др.) |

Лист ответов

| | | | | |
|------------|------|-----------|------|------------|
| | | | | |
| 1 а | 16 | 2а | 26 | 3а |
| 3б | 4а | 4б | 5а | 5б |
| 6а | | 6б | | 7а |
| | 7б | 8а | | 8б |
| | 9а | | 9б | |
| 10а | | | 10б | |
| 11а | 11б | 12а | 12б | 13а |
| 13б | 14а | 14 б | 15а | 15б |
| 16а | | 16 б | | 17а |
| | 17 б | 18а | | 18б |
| | 19а | | .19б | |
| 20а | | | 20б | |

Лист ответов сделан так, чтобы можно было подсчитать количество знаков «+» в каждом из 5 столбцов. Каждый из 5 столбцов соответствует определенному типу профессий. Испытуемому рекомендуется выбрать тот тип профессий, который получил максимальное количество знаков «+». Название типов профессий по столбцам:

1. «Человек—Природа» — все профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством.
2. «Человек—техника» — все технические профессии.
3. «Человек—Человек» — все профессии, связанные с обслуживанием людей, с общением.
4. «Человек—Знак» — все профессии, связанные с обсчетами, цифровыми и буквенными знаками, в том числе и музыкальные специальности.
5. «Человек—Художественный образ» — все творческие специальности.

Классификатор профессий и опросник «Выбор профессии» Холланда

Вопросник Холланда

I. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Отметьте знаком «+» в столбце под словом «да» напротив тех видов деятельности, которые вам бы хотелось выполнить, а затем подсчитайте сумму ответов «да» в каждом разделе: 1R (включает с 1.1 до 1.11), 2J (включает с 2.1 до 2.11), 3A (с 3.1 до

3.11), 4S (с 4.1 до 4.11), 5E (с 5.1 до 5.10), 6C (с 6.1 до 6.12) и запишите ваши значения сумм в соответствующие столбцы и строчки таблицы бланка.

| | 1R | 2J | 3A | 4S | 5E | 6C | |
|---------------------------------|----|----|----|----|----|----|---|
| Деятельность | | | | | | | |
| Способности и умения | | | | f. | | | |
| Профессии | | | | | | | |
| ИТОГО: | | | | | | | |
| Самооценка: | | | | | | | |
| — научные способности | | | | | | | |
| — художественные способности | | | | | | | |
| — музыкальные способности | | | | | | | |
| — механические способности | | | | | | | |
| — преподавательские способности | | | | | | | |
| — способность к торговле | | | | | | | |
| — конторские способности | | | | | | | |
| — математические способности | | | | | | | |
| — способность к рукоделию | | | | | | | |
| — управленческие способности | | | | | | | |
| — канцелярские способности | | | | | | | |
| — склонность к дружелюбию | | | | | | | |
| ИТОГО: | | | | | | | > |

| | | «Да» |
|----|---|------------|
| 1R | 1.1. Ремонтировать электрические приборы 1.2. Ремонтировать автомобиль..... 1.3. Чинить механические приборы..... 1.4. Изготавливать изделия из дерева..... 1.5. Водить грузовик или трактор..... 1.6. Работать на станке по обработке металла 1.7. Заниматься со старой машиной или мотоциклом..... 1.8. Пройти курс учебы в цеху..... 1.9. Пройти курс черчения..... 1.10. Пройти курс столярного дела..... 1.11. Пройти курс автомеханики..... | |
| | | Всего «да» |
| 2J | 2.1. Читать научные книги и журналы..... 2.2. Работать в лаборатории..... 2.3. Работать над научным проектом..... 2.4. Строить модели ракет..... | |

| | | |
|----|--|------------|
| | <p>2.5. Работать с химическими реактивами</p> <p>2.6. Самостоятельно читать научную литературу</p> <p>2.7. Решать математические и шахматные задачи</p> <p>2.8. Изучать физику</p> <p>2.9. Изучать химию</p> <p>2.10. Изучать биологию</p> <p>2.11. Изучать геометрию</p> | |
| | | Всего «да» |
| ЗА | <p>3.1. Делать наброски, рисовать, писать красками</p> <p>3.2. Ходить в театр (на пьесы)</p> <p>3.3. Проектировать здания или модели</p> <p>3.4. Играть в ансамбле, эстрадном или симфоническом оркестре</p> <p>3.5. Играть на музыкальном инструменте ___</p> <p>3.6. Ходить на репетиции, концерты или мюзиклы</p> <p>3.7. Читать популярную литературу</p> <p>3.8. Делать портреты или фотографии</p> <p>3.9. Читать и писать стихи</p> <p>3.10. Читать пьесы</p> <p>3.11. Брать уроки по искусству</p> | |
| | | Всего «да» |
| 4S | <p>4.1. Писать письма друзьям</p> <p>4.2. Посещать церковную службу</p> <p>4.3. Быть членом общественных организаций, клубов</p> <p>4.4. Помогать другим решать личные проблемы</p> <p>4.5. Ухаживать за детьми</p> <p>4.6. Ходить на вечера</p> <p>4.7. Танцевать</p> <p>4.8. Читать книги по психологии</p> <p>4.9. Посещать собрания и конференции</p> <p>4.10. Посещать спортивные мероприятия</p> <p>4.11. Заводить новых друзей</p> | |
| | | Всего «да» |
| 5E | <p>5.1. Влиять на других</p> <p>5.2. Продавать чего-либо</p> <p>5.3. Обсуждать политику</p> <p>5.4. Организовать собственное дело</p> <p>5.5. Посещать конференции</p> <p>5.6. Выступать с лекциями и беседами</p> | |

| | | |
|-------|---|------------|
| 5.7. | Быть членом правления какой-либо организации..... | |
| 5.8. | Руководить деятельностью других..... | |
| 5.9. | Руководить группой до достижения определенной цели..... | |
| 5.10. | Участвовать в политической кампании | |
| | | Всего «да» |
| 6С | 6.1. Содержать свой стол и комнату в порядке..... | |
| | 6.2. Печатать бумаги и письма для себя и других..... | |
| | 6.3. Складывать, вычитать, умножать и делить числа..... | |
| | 6.4. В коммерции или бухгалтерском деле | |
| | 6.5. Работать на машинах для целей бизнеса | |
| | 6.6. Вести четкий учет расходов..... | |
| | 6.7. Пройти курс машинописи..... | |
| | 6.8. Пройти курс бизнеса..... | |
| | 6.9. Пройти курс бухгалтерского дела..... | |
| | 6.10. Пройти курс коммерческой математики | |
| | 6.11. Подшивать письма, доклады, протоколы | |
| | 6.12. Писать деловые бумаги..... | |
| | | Всего «да» |

II. СПОСОБНОСТИ И УМЕНИЯ

Отметьте знаком «+» в столбце под словом «да» те виды деятельности, которые вы можете выполнить хорошо или компетентно, затем подсчитайте сумму «да» в каждом разделе (1R, 2J, 3A, 4S, 5E, 6C) и запишите в соответствующие столбцы таблицы бланка.

«Да»

- 1R
- 1.1. Я пользовался электрическими инструментами в столярной мастерской, токарным, шлифовальным станком.....
 - 1.2. Я умею пользоваться вольтметром.....
 - 1.3. Я могу установить карбюратор.....
 - 1.4. Я работал с электрооборудование: сверлильным прессом, шлифовальным станком, швейной машиной.....
 - 1.5. Я могу обновить мебель и деревянные изделия.....
 - 1.6. Я умею читать чертежи («синьку»).....
 - 1.7. Я могу сделать несложный ремонт электроприборов.....
 - 1.8. Я могу ремонтировать (чинить) мебель
 - 1.9. Я могу делать чертежи.....

| | | |
|-------|--|------------|
| 1.10. | Я могу делать несложный ремонт водопровода..... | |
| | | Всего «да» |
| 2J | 2.1. Я понимаю, как работает электронная лампа..... 2.2. Я могу назвать три продукта, богатые белком..... 2.3. Я понимаю, что значит «полураспад радиоактивного элемента»..... 2.4. Я умею пользоваться логарифмическими таблицами..... 2.5. Я умею делить и умножать на логарифмической линейке..... 2.6. Я умею пользоваться микроскопом..... 2.7. Я могу найти и узнать на небе три созвездия..... 2.8. Я могу описать функцию белых кровяных телец..... 2.9. Я могу объяснить простейшие химические формулы,..... 2.10. Я понимаю, почему искусственные спутники не падают на землю..... 2.11. Я участвовал в научной выставке или конкурсе..... | |
| | | Всего «да» |
| 3A | 3.1. Я умею играть на музыкальном инструменте..... 3.2. Я могу участвовать в хоровом пении на два или на четыре голоса..... 3.3. Я могу быть солистом..... 3.4. Я могу играть в различных пьесах..... 3.5. Я могу читать и интерпретировать прочитанное..... 3.6. Я могу танцевать современные танцы и балет..... 3.7. Я могу похоже рисовать людей..... 3.8. Я могу писать картины и лепить скульптуры..... 3.9. Я могу делать керамику..... 3.10. Я могу конструировать одежду, мебель, писать плакаты..... 3.11. Я хорошо пишу рассказы или стихи..... | |
| | | Всего «да» |
| 4S | 4.1. Я хорошо объясняю другим что-либо 4.2. Я принимал участие в благотворительной деятельности..... | |

| | | |
|----|---|------------------------------|
| | <p>4.3. Я хорошо сотрудничаю с другими</p> <p>4.4. Я хорошо развлекаю людей старше себя</p> <p>4.5. Я могу быть хорошей хозяйкой (хозяйном).....</p> <p>4.6. Я с легкостью обучаю детей</p> <p>4.7. Я могу организовать развлекательную программу для праздничного вечера</p> <p>4.8. Я умею помочь людям, которые расстроены или в беде.....</p> <p>4.9. Я добровольно оказывал помощь больным в больнице и дома</p> <p>4.10. Я умею планировать общественную работу в школе</p> <p>4.11. Я хорошо разбираюсь в людях</p> | <p>4</p> <p>f</p> <p>f "</p> |
| | | Всего «да» |
| 5E | <p>5.1. Меня выбрали на разные должности в школе или другом учебном заведении</p> <p>5.2. Я могу руководить работой других</p> <p>5.3. У меня необыкновенные энергия и энтузиазм.....</p> <p>5.4. Мне удастся заставить других делать так, как я хочу.....</p> <p>5.5. Я хороший торговец</p> <p>5.6. Я был руководителем группы, которая обратилась к начальству с предложениями и жалобами.....</p> <p>5.7. Я был награжден за работу в качестве торговца или организатора.....</p> <p>5.8. Я организовал клуб, организацию или группу по интересам.....</p> <p>5.9. Я организовал дело.....</p> <p>5.10. Я знаю, как стать удачливым лидером ..</p> <p>5.11. Я хорошо умею спорить.....</p> | <p>f</p> |
| | | Всего «да» |
| 6C | <p>6.1. Я могу печатать 40 слов в минуту</p> <p>6.2. Я могу работать на копировальной и множительной машине.....</p> <p>6.3. Я могу заняться стенографией.....</p> <p>6.4. Я умею подшивать корреспонденцию и другие бумаги.....</p> <p>6.5. Я работал в конторе.....</p> <p>6.6. Я умею пользоваться бухгалтерской аппаратурой.....</p> <p>6.7. Я могу за короткое время выполнить много бумажной работы.</p> | |

- 6.8. Я умею пользоваться вычислительной техникой (ЭВМ).....
- 6.9. Я умею пользоваться простым оборудованием для переработки информации (компостер, перфоратор).....
- 6.10. Я могу заполнить в бухгалтерской книге дебет и кредит.....
- 6.11. Я умею вести точный учет платежей и проданных вещей.....

Всего «да»

III. ПРОФЕССИИ

Это проверка вашего восприятия и отношения к профессиям. Укажите профессии, которые вас интересуют или нравятся вам, отметив знаком «+» соответствующие строчки в столбике «да», затем подсчитайте сумму «да» в каждом разделе (1R, 2J, 3A, 4S, 5E, 6C) и запишите в соответствующие столбцы таблицы бланка.

| | | «Да» | |
|----|-------|--|--|
| 1R | 1.1. | Авиамеханик..... | |
| | 1.2. | Специалист по рыбе и диким животным..... | |
| | 1.3. | Автомеханик..... | |
| | 1.4. | Плотник..... | |
| | 1.5. | Экскаваторщик..... | |
| | 1.6. | Топограф (землемер)..... | |
| | 1.7. | Инспектор по стройке..... | |
| | 1.8. | Радист..... | |
| | 1.9. | Рабочий бензоколонки..... | |
| | 1.10. | Лесоруб..... | |
| | 1.11. | Водитель междугороднего автобуса..... | |
| | 1.12. | Инженер по тепловозам..... | |
| | 1.13. | Машинист (станочник)..... | |
| | 1.14. | Электрик..... | |
| | | Всего «да» | |
| 2J | 2.1. | Метеоролог..... | |
| | 2.2. | Биолог..... | |
| | 2.3. | Астроном..... | |
| | 2.4. | Лаборант медицинской лаборатории..... | |
| | 2.5. | Антрополог..... | |
| | 2.6. | Зоолог..... | |
| | 2.7. | Химик..... | |
| | 2.8. | Ученый-исследователь..... | |
| | 2.9. | Автор научных статей..... | |
| | 2.10. | Редактор научного журнала..... | |

| | | |
|----|--|------------|
| | <p>2.11. Геолог.....</p> <p>2.12. Ботаник.....</p> <p>2.13. Научный работник.....</p> <p>2.14. Физик.....</p> | |
| | | Всего «да» |
| ЗА | <p>3.1. Поэт.....</p> <p>3.2. Дирижер.....</p> <p>3.3. Автор пьес.....</p> <p>3.4. Писатель.....</p> <p>3.5. Музыкант.....</p> <p>3.6. Коммерческий художник.....</p> <p>3.7. Свободный, независимый писатель.....</p> <p>3.8. Музыкальный аранжировщик.....</p> <p>3.9. Журналист.....</p> <p>3.10. Художник-портретист.....</p> <p>3.11. Эстрадный певец.....</p> <p>3.12. Скульптор.....</p> <p>3.13. Драматург.....</p> <p>3.14. Карикатурист (художник-мультипликатор).....</p> | |
| | | Всего «да» |
| 4S | <p>4.1. Социолог.....</p> <p>4.2. Преподаватель высшей школы.....</p> <p>4.3. Специалист по преступности несовершеннолетних.....</p> <p>4.4. Логопед.....</p> <p>4.5. Консультант по вопросам брака.....</p> <p>4.6. Директор школы.....</p> <p>4.7. Психолог в клинике.....</p> <p>4.8. Учитель естественных наук.....</p> <p>4.9. Заведующий бюро по соцобеспечению.....</p> <p>4.10. Директор молодежного лагеря.....</p> <p>4.11. Личный консультант.....</p> <p>4.12. Работник с психически больными людьми.....</p> <p>4.13. Специалист по профориентации.....</p> | |
| | | Всего «да» |
| 5E | <p>5.1. Биржевой делец.....</p> <p>5.2. Покупатель.....</p> <p>5.3. Заведующий отделом рекламы.....</p> <p>5.4. Представитель промышленников.....</p> <p>5.5. Продюсер (спонсор) телевидения.....</p> <p>5.6. Директор гостиницы.....</p> <p>5.7. Представитель деловых кругов.....</p> <p>5.8. Директор ресторана.....</p> <p>5.9. Конферансье.....</p> | |

| | |
|---|------------|
| 5.10. Продавец..... | |
| 5.11. Продавец недвижимого имущества..... | |
| 5.12. Директор рекламного бюро..... | |
| 5.13. Спонсор спортивных мероприятий..... | |
| 5.14. Управляющий торговлей..... | |
| | Всего «да» |
| 6С 6.1. Бухгалтер..... | |
| 6.2. Преподаватель бизнеса..... | |
| 6.3. Контролер бюджета..... | |
| 6.4. Главный бухгалтер..... | |
| 6.5. Специалист по кредиту..... | |
| 6.6. Стенографист в суде..... | |
| 6.7. Кассир в банке..... | |
| 6.8. Специалист по налогам..... | |
| 6.9. Ревизор инвентаря..... | |
| 6.10. Оператор оборудования..... | |
| 6.11. Финансист..... | |
| 6.12. Оценщик..... | |
| 6.13. Работник, составляющий платежную ведомость..... | |
| 6.14. Ревизор банка..... | |
| | Всего «да» |

IV. САМООЦЕНКА

Оцените себя по каждой из следующих характеристик, сравнивая себя с другими людьми вашего возраста: обведите кружком нужное число. Дайте как можно более точную оценку вашего представления о себе, старайтесь не оценивать себя по всем характеристикам одинаково.

Обработка результатов

| №: | Показатели самооценки | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|----|-------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| 1 | Научные способности | | | |
| 2 | Художественные способности | | | |
| 3 | Музыкальные способности | | | |
| 4 | Механические способности | | | |
| 5 | Преподавательские способности | | | |
| 6 | Способность к торговле | | | |
| 7 | Канторские способности | | | |
| 8 | Математические способности | | | |
| 9 | Способность к рукоделию | | | |
| 10 | Управленческие способности | | | |
| 11 | Канцелярские способности | | | |
| 12 | Склонность к дружелюбию | | | |

1. Начните с анализа ваших ответов на разделы «Деятельность», «Способности» и «Профессии». Подсчитайте, сколько раз вы употребили слово «да». Запишите это количество для каждой группы деятельности, способностей и профессий на следующих строчках:

| | 1R | 2J | 3A | 4S | 5E | 6C | |
|---------------------------------|----|----|----|----|----|----|--|
| Деятельность | | | | | | | |
| Способности и умения | | | | | | | |
| Профессии | | | | | | | |
| ИТОГО: | | | | | | | |
| Самооценка: | | | | | | | |
| — научные способности | | | | | | | |
| — художественные способности | | | | | | | |
| — музыкальные способности | | | | | | | |
| — механические способности | | | | | | | |
| — преподавательские способности | | | | | | | |
| — способность к торговле | | | | | | | |
| — конторские способности | | | | | | | |
| — математические способности | | | | | | | |
| — способность к рукоделию | | | | | | | |
| — управленческие способности | | | | | | | |
| — канцелярские способности | | | | | | | |
| — склонность к дружелюбию | | | | | | | |
| ИТОГО: | | | | | | | |

2. Выпишите свой суммарный код:

самый высокий —

второй —

третий —

Три самых высоких числа (сумма = деятельность + способности + профессия) показывают суммарный код по графам №. 1—6. Если два числа одинаковы, поместите обе цифры в одну клетку,

3. Ранжировка проводится с учетом кода:

1-R 2-J 3-A

4-S 5-E 6-C

4. Теперь обратимся к «Классификатору профессий» и найдем профессии, коды которых те же, что и у вас. Например, если ваш суммарный код AJE, то профессии с кодом AJE — декоратор. Если в классификаторе не найдется группы профессий с вашим кодом, то пишите в нем профессии с кодом из различных сочетаний этих букв: AJE, JAE, JEA, EJA, EAJ. Вам надо найти как можно больше комбинаций.

Классификатор профессий

500 профессий, включенных в данную классификацию представлены в виде системы с использованием буквенного кода (R, J, A, S, E, C).

Реалистические профессии (R) включают профессии квалифицированных рабочих, а также профессии в сфере техники и обслуживания.

Интеллектуальные (J) профессии включают профессии в сфере науки, частично техники.

Профессии в сфере искусства (A) — артистические, включают художественные, музыкальные и литературные профессии.

Социальные профессии (S) включают профессии в сфере образования и социального обеспечения.

Предпринимательские профессии (E) включают профессии, связанные с управлением и торговлей.

Конвенциональные профессии (C) включают канцелярские и конторские профессии.

Коды из трех букв обеспечивают описание профессии. Так, например, код ESC для управляющего торговлей означает, что он имеет больше всего общего с работающими в области предпринимательства, немного меньше с теми, кто работает в социальной сфере, и еще меньше с работающими в сфере традиционных профессий. Таким образом, коды дают краткую информацию о том, что представляет собой данная профессия, указывая на степень сходства с тремя профессиональными группами.

Имеются некоторые сочетания буквенных кодов, которые встречаются редко или совсем не встречаются. В этом случае можно использовать код из двух, а не из трех букв, и с помощью такого кода изучать природу профессий.

РЕАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИИ

| | |
|------------------------|----------------------------|
| Архитектор ландшафта | Зубной техник |
| Архитектор-конструктор | Техник по репродуцированию |

Код: RJS

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Лесничий | Контролер фрезерных станков |
| Коммерческий инженер | Оператор электростанции |
| Лесник | Механик электростанции |
| Преподаватель дизайна | Изготовитель инструментов и штампов |
| Электрик | Пекарь |
| Стекольщик | Повар |
| Ювелир | Работник бензоколонки |
| Наладчик ткацких станков | |

Термист
Оптик

Сварщик
Оператор офсетного пресси

Код: **RJE**

Инженер-автомобилестроитель
Инженер-механик
Инженер-нефтяник
Радист авиалинии
Инспектор по строительству
Инженер-техник
Техник в машиностроении
Горный инженер
Механик вентиляции (по кон-
диционерам)
Авиадиспетчер
Авиамеханик
Автомеханик
Сметчик (оценщик) в автосер-
висе
Изготовитель бойлеров
Дизельмеханик
Проектировщик (детали)
Техник-электронщик
Мастер по гальванопокрытию
Сельхозмеханизатор

Мелиоратор

Бортинженер
Заведующий гаражом
Монтер линий
Контролер ткацких станков
Машинист
Монтер станков
Механик (монтер)
Водопроводчик
Радиомонтер
Жестянщик
Судосборщик
Часовщик
Монтер корпуса автомобиля
Оператор компрессорной
Гравер
Штамповщик
Обойщик мебели
Оператор тяжелого оборудова-
ния
Кровельщик
Лесоруб
Оператор станка
Инструментальщик

Код: **RJC**

Техник по автоматическому
оборудованию
Автомеханик
Техник по лифтам
Контролер грузов
Слесарь
Оператор ядерного реактора
Заведующий питомником
Настройщик пианино
Оператор очистных сооруже-
ний
Камнетес
Садовник (по деревьям)
Токарь-револьверщик
Сборщик

Сверловщик
Работник химчистки
Контролер твердости
Печатник
Вальцовщик
Бурильщик
Диспетчер по погрузке и раз-
грузке
Сапожник
Работник цеха структурной
стали
Шинник
Работник отстойника
Водитель грузовика
Работник прачечной

| | | |
|---|-------------------|--|
| | Код: RAJ | |
| Наборщик | | Переплетчик |
| | Код: RS (A или E) | |
| Кузнец | | Шофер |
| Литейщик (формировщик) | | Пожарный |
| Кочегар (паровоза) | | Водитель трамвая |
| Слесарь-водопроводчик | | Официант |
| Проводник | | Рабочий на стоянке автомашин |
| Таксист | | Продавец газированной воды |
| Мясник | | Работник товарного склада |
| Оператор угольного оборудова- ния | | |
| | Код: RSC | |
| Истребитель (санэпидстанция) | | Завхоз |
| Лифтер | | Работник на кухне |
| | Код: RSJ | |
| Преподаватель агрономии | | Ткач |
| Мастер по ремонту приборов | | Вязальщик |
| | Код: REC | |
| Инспектор на заводе по переработке природного газа | | |
| | Код: REJ | |
| Летчик | | Мастер по производству бумаги |
| Мастер в цеху | | |
| | Код: RES | |
| Специалист по охране рыбы и дичи | | Наблюдатель за тормозом в пас- сажирском поезде |
| Управляющий фермой по вы- ращиванию крупного рогатого скота | | Строитель (рабочий) Рыбак |
| Инженер по тепловозам | | Рабочий по укладке железно- дорожных путей |
| Упаковщик | | |
| | Код: RCJ | |
| Топограф | | Мастер, обслуживающий кон- торскую технику |
| Геодезист | | Оператор сигнальной вышки |
| Плотник | | Мастер малярного дела |
| Механик-инструментальщик | | Помощник топографа |
| Кинемеханик | | |
| | Код: RCS | |
| Скорняк | | Оператор очистных сооруже- ний (ассенизатор) |
| Портной | | Взрывник |
| Монтер телефонов | | Каменщик |
| Водитель автобусов | | |

| | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| Бетонщик | Мастер по кладке кафеля |
| Печник | Рабочий, оклеивающий комна |
| Закройщик | ту обоями |
| Почтальон | Штукатур |
| Рабочий, контролирующий по- | Водитель грузовика, вагонетки |
| казания счетчика | Прядильщик |
| Шахтер | |

Код: RCE

| | |
|--------------------------|------------------------------|
| Крановщик | Водитель трактора с прицепом |
| Контролер пиломатериалов | Водитель легкой тележки |
| Тракторист | Оператор грузоподъемника |

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОФЕССИИ

Код: JAC

| | |
|---------------------|---------------------------|
| Экономист | Специалист, изучающий ры- |
| Математик-статистик | нок (маркетинг) |

Код: JAR

| | |
|------------|---------|
| Антрополог | Патолог |
| Астроном | Физик |
| Химик | |

Код: JSC

| | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| Учитель математики | Лаборант-медик |
| Специалист, планирующий вы- | Мастер по ремонту теле- и ра- |
| пуск продукции | диоаппаратуры |

Код: JSR

| | |
|--------------------------|----------------------------|
| Биолог | Преподаватель естественных |
| Зубной врач | наук |
| Санитарный врач | Врач-окулист, выписывающий |
| Врач, лечащий при помощи | очки |
| рук (мануальная терапия) | |

Код: JSA

| | |
|--------------------------|------------------------|
| Психолог-экспериментатор | Врач-инженер |
| Врач | Практикующая медсестра |
| Психиатр | Врач-ассистент |

Код: JEC

| | |
|-------------|-----------|
| Бактериолог | Фармацевт |
| Физиолог | |

Код: JEC

Специалист по страхованию

Код: JRA

| | |
|---------------------|------------------------------|
| Контролер качества | Наблюдатель за радиостанцией |
| Оператор компьютера | Научный работник (младший) |

Геолог
Хирург
Планировщик (проектировщик)
города

Код: **JRS**
Метеоролог
Синоптик

Агроном
Животновод
Биохимик
Ботаник
Технолог в молочной промышленности
Специалист по окружающей среде (эколог)
Генетик
Садовод

Код: **JRS**
Океанограф
Специалист по охране почвы
Зоолог
Географ
Специалист по теплопередаче
Ветеринар
Специалист по ЭКГ (электрокардиографии)
Рентгенолог

Инженер-администратор
Инженер по авионавигации
Инженер-химик
Инженер в гражданском строительстве
Инженер-электрик

Код: **JRE**
Инженер
Металлург-физик
Старший лаборант химической лаборатории
Лаборант металлургической лаборатории

Штурман (в авиации)
Летчик
Программист (на компьютере)
Техник (в машиностроении)
Изготовитель моделей

Код: **JRC**
Конструктор станков (инструментов)
Лаборант-контролер
Контролер электроаппаратуры

ПРОФЕССИИ В СФЕРЕ ИСКУССТВА

Актер
Учитель танцев
Репетитор (в театре)
Преподаватель актерского искусства

Код: **ASE**
Учитель английского языка
Переводчик (устный)

Философ
Писатель
Плакатист
Художник

Код: **ASJ**
Учитель рисования
Художник, работающий в торговле
Учитель литературы

| | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| Музыкант | Дирижер |
| Учитель музыки | Технический редактор |
| | Код: AES |
| Служащий, составляющий отчеты | Служащий отдела информации и рекламы |
| Управляющий отделом рекламы | Манекенщица |
| Артист эстрады (танцор, певец) | |
| | Код: AJS |
| Драматург | Дизайнер по интерьеру |
| Редактор | Дизайнер по упаковке |
| Критик (рецензент) | Художник-декоратор |
| Художник-модельер | Конструктор одежды |
| Дизайнер по мебели | |
| | Код: AJE |
| Декоратор | |
| | Код: AJR |
| Архитектор | Художник, рисующий вывески |
| Фотограф | Фотограф-ретушер |
| Фотолитограф | |

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИИ

| | |
|---|---|
| | Код: SER |
| Специалист, занимающийся исками | |
| | Код: SEC |
| Директор социальной службы | Специалист по вопросам психологии трудовой деятельности |
| Администратор торговой палаты | Директор лагеря |
| Заведующий общежитием | Управляющий в сфере общественного питания |
| Сотрудник бюро по трудоустройству (который общается с людьми) - | Заведующий пособиями |
| Директор похоронного бюро (организатор похорон) | Бармен |
| Директор гостиницы | Хозяин гостиницы, ресторана |
| | Менеджер по организации быстрого питания |
| | Код: SEJ |
| Администратор больницы (директор или главврач) | Директор фирмы по оказанию услуг на дому |
| Ректор учебного заведения | Заведующий отделом образования и воспитания |
| Историк " | |
| Учитель истории | Тренер (инструктор) |

Код: **SEA**
Заведующий организацией отды-
ха и развлечений (базы отды-
ха) Заведующий бюро по трудоуст-
ройству
Чиновник дипломатической
службы

Код: **SCE**
Старшая сестра-хозяйка в боль-
нице Служащий, занимающийся
кредитом (в банке)
Служащий, координирующий
производство Заведующий винным складом
или магазином
Работник Министерства здраво-
охранения Владелец ресторана
Продавец-распространитель
билетов
Директор театра Коридорный (посыльный) в го-
стинице
Поставщик провизии

Код: **SRE**
Тренер (в спорте) Инструктор по вождению авто-
мобиля
Руководитель строительства Экономка
(прораб)
Инструктор по физической под-
готовке Специалист по профзаболева-
ниям
Детский воспитатель (гувер-
нантка) Сыщик
Профессиональный спортсмен
Полицейский

Код: **SRC**
Парикмахер (мужской) Санитар

Код: **SJA**
Психолог, дающий консульта-
ции в больнице Ученый в области обществен-
ных наук
Профессор колледжа (инсти-
тута) Медсестра (общие обязанности)
Терапевт по восстановлению
трудоспособности
Политолог Консультант по школьному об-
разованию
Социолог Работник социальной сферы
(соцобеспечения)
Преподаватель, обучающий
взрослых

Код: **SJE**
Директор школы Главный диетврач
Таможенник Контролер качества продукции

Код: **SJC**
Управляющий школами
Инспектор продуктов и лекарств

Инспектор, занимающийся с досрочно освобожденными из заключения

Преподаватель общественных наук

Код: **SJR**

Специалист по болезням ног
Терапевт по ингаляциям
Специалист по физиотерапии

Техник в хирургии
Терапевт

Код: **SAE**

Адвокат (советник)
Учитель начальной школы
Учитель иностранного языка
Учитель средней школы
Учитель домоводства
Специалист по ведению домашнего хозяйства

Учитель-воспитатель дошкольного учреждения
Преподаватель ораторского искусства
Консультант по восстановлению профпригодности
Помощник учителя
Работник социальной службы

Код: **SAC**

Косметолог (косметика)
Специалист по бальзамированию трупов
Парикмахер

Медсестра в терапевтическом отделении
Маникюрша

Код: **SAJ**

Священник
Библиотекарь
Учитель специализированной школы
Логопед

Медсестра в зубо врачебном кабинете
Работник, ведущий учет медицинских карт
Специалист по профилактике заболеваний зубов

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЕ ПРОФЕССИИ

Код: **ESJ**

Президент банка

Код: **ECS**

Специалист по кредитам
Специалист по страхованию
Скупщик зерна
Оценщик недвижимого имущества
Покупатель (агент)
Работник, организующий обслуживание клиентов
Продавец цветов
Скупщик мебели

Заведующий поставкой (поставщик)
Агент по продаже недвижимого имущества
Представитель фирмы, торгующий фермерским оборудованием
Инспектор по продаже билетов
Работник, собирающий акции (или счета)

| | | |
|-------------------------------|----------|-------------------------------|
| | Код: ERJ | |
| Подрядчик | | Инженер в промышленности |
| Заведующий фермой | | |
| | Код: ERS | |
| Контролер на складе | | |
| | Код: ERS | |
| Начальник почтового отделения | | |
| | Код: EJS | |
| Инженер в торговле | | |
| | Код: EAR | |
| Директор радио (телевидения) | | |
| | Код: ESC | |
| Помощник администратора | | Вербовщик кадров |
| Заведующий отделением | | Управляющий производством |
| Предприниматель | | Ответственный за заработную |
| Управляющий городом (мэр) | | плату |
| Управляющий производствен- | | Управляющий торговлей |
| ными отношениями | | Заведующий транспортом |
| Заведующий распределением | | Управляющий многоквартир- |
| должностей | | ным домом |
| Государственный служащий | | Исследователь в области стра- |
| Лицо, решающее трудовые спо- | | хования |
| ры | | Демонстратор |
| Директор (администратор) | | Диспетчер |
| Директор страхового агентства | | Служащий гостиницы |
| Директор ресторана (бара) | | Разносчик (мелкий торговец) |
| Заведующий канцелярией | | Служащий в торговле (прода- |
| Заведующий операциями | | вец) |
| Начальник по кадрам | | |
| | Код: ESR | |
| Продавец автомобилей | | Водитель, работающий на мар- |
| Продавец спортивных товаров | | шруте |
| | Код: ESJ | |
| Администратор по социально- | | Заведующий автосервисом |
| му обеспечению | | Представитель промышленни- |
| Исследователь системы | | ков |
| Оптовый торговец | | Розничный торговец |
| Заведующий магазином | | Заведующий обувным магази- |
| Бакалейщик | | ном |
| Агент по страхованию жизни | | |
| | Код: ESA | |
| Адвокат (судья, прокурор) | | Политик |

| | |
|--------------------------------------|---|
| Биржевой маклер | Экскурсовод из бюро путешествий |
| Координатор моды | Стоардесса |
| Продавец оборудования для фотографии | Продавец музыкальных инструментов и принадлежностей |

ТРАДИЦИОННЫЕ ПРОФЕССИИ

| | |
|---|--|
| | Код: CRJ |
| Табельщик | Оператор компостера |
| Линотипист | Оператор табулятора |
| Расклейщик афиш (объявлений) | Оператор копировального аппарата |
| | Код: CRS |
| Служащий, подшивающий и хранящий документы | |
| | Код: CRE |
| Монтер электромоторов | Наладчик швейных машин |
| | Код: CJS |
| Специалист по хронометражу | Служащий внешней торговли |
| Служащий, выдающий кредитные карточки | Служащий, выписывающий (выдающий) квитанции |
| Оценщик | Служащий бухгалтерии |
| Служащий, отправляющий почтовую корреспонденцию | Оператор вычислительной машины |
| Оператор бухгалтерской техники (машин) | |
| | Код: CJE |
| Канторский служащий | Корректор |
| Служащий, ведущий платежную ведомость | |
| | Код: CJR |
| Оператор машинки для сложения и вычитания | Оператор телетайпа |
| | Код: CSE |
| Преподаватель основ бизнеса и коммерции | Служащий, который постоянно ездит в командировки |
| Работник отдела кадров | Секретарь в приемной |
| Служащий, занимающийся сбытом (торговлей) | Машинистка |
| | Телефонистка |
| | Кассир в банке |
| | Код: CSR |
| Служащий, оформляющий предварительные заказы | |
| Контролер транспорта (работник ГАИ) | |
| Посыльный (курьер) | |

| | |
|---|---|
| | Код: CSJ |
| Бухгалтер | Кассир |
| | Код: CSA |
| Работник библиотеки (помощник библиотекаря) | Служащий, занимающийся заказами |
| Секретарь в медицинском учреждении | Секретарь Инспектор в отделе переписки (корреспонденции) |
| | Код: SER |
| Служащий, обрабатывающий информацию | |
| | Код: SEJ |
| Работник отдела финансов (финансист) | |
| | Код: CES |
| Бухгалтер | Служащий, обращающийся в суд |
| Заведующий кредитом | Стенографист |

«Мечты о профессиях»

1. В порядке предпочтения напишите 5–7 профессий, о которых Вы думаете сейчас или думали раньше (мечтали в детстве, обсуждали с друзьями, родителями и т. д.):

- декоратор
- корректор

2. Теперь попробуйте подобрать код из 3-х букв к каждой из выбранных профессий. Запишите полученный буквенный код напротив каждой профессии:

Например: декоратор AIE
корректор CIE

3. Используя «Классификатор профессий», проверьте соответствие составленного вами кода (§ 2) и избранной предпочтительной профессии (§ 1).

Совпало — хорошо: умеешь разбираться в мире профессий. Нет — не беда...

При несоответствии проверь: какие профессии зашифрованы в «Классификаторе профессий» под составленным вами кодом: какой код соответствует избранной вами профессии.

Подумайте, в чем может быть причина вашей ошибки.

Тестовые задания по контролю знаний

Укажите или допишите правильные ответы на следующие вопросы.

1. Сензитивные, или критические, периоды в обучении — это периоды, когда:
 - а) процесс обучения идет наиболее трудно;
 - б) развитие **определенной психической функции** протекает наиболее быстро и успешно;
 - в) перестраиваются взаимоотношения ребенка со взрослыми и внешним миром;
 - г) следует развивать музыкальные способности в 5 лет, абстрактное мышление в 11—12 лет.Сензитивный возраст для формирования творческого профессионального мышления.....
2. В структуру педагогической психологии **входят**:
 - а) психология **образовательной** деятельности;
 - б) психология учебной деятельности **и ученика**;
 - в) психология педагогической **деятельности**;
 - г) психология **учебно-педагогического** сотрудничества и общения;
 - д) **психология развития**.
3. Деятельность учения — это:
 - а) самоизменение, саморазвитие ученика;
 - б) усвоение **знаний**;
 - в) действия **человека** управляются сознательной целью усвоить определенные знания, умения;
 - г) взаимодействие педагога **и ученика**.
4. Внешняя структура учебной деятельности **включает**:
 - а) **мотивация** — учебные задачи, задания — учебные действия — контроль, самоконтроль — **оценка, самооценка**;
 - б) **мотивация** — прием информации • — **понимание** — запоминание — **применение**;
 - в) восхождение **от абстрактного к конкретному**, от общего к частному;
 - г) цель обучения — **принципы** — содержание — методы — средства — **формы обучения**.

5. Основные стратегии формирования новых знаний и способностей:
 стратегия....., которая означает.....,
 стратегия....., которая означает.....,
 стратегия рефлексии и.....
6. Теория поэтапного формирования умственных действий выделяет следующие этапы формирования:
 1 — мотивационный,
 2.....
 3 —.....,
 4 —.....,
 5 —.....
7. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий качество обучения, качество формируемых действий, умений зависят от типа....., от типа учения. Первый тип характеризуется неполной....., ее конкретностью и ее....., построением путем проб и ошибок.....
 Второй тип учения характеризуется..... ориентировочной основой....., но ориентировочные условия даются в..... виде, в..... форме, и хотя действия формируются....., но затруднен..... в..... условия и ситуации.
 Для третьего типа учения характерно, что.....
 Четвертый тип характеризуется полнотой,..... и..... построения ориентировочной основы. При обучении студентов наиболее целесообразно применение..... и..... типов учения.
8. В психологической структуре педагогической деятельности выделяют этапы:
 а) подготовительный этап — этап осуществления педагогического процесса — этап анализа результатов;
 б) постановка цели — диагностика особенностей учащихся — формулировка учебных задач — планирование содержания методов, форм обучения — реализация проекта — контроль за ходом выполнения — подведение итогов;
 в) сообщение учебной информации — контроль усвоения;
 г) постановка учебных целей — формирование потребностей, учебной мотивации — организация своей деятельности — организация учебной деятельности учеников — регулирование и контроль — оценивание работы учеников.
9. В психологической структуре педагогической деятельности выделяют следующие виды деятельности:
 а) конструктивная деятельность — организаторская деятельность, — коммуникативная — гностическая деятельность;

21. Решение учебной задачи возможно только на основе осуществления учебных действий: действия уяснения....., (восприятие информации через..... действия, запоминание через..... действия), действия обработки..... (интеллектуальные и..... действия),..... действия.
22. Основные психолого-педагогические теории воспитания:
- 1 — технократического авторитарного воспитания, базирующегося на идеях....., направленного.....;
 - 2 —..... воспитания, базирующегося на идеях..... психологии, направленного на.....;
 - 3 — **деятельностно-отношенческая** концепция воспитания, сущностью которой является.....
23. В процессе воспитания необходимо побудить человека к осуществлению.....
24. Можно выделить стили педагогического общения:....., и модели поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях:.....

- Аминов НА.* Диагностика педагогических способностей. М., 1998.
- Амонашвили ША.* Здравствуйте, дети. М., 1983.
- Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
- Бадмаев С.А.* Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. М., 1993.
- Балл А.Г.* Общая теория задач. М., 1990.
- Басов М.Я.* Избранные психологические труды. М., 1976.
- Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб, 1992.
- Блонский П.П.* Память и мышление. М., Л., 1935.
- Божович Л.И.* Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
- Брунер Дж.* Психология познания. М., 1977.
- Вербицкий АА.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М., 1991.
- Вербицкий АА., Платонова ТА.* Формирование познавательной и профессиональной мотивации. М., 1986.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1981.
- Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1926.
- Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959.
- Голубева Э.Б.* Способность и индивидуальность. М., 1993.
- Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. М., 1996.
- Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Давыдов В.В., Ломшер Й., Маркова А.К.* Формирование учебной деятельности школьника. М., 1982.
- Додонов Б.И.* Эмоции как ценность. М., 1978.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психология высшей школы. Минск, 1993.
- Занков Л.В.* Обучение и развитие. М., 1975.

- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.
- Иванов С.В.* Анализ урока. Воронеж, 1975.
- Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М., 1986.
- Кзакаов М.И.* Самостоятельная работа студентов. Киев, 1990.
- Калмыкова З.И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. М., 1975.
- Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
- Кантерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. М., 1982.
- Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982.
- Климов Е.А.* Как выбирать профессию. М., 1990.
- Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
- Климов Е.А.* Развивающийся человек в мире профессии. Обнинск, 1993.
- Кон И.О.* Психология старшеклассника. М., 1980.
- Крутецкий В.А.* Основы педагогической психологии. М., 1972.
- Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
- Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
- Кулюткин Ю.Н.* Психология обучения взрослых. М., 1985.
- Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. М., 1982.
- Ланда Л.Н.* Алгоритмизация в обучении. М., 1966.
- Левитов Н.Д.* Детская и педагогическая психология. М., 1960.
- Лийметс ХМ.* Групповая работа на уроке. М., 1975.
- Лингарт И.* Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
- Липкина А.И., Рыбак Л.А.* Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1986.
- Львова Ю.Л.* Как рождается урок. М., 1976.
- Люблинская А.А.* Учителю о психологии младшего школьника. М., 1977.
- Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993.
- Махмутов М.И.* Проблемное обучение. М., 1975.
- Машбиц ЕМ.* Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987.

Машбиц Е.И. Психологический анализ учебной задачи // Сов. педагогика. 1973. № 2.

Мир детства: Младший школьник / Под ред. А.Г. Хрипковой — М., 1981.

Мир детства: Подросток / Под ред. А.Г. Хрипковой. М., 1982.

Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. М., 1981.

Мухина В.С. Детская психология. М., 1985.

Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.

Ожонь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.

Орлов А.Л. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М., 1995.

Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза. М., 1984.

Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М., 1986.

Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. М., 1986.

Охитина Л.Т. Психологические основы урока. М., 1977.

Патохарактерологическое исследование у подростков / Под ред. А.Е. Личко. Л., 1981.

Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. М., 1989.

Петровский А.В. Новое педагогическое мышление. М., 1989.

Пиаже Ж. Психология интеллекта / Избр. психолог. труды. М., 1969.

Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: Путь к успеху. Казань, 1992.

Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997,

Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., Воронеж, 1996.

Психология труда и личности учителя / Под ред. А.И. Шербакова. Л., 1977.

Раттер М. Помощь трудным детям М., 1987.

Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. Спб., 1999.

Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М., 1985.

Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.

Самыгин СИ., Буланова-Гопоркова М.В., Столяренко ЛД, Духавнева А.В. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.

Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям, Киев, 1974.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.

Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.

Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М., 1990.

Уолфл Д. Тренировка // Экспериментальная психология: В 2 т. / Под ред. С. Стивенса. М., 1963.

Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. М., 1986.

Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.

Хекхаузени Х. Мотивация и деятельность. М., 1988.

Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. М., 1992.

Чейпи Д. Готовность к школе. М., 1992.

Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. М., 1995.

Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1995.

Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. М., 1993.

Эльконин Д.Б. Введение в детскую психологию. М., 1989.

Эльконин Д.Б. Природа детства и его периодизация // Избр. психол. труды. М., 1989.

Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 1996.

Юнг К. Психологические типы. М., 1993.

Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Педагогика. 1995. № 2.

Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

Якунин В.А. Психология учебной деятельности студента. М., 1993.

Оглавление

| | |
|---|------------|
| Глава 1. Педагогическая психология как наука..... | 3 |
| 1.1. Предмет и задачи педагогической психологии..... | 3 |
| 1.2. Методы исследования..... | 7 |
| 1.3. История становления отечественной педагогической психологии..... | 16 |
| Глава 2. Психология образовательной деятельности..... | 26 |
| 2.1. Образование и образовательные системы..... | 26 |
| 2.2. Теории обучения..... | 29 |
| 2.3. Концепция развития и обучения Л.С. Выготского..... | 34 |
| 2.4. Уровни и формы научения..... | 38 |
| 2.5. Стратегии формирования новых знаний и способностей..... | 41 |
| <i>Стратегия формирования психики — стратегия интериоризации.....</i> | <i>41</i> |
| <i>Стратегия экстериоризации.....</i> | <i>47</i> |
| <i>Стратегия проблематизации и рефлексии.....</i> | <i>48</i> |
| 2.6. Процесс и концепции обучения..... | 49 |
| <i>Направления современного обучения.....</i> | <i>53</i> |
| 2.7. Педагогическое проектирование и педагогические технологии..... | 55 |
| <i>Принципы педагогического проектирования.....</i> | <i>58</i> |
| <i>Виды педагогического творчества.....</i> | <i>59</i> |
| <i>Технологии обучения.....</i> | <i>59</i> |
| Глава 3. Психология учебной деятельности..... | 62 |
| 3.1. Структура учебной деятельности..... | 62 |
| 3.2. Учебные задачи и учебные действия..... | 70 |
| 3.3. Психологические факторы, влияющие на процесс обучения..... | 82 |
| Глава 4. Психология обучающихся (школьника, студента)..... | 93 |
| 4.1. Соотношение обучения и развития..... | 93 |
| 4.2. Развитие познавательной сферы и интеллекта..... | 98 |
| 4.3. Развитие личности..... | 107 |
| <i>Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона.....</i> | <i>113</i> |
| <i>Концепции развития личности по Адлеру и Э. Берну.....</i> | <i>118</i> |

| | |
|---|-----|
| <i>Теория интенциональности (намерений)</i> | 119 |
| <i>Гуманистический подход к развитию личности</i> | 122 |
| 4.4. Развитие деятельности..... | 124 |
| 4.5. Обучаемость и ее критерии..... | 125 |
| 4.6. Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников..... | 127 |
| 4.7. Психологические новообразования в младшем школьном возрасте..... | 140 |
| 4.8. Подросток как субъект учебной деятельности..... | 144 |
| 4.9. Старшеклассник как субъект учебной деятельности..... | 152 |
| 4.10. Студент как субъект учебной деятельности..... | 160 |
| 4.11. Мотивация и учебные мотивы..... | 167 |
| <i>Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей</i> | 168 |
| <i>Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса</i> | 170 |
| <i>Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса</i> | 173 |
| <i>Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта</i> | 175 |
| 4.12. Индивидуальные особенности темперамента, психосоциотипа, характера обучающихся..... | 177 |
| <i>Типы темперамента и их психологическая характеристика</i> | 177 |
| <i>Акцентуации характера</i> | 183 |
| 4.13. Я-концепция и самооценка школьника..... | 187 |
| 4.14. Агрессивность и агрессивное поведение молодежи..... | 194 |
| <i>Научные подходы к объяснению агрессивности преступности</i> | 200 |
| Приложение к главе 4. Психодиагностические методики..... | 215 |
| <i>Характерологические особенности личности учащихся</i> | 215 |
| Глава 5. Психология педагога..... | 230 |
| 5.1. Структура педагогической деятельности..... | 230 |
| <i>Методологическая структура педагогической деятельности</i> | 230 |
| <i>Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность</i> | 232 |
| <i>Самосознание педагога и структура педагогической деятельности</i> | 235 |
| 5.2. Профессия педагога и педагогические способности..... | 240 |
| 5.3. Направленность личности педагога и типы педагогов..... | 252 |
| 5.4. Педагогическая социальная перцепция..... | 255 |

| | |
|--|-----|
| Глава 6. Педагогическая психология школьного обучения | 263 |
| 6.1. Философия школьного обучения..... | 263 |
| 6.2. Развивающее обучение | 265 |
| 6.3. Психология обучения в начальной школе..... | 268 |
| 6.4. Индивидуальная работа с обучающимися по формированию учебной мотивации..... | 274 |
| 6.5. Формирование начальных логических приемов мышления..... | 277 |
| 6.6. Психологические умения..... | 294 |
| 6.7. Специфические приемы познавательной деятельности..... | 295 |
| 6.8. Умение учиться..... | 298 |
| 6.9. Младшие школьники. «Группы риска»..... | 300 |
| <i>Гиперактивность</i> | 300 |
| <i>Леворукость</i> | 303 |
| <i>Дети с эмоциональными нарушениями</i> | 306 |
| 6.10. Психологическая служба в школе..... | 308 |
| 6,11. Взаимоотношения одноклассников..... | 311 |
| Приложение к главе 6. Психологические методики..... | 318 |
| <i>Социометрическое исследование</i> <i>структуры взаимоотношений в группе</i> | 318 |
| <i>Изучение психологического климата коллектива</i> | 327 |
| <i>Школьный тест умственного развития (ШТУР)</i> | 329 |
| Глава 7. Психология воспитания..... | 349 |
| 7.1. Воспитание и его закономерности..... | 349 |
| 7.2. Нравственное развитие..... | 358 |
| 7.1.1. <i>Общая характеристика превентивного</i> <i>поведения несовершеннолетних</i> | 360 |
| 7.2.2. <i>Нарушения социализации</i> | 372 |
| 7.2.3. <i>Группировка характеров и их недостатков</i> | 376 |
| 7.2.4. <i>Виды педагогической и психологической</i> <i>коррекции «трудных подростков»</i> | 383 |
| Глава 8. Психология профессионального образования..... | 399 |
| 8.1. Предмет, задачи, история развития психологии профессионального образования..... | 399 |
| 8.2. Профессиональное самоопределение и классификация профессий..... | 406 |
| 8.3. Теории профессионального развития и выбора профессиональных предпочтений..... | 414 |
| 8.3.1. <i>Психодинамическое направление</i> | 414 |
| 8.3.2. <i>Сценарная теория</i> | 418 |
| 8.3.3. <i>Теория профессионального развития Д. Сьюпера</i> | 421 |
| 8.3.4. <i>Типологическая теория Дж. Холланда</i> | 422 |
| 8.3.5. <i>Теория компромисса с реальностью Э. Гинзберга</i> | 425 |

| | |
|---|------------|
| 8.4. Профессиональная пригодность, профориентация и профотбор..... | 429 |
| 8.5. Психологические аспекты профессионального становления личности..... | 439 |
| 8.6. Профессиональное обучение дидактически запущенных учащихся в средних специальных учебно-профессиональных заведениях..... | 445 |
| 8.7. Производственно-профессиональное обучение: формирование профессиональных умений и навыков | 451 |
| 8.8. Профессиональное обучение и формирование профессионального мышления..... | 456 |
| 8.9. Психологические и дидактические основы построения учебных курсов..... | 465 |
| 8.10. Психологические особенности усвоения знаний и проблема формирования индивидуальных стилей учебно-познавательной деятельности..... | 472 |
| 8.11. Социально-психологические аспекты обучения и воспитания..... | 476 |
| 8.12. Педагогическое общение..... | 488 |
| Приложение к главе 9. Психодиагностические методики. | 508 |
| Профориентационная работа и выбор профессии. | 508 |
| <i>Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)</i> | <i>508</i> |
| <i>Классификация профессий и опросник</i> <i>«Выбор профессии» Холланда.....</i> | <i>510</i> |
| Тестовые задания по контролю знаний..... | 531 |
| Литература | 535 |

Издательство



сообщает об открытии в г. Москве
своего представительства
для работы с покупателями
в г. Москве и Московской области

Тел./факс: (095) 196-08-43
адрес: ул. Маршала Новикова, д. 1,
вход со двора (М «Октябрьское поле»)

E-mail: **fenikc-m@mtu-net.ru**

Моисеенко Сергей Николаевич



Торгово-издательская фирма

Обращаться по адресу:
344007, г. Ростов-на-Дону,
пер. Соборный, 17,
Тел.: (8632) 99-01-82
факс: (8632) 62-45-94, 62-57-97
E-mail: fenix@ic.ru

*Ждем ваших предложений и надеемся
на взаимовыгодное сотрудничество*

Сервер в сети Интернет: <http://www.book.ru>



Серия
«Учебники и учебные пособия»

Столяренко Людмила Дмитриевна
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|-----------------------------|-----------------------|
| Ответственный за выпуск: | <i>Баранникова Е.</i> |
| Редактор: | <i>Федоров И.</i> |
| Корректор: | <i>Абраменко Н.</i> |
| Художник: | <i>Лойкова И.</i> |
| Верстка: | <i>Машир Т.</i> |

Лицензия ЛР № 065194 от 2 июня 1997 г.

Сдано в набор 10.10.2002 г. Подписано в печать 04.-11.2002 г.
Формат 84x108 ¹/₃₂. Бумага типографская.
Гарнитура Школьная.
Тираж 10 000. Заказ № 552.

Издательство «Феникс»
344007, г. Ростов-на-Дону,
пер. Соборный, 17

Отпечатано с готовых диапозитивов в ЗАО «Книга».
344019, г. Ростов-на-Дону, ул. Советская, 57.
Качество печати соответствует предоставленным диапозитивам.